

KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

HARMANLANMIŞ ÖĞRENME TEMELLİ YABANCI DİL OLARAK
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ TASARIMININ ETKİLİLİĞİ

DOKTORA TEZİ

Selime GÜNTAŞ

Lefkoşa
Aralık, 2020

KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

HARMANLANMIŞ ÖĞRENME TEMELLİ YABANCI DİL OLARAK
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ TASARIMININ ETKİLİLİĞİ

DOKTORA TEZİ

Selime GÜNTAŞ

Tez Danışmanları

Doç. Dr. Burak GÖKBULUT

Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ

Lefkoşa

Aralık, 2020

Jüri Üyelerinin İmza Sayfası

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne
Selime GÜNTAŞ'ın “**Harmanlanmış Öğrenme Temelli Yabancı Dil Olarak
Türkçe Öğretimi Tasarımının Etkililiği**” isimli tezi, Aralık 2020 tarihinde jürimiz
tarafından Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda Doktora
Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı- Soyadı	İmza
Başkan:	Doç. Dr. Canan ZEKİ
Üye:	Doç. Dr. Umut AKÇIL
Üye:	Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN
Üye:	Doç. Dr. Tolgay KARANFİLLER
Üye (Danışmanlar):	Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ
	Doç. Dr. Burak GÖKBULUT

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

...../...../2020

Prof. Dr. Hüsnü Can BAŞER

Enstitü Müdürü

Etik İlkelere Uygunluk Beyanı

Bu tezin içeriğinde sunulan verileri, bilgileri, dokümanları, akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Selime Güntaş

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

Önsöz

Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, doktora çalışma programının gereği olarak hazırlanan bu araştırmanın genel amacı, harmanlanmış öğrenme temelli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tasarımının etkililiğine ilişkin öğretmen adaylarının tutum ve görüşlerini detaylandırarak irdeledikten sonra değerlendirmek ve bu süreçte yaşanan sorunları tespit edip çözüm önerileri sunmaktır.

Araştırma yedi bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu tartışıldıktan sonra, sırasıyla; amaç, önem, sınırlılıklar, tanım ve kısaltmalar sunulmuştur. Araştırmanın ikinci bölümünde kavramsal çerçeve yer almıştır. Bu bölümde araştırma için önemli olan kavramlar açıklamaları ile birlikte verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın gerçekleştirilmesi için kullanılan araştırma yöntemi ve tasarım detaylı bir şekilde sunulmuştur. Dördüncü bölümde bulgulara yer verilmiştir. Bulgular bağlamında ulaşılan sonuçlar altıncı bölümde, sonuçların tartışılması ve öneriler yedinci bölümde sunulmuştur.

Heyecanıyla, stresiyle, kaygısıyla ve mutluluğuyla 4 yıllık doktora öğrenimin ve tez dönemi sürecimin sonuna gelmiş bulunmaktayım. Zorlu, mücadeleci, sabır isteyen ve bir o kadar da güzel olan tez sürecimin her aşamasında yardımlarını benden esirgemeyen, beni sabırla motive eden, bana büyük moral kaynağı olan, bilgi ve deneyimlerini içtenlikle paylaşan, aklıma takılan sorularımı yanıtlayan ve alana özgü orijinal (yeni) bir çalışma kazandırmada çok büyük payları olan değerli danışman hocalarım Doç. Dr. Ahmet Güneşli ve Burak GÖKBULUT' a çok ama çok teşekkür ederim.

Araştırmama katılan Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören sevgili öğrencilerime de çok teşekkür ederim. Araştırma süresinde her konuda yardımlarını, manevi desteğini sunan, umutsuzluğa düştüğüm her an beni destekleyen sevgili annem, babam, kardeşlerim ve bu süreçte desteği ile yanımda olan manevi kardeşim Sevtap ÖZDEM' e çok teşekkür ederim.

Selime GÜNTAŞ,

Haziran, 2020

Özet

Harmanlanmış Öğrenme Temelli Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Tasarımının Etkililiği

GÜNTAŞ, Selime

Doktora, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Danışmanlar: Doç. Dr. Burak GÖKBULUT

Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ

Aralık 2020, 297 Sayfa

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojileri tüm alanları etkilemekte ve değiştirmektedir. Gelişen teknoloji eğitim ortamları, yöntemleri ve araçları ile ilgili olarak birçok seçenek sunmaktadır. En sade tanımı ile harmanlanmış öğrenme; geleneksel eğitim yönteminin çevrim içi (online) eğitim materyalleri ile zenginleştirilmesi yani harmanlaması olarak tanımlanmaktadır. Harmanlanmış öğrenmenin taşıdığı önemi, eğitimde sınırları ortadan kaldırması, kolay uygulanabilir bir yapıya sahip olması, sağladığı yarar ve oluşturduğu maliyetin dengeli olması, etkili ve kalıcı öğrenmeler ile olumlu mesleki sonuçlar sunması, farklı öğrenme türleri olan öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebildiği elverişli yaklaşımlardan biridir. Harmanlanmış öğrenme, dil öğretiminde de sağladığı esneklik ve çeşitlilikle günümüz şartlarına uygun eğitim fırsatları barındıran, verimi ve etkililiği birçok araştırma ve deneyimle desteklenmekte olan başarılı bir yaklaşımdır. Bu çalışma ile Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi dersinde etkinlikler düzenleyip var olan durum tespit edilmiştir. Araştırmanın yöntem kısmında, “Tek Gruplu Öntest-Sontest Desen” kullanılmıştır. Katılımcıları üçüncü sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Veri aracı olarak, Cabi ve Gülbahar (2013) tarafından geliştirilen “Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise yarı yapılandırılmış görüş formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Nitel araştırma boyutunda ise içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre deneysel uygulamaya katılan öğretmen adaylarının Harmanlanmış Öğrenme Ortamları Ölçeğinin alt boyutları olan yüz yüze öğrenme ortamlarında, çevrim içi öğrenme ortamlarında ve teknik konularda uygulama öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın harmanlanmış öğrenme

ortamları alt boyutunda ve harmanlanmış öğrenme ortamları ölçeği bağlamında öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Deneysel uygulama sürecinin ve uygulanan etkinliklerin örneklemin harmanlanmış öğrenme tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir. Deneysel uygulama sürecindeki öğretmen adaylarının “öğrenme” (n=25) becerilerinin geliştiği, eğitime ayrılan “zamanı” daha iyi kullandıkları (n=16), kimi açılardan da “öğrenciye etki” (n=12) boyutunda olumsuzluklar yaşandığı (Soru sorma imkânının olmayışı, rahata, kolayca kaçma, hazıra konma gibi)vurgulanmıştır. Bu çalışmada katılımcılar en çok teknolojiden kaynaklı sorunların harmanlanmış öğrenmeyi olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: harmanlanmış (blended) öğrenme, Türkçe, yabancı dil Türkçe öğretim programı, Türkçe etkinlikleri

Abstract

Assessment of The Effectiveness Of Turkish A Foreign Language Course Based On Blended Learning

GÜNTAŞ, Selime

Ph. D, Division of Curriculum and Instruction

Supervisors: Doç. Dr. Burak GÖKBULUT

Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ

December 2020, 297 Pages

Today, information and communication technologies affect and change all areas. Educational technologies offer various options regarding learning-teaching environments, methods and tools. In its simplest definition, blended learning is defined as the enrichment of the traditional education method with online learning materials. Blended learning is one of the favorable approaches in terms of eliminating the boundaries in education, having an easily applicable structure, offering balanced costs, providing effective and permanent learning, and responding to the needs of students with different types of learning. Blended learning is a successful approach that offers educational opportunities suitable for today's conditions with its flexibility and diversity in language teaching, and its efficiency and effectiveness is supported by various studies and experiences. The aim of this study is to determine the attitudes and opinions of pre-service Turkish teachers about blended learning by organizing activities in the Turkish as a foreign language course. In the study, a 'Single Group Pre-Test-Pattern' was used based on an experimental model. The participants consisted of Turkish teacher candidates studying in the third year of Near East University. As the data collection tool, the 'Effectiveness of Blended Learning Environments Scale' developed by Cabı and Gülbahar (2013) was used. A semi-structured opinion form was used to collect qualitative data. The Wilcoxon Signed Ranks Test was used in the analysis of the obtained data. In the qualitative research dimension, content analysis was performed. According to the findings, it was found that there was no significant difference between pre-test and post-test scores in the face-to-face learning environments, online learning

environments, and technical subjects, which are sub-dimensions of the Blended Learning Environments Scale. On the other hand, there was a significant difference in the scores obtained before and after the application in the blended learning environments sub-dimension and in the context of blended learning environments scale total scores. When the opinions of the pre-service teachers in the experimental application process were evaluated, it was seen that their learning skills improved, they used the time allocated to education better, and in some respects, there were negative effects on the effect dimension of the student (i.e. lack of opportunities to ask questions, cutting corners, free-riding). In the study, the pre-service teachers stated that problems related to technology mostly affect blended learning negatively.

Key Words: blended learning, foreign language teaching, teaching Turkish as a foreign language, pre-service teachers, Turkish activities.

İçindekiler

Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	1
Etik İlkelere Uygunluk Beyanı	2
Önsöz	3
Özet	4
Abstract	6
İçindekiler	8
Tablolar listesi	12
Şekiller listesi	14
Kısaltmalar	14

BÖLÜM I

Araştırmanın Amacı	23
Araştırmanın Problem Durumu	24
Sınırlılıklar	28
Varsayımlar	29
Tanımlamalar	29

BÖLÜM II

Eğitim, Eğitim Programları ve Öğrenme-Öğretme	30
Harmanlanmış (Karma) Öğrenme	33
Harmanlanmış Öğrenme Tanımları	34
Harmanlanmış Öğrenmenin Temelleri	36
Yüz Yüze Öğrenme	37
Uzaktan Eğitim	38
Çevrimiçi Öğrenme	40
Harmanlanmış Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi	41
Felsefi Temelleri	41
Sosyal Temelleri	42
Psikolojik Temelleri	42
Harmanlanmış Öğrenmenin Amacı	43
Harmanlanmış Öğrenmenin Nitelikleri	45
Harmanlanmış Öğrenme Bileşenleri	45

Harmanlanmış Öğrenmenin Olanakları.....	47
Harmanlanmış Öğrenme Modelleri.....	48
Harmanlanmış Öğrenmenin Gerekliliği, Eğitimdeki Yeri ve Önemi.....	49
Harmanlanmış Öğrenmenin Avantajları ve Dezavantajları	50
Harmanlanmış Öğrenmenin Önemi.....	55
Türkçe Öğretimi	58
Türkçe Öğretimin Amaçları ve Yararları	60
Türkçe Öğretiminin İlkeleri.....	62
Türkçe Öğretiminde Temel Beceriler.....	63
Öğrenme Alanları	65
Eğitim Sisteminde Yapılanma	69
Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımına Göre Türkçe Öğretimi.....	70
Türkçe Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	73
Öğretmen Öz yeterliğini Arttırma Bağlamında Harmanlanmış Öğrenme Temelli Yabancılara Türkçe Öğretimi	77
İlgili Araştırmalar	78
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	78
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	86

BÖLÜM III

Araştırma Modeli	90
Araştırmanın Çalışma Grubu	93
Nicel Araştırma Boyutunda Örneklem	93
Nitel Araştırma Boyutunda Örneklem.....	93
Nitel ve Nicel Boyutlarda Örneklem Tanımlanması	94
Uygulamayı Yürüten Kişi Olarak Araştırmacı	95
Verilerin Toplanması	96
Veri Toplama Araçları	96
Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Etkililiği Ölçeği	97
E-Öğrenme Tutum Ölçeği.....	97
Öğretmen Özyeterlik Ölçeği.....	98
Harmanlanmış Öğrenmeye İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	98
Verilerin Analizi.....	100
Geçerlik ve Güvenirlik.....	101

Araştırma Planı ve Süreci	103
ADDIE Modeli	103
Analiz.....	106
Tasarım	122
Geliştirme.....	135
Uygulama.....	150
Değerlendirme	151

BÖLÜM IV

Nicel Bulgular	153
Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik Ön Test-Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	157
Nitel Bulgular.....	158
Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımındaki Etkinliklere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri.....	158
E-Öğrenme İlişkin Öğretmen Adaylarının Deneysel Uygulama Sonrasındaki Görüşleri.....	165
Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kazanımlara İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri	173
Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki Örnek Bir Ders İşlenişine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri.....	192
Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki Oyun Bulmaya İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri	196

BÖLÜM V

Tartışma.....	199
---------------	-----

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler.....	212
Sonuç.....	212
Nicel Sonuçlar	212
Nitel Sonuçlar.....	214
Öneriler	223
Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler	223
İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler	227
Kaynakça.....	229

EKLER.....	263
Ek -1. Etik Kurul İzin Yazısı.....	264
Ek -2. Kullanılan Ölçekler	265
Ek- 3. Ölçek İzinleri.....	272
Ek - 4. Ölçeklerle İlgili Uzman Görüşleri.....	273
Ek- 5. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Kullanılan Materyaller ve Araç-Gereçler	274
Ek- 6. Performans Değerlendirme Formları.....	288
Ek- 7. İntihal Raporu.....	293

Tablolar listesi

Tablo 1. Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	94
Tablo 2. Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Yaşlara Göre Dağılımı	94
Tablo 3. <i>Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Yıllara Göre Dağılımı</i>	95
Tablo 4. Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye İlişkin Olumlu ve Olumsuz Görüşleri	113
Tablo 5. Deneysel Uygulama 1. Ders	122
Tablo 6. Deneysel Uygulama 2. Ders	123
Tablo 7. Deneysel Uygulama 3. Ders	124
Tablo 8. Deneysel Uygulama 4. Ders	124
Tablo 9. Deneysel Uygulama 5. Ders	125
Tablo 10. Deneysel Uygulama 6. Ders	126
Tablo 11. Deneysel Uygulama 7. Ders	126
Tablo 12. <i>Deneysel Uygulama 8. Ders</i>	127
Tablo 13. Deneysel Uygulama 9. Ders	128
Tablo 14. <i>Deneysel Uygulama 10. Ders</i>	129
Tablo 15. Deneysel Uygulama 11. Ders	129
Tablo 16. Deneysel Uygulama 12. Ders	130
Tablo 17. <i>Deneysel Uygulama Süreci</i>	131
Tablo 18. İçerik ve Yazar Dağılımı	135
Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Etkililiğine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları	153
Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Etkililiği Ölçeğinin Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	154
Tablo 21. Öğretmen Adaylarının E-öğrenmeye İlişkin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	155
Tablo 22. Öğretmen Adaylarının E-öğrenmeye İlişkin Ön Test-Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması	156
Tablo 23. Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik Ölçeğinden Elde Ettiği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	156
Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik Ön Test-Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması	157
Tablo 25. Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımındaki Etkinliklere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri	158

Tablo 26.Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımındaki Uygulama Sürecine İlişkin Öğretmen Adaylarının Olumlu Görüşleri	160
Tablo 27.Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımındaki Uygulama Sürecine İlişkin Öğretmen Adaylarının Olumsuz Görüşleri	163
Tablo 28.E-Öğrenme İlişkin Öğretmen Adaylarının Deneysel Uygulama Sonrasındaki Görüşleri	165
Tablo 29.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Eğitimcilerin Mesleki ve Alan Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri	167
Tablo 30.Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kazanımlara İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri.....	173
Tablo 31.Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İçeriğe İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri	174
Tablo 32. Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Strateji-Yöntem-Teknik-Araç Kullanımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri.....	175
Tablo 33.Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Benzerliğine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri.....	177
Tablo 34. Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Farklılığına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri.....	178
Tablo 35.Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrencileri Motive Etme ve Kaygılarını Azaltmaya Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri	184
Tablo 36.Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki Sorunlara ve Sorunların Çözümüne İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri.....	186
Tablo 37.Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki Makale Analizine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri.....	188
Tablo 38.Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki Örnek Bir Ders İşlenişine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri	192
Tablo 39.Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki Web Sitesinin Analizine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri.....	194
Tablo 40.Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki Oyun Bulmaya İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri.....	196

Şekiller listesi

Şekil 1. Öğretim Tasarımı ADDIE Modeli Şeması (Driscoll, 2002)	92
--	----

Kısaltmalar

HÖ: Harmanlanmış (karma-blended) Öğrenme

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS: Statistical Package for the Social Science

BÖLÜM I

Giriş

Bilgi toplumunun oluşturulması sürecinde, geleneksel öğrenme-öğretme yaklaşımlarının yerini teknoloji olanaklarının etkin bir biçimde kullanıldığı ve öğrenci merkezli çağdaş uygulamaların alması kaçınılmazdır. Günümüzde, modern bilgi ve iletişim araçları ile bilgiye erişim çok daha kolay hale gelmiş, öğrenen ve öğreten bireyler için eğitsel süreçleri zaman ve mekân bağımsız bir biçimde yürütebilme olanağı ortaya çıkmıştır. Teknolojik yenilikler, eğitim sisteminin yapısını ve eğitim ve öğretim ortamlarında uygulanan öğrenme öğretme etkinliklerini etkilemektedir (Kuş, 2005).

21. yüzyıla baktığımızda bilginin ve teknolojinin her alanı etkisi altına aldığı ve bir ciddi değişimlere yol açtığı görülmektedir. En önemli değişimin söz konusu olduğu alan ise eğitimidir. Sürekli olarak gelişen teknoloji ile birlikte eğitimin temel ögesi öğrenme-öğretme süreci içerisinde yer alan eğitim ortamı, kullanılan yöntem ve materyal vb. gibi birçok unsurda teknolojinin geliştiği görülmektedir. Yabancı dil öğretiminde çok iyi seviyede olan ülkelerin teknoloji alanını ve kullanımını farklı olarak nitelendirdiği görülmektedir. Yabancılar Türkçe öğretim alanı son zamanlarda ülkemizde hızla yayılmaktadır. Dolayısıyla çoklu ortam materyallerine ve teknolojinin kullanımına yönelik ihtiyacın her geçen gün artış gösterdiği net bir şekilde ifade edilebilir. Yükseköğretim kurumlarında elektronik olarak bilgi erişimi, e-posta iletişimi, sanal olarak öğrenme ortamının kurulması, öğretim teknoloji materyallerinin öğrenci ve herhangi bir kurum ihtiyacına yönelik olarak kullanma ve bu yönde geliştirme hususunda bir takım çalışmalar yapılmaktadır (Deepwell & Malik, 2008). Fakat bütün bu bahsedilen çalışmaların farklı öğrenme-öğretme ortamlarına yönelik bağdaştırmak oldukça güçtür. Çünkü gayet karmaşık ve çözümlü zaman alan bir durumdur (Fitzer, & diğ., 2007). Bu taraftan bakıldığında etkin ve verimli öğrenme sağlanmasına yönelik öğrenme ortamlarını tasarlarken özellikle teknoloji ile desteklenmesi gerekir. Teknoloji ile desteklenen araştırmaların ise son zamanlarda harmanlanmış öğrenme üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Delialioğlu & Yıldırım, 2007; Deperlioğlu & Köse, 2010; Motteram, 2006; Uluoyol & Karadeniz, 2009; Usta & Mahiroğlu, 2008).

Bilginin aktarımı ve etkileşimi açısından harmanlanmış öğrenme öğrenme-öğretme modelinin çevrimiçi teknolojileri ile birlikte geleneksel eğitimde yer alan yüz yüze öğrenme yöntemlerinin uygun bir şekilde bütünleşmesi olarak ifade edilebilir. Araştırmacılar tarafından öğrenmenin “harmanlanması” veya “karıştırılması” uygulamaya yönelik olarak çeşitli şekillerde yorumlanabilmektedir (Mortera-Gutiérrez, 2006). Yani çevrimiçi ile yüz yüze öğrenme teknolojilerine yönelik kullanım yoğunlukları farklılıklar gösterebilmektedir (Osguthorpe & Graham, 2003; Singh, 2003). Sadece çevrimiçi öğrenmede kullanılan yöntem ve yaklaşımlarla (tartışma forumlarının düzenlenmesi, e-mail yolu, konuların sunumu vb.) sınırlı kalmayıp aynı zamanda yüz yüze öğrenmeyi de destekler nitelikte bir araç olarak kullanılmasının harmanlanmış öğrenme ile mümkün olabileceği görülmektedir (Usta, 2007). Dolayısıyla harmanlanmış öğrenmeyi herhangi bir öğretim kurumu veya bir öğretim programının tasarımı ve uygulaması ya da herhangi bir alanda bir ders aşamasında ele alacak olursak iyi bir şekilde uygulanabilme stratejisinin büyük titizlikle planlanması gerekmektedir (Mortera-Gutierrez, 2006; Oblinger, 2006; Sharpe, Benfield, Roberts & Francis, 2006).

Küreselleşen dünyada değişimlerin hızlı ve yaygın olması kaçınılmaz bir sonuçtur. Güçlü ülkelerin bu değişimi ve hızı kendi tarafına çekme çalışmaları, dil öğrenimi ve öğretiminin son derece önem arz ettiğini vurgulamaktadır. Çünkü her ülke tüm gelişmeleri ve yenilikleri kendi dilleri ile başka uluslara yayma amacı gütmektedir. Dolayısıyla bu sayede ekonomik, ticari, kültürel ve siyasi alanlarda söz sahibi olmaları söz konusu olacaktır (Becel, 2015).

Günümüzün Türkiye’ sine bakıldığında farklı ülkelerde farklı gerekçeler ile Türkçeye karşı bir yönelim olduğu görülmektedir. Her geçen gün Türkçe öğretimine talep artmakta ve öğrenen sayısında ciddi bir artışın olduğu gözlenmektedir. Bütün bu durumların ise Türkçeyi öğretirken çağdaş yöntem ve tekniklerin belirlenip, öğretim ortamlarında uygulanması gerekmektedir. Bu yüzden birçok materyal ile desteklenen etkinliklerin harmanlanmış öğrenmeye fırsat sunması son derece önemli bir husustur (Varışoğlu, 2018).

Tüm bu olumlu yönlerden bahsedilirken aynı zamanda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf içinde uygulanan tüm etkinliklerde birtakım sorunları beraberinde getirdiği görülmektedir. Belli başlı sorunlara değinilecek olursa;

İlk olarak ortaya çıkan sorunların başında eğitim “*öğretim*” boyutuna yoğunlaşmak gerekir. Öğretim boyutunda ortaya çıkan sorunlar tespit edilmeli ve

çözümüne yönelik adımlar atılmalıdır. Bu sorunları tespit ederken “*öğrenen merkezli sorunlar*” başlığı altında genel bir değerlendirme yapılmalıdır (Açık, 2008; Candaş Karababa, 2009; Özyürek, 2009; Derman, 2010; Öksüz, 2011; Ünlü, 2011; Er, Biçer & Bozkırlı, 2012; Alyılmaz & Şengül, 2018).

İkinci sorun olarak göze çarpan ise programsızlıktır. Düzenli bir şekilde eğitim ve öğretim hayatının devam edebilmesi için belli bir plan ve program yapılmak zorundadır. Bunun yanında karşımızdaki bir yabancı bireye Türkçeyi en iyi ve doğru şekilde öğretebilecek sağlam bir öğretmen kadrosuna ihtiyaç duyulmaktadır. Bu öğretmen kadrolarının ilköğretimin ikinci kademesinden başlayıp üniversite dönemine kadar Türkçe eğitimi alan öğretmen adaylarımız oluşturmaktadır. Bu eğitimi almış öğrenciler, ana dili Türkçe olan asıl profilin Türkçede kazanımlara yönelik dört temel dil becerisini ve Türkçenin dil bilgisine ilişkin olan eğitim programı işlenmektedir. Ancak herhangi bir dili öğrenmek isteyen kişinin, Türkçeye dair yeterli bilgi ve birikime ne yazıkki sahip olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla Türkçeyi iyi ve doğru bir şekilde öğretmek gerekmektedir. Fakat üniversitelerimizde eğitim fakültelerine bakıldığında yabancılara Türkçe öğretimine yönelik herhangi bir eğitim programına ne yazıkki rastlanılmamaktadır. Bunun sonucunda öğretmenler bu hususta yetersiz kalmaktadır (Ünlü, 2011).

Öğrenme ve öğretme sürecine bakıldığında bazı sorunların olduğu görülmektedir. Yöntem ve teknik olarak her kurum ve kuruluş kendisininkini kullanmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde özellikle materyal kullanımında eksiklik kendini ciddi anlamda hissettirmektedir. Bu eksikliklere dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma, yazmaya yönelik yeterli görsel ve işitsel aynı zamanda etkileşim içerisinde ders araç-gereçlerinin olmayışı örnek verilebilir (Aytan & Tuncel, 2015).

Sonuç olarak kısaca özetlenecek olursa her alanda yaşanan sorunlara benzer yabancılara Türkçe öğretimi gerçekleştirirken de belli başlı şekilde karşılaşılmaktadır. Bunlar sıralanacak olursa; öğrenme sorunları, öğretim programı yetersizliği, ders materyallerinin eksiklikleri, Türkçe öğretimi alanının kendi içerisinde çeşitli ana bilim dallarına ayrılmamış olması, öğrenciye yönelik belli başlıca yer alan sorunlar, hem lisans hem de lisansüstü düzeyde görev yapan öğretim elemanlarına ilişkin bir takım sorunlar, teknolojinin getirmiş olduğu sorunlar, kaynak eksiliği, ilgili kurumlarla ilgili sorunlar, eğitim-öğretim kapsamında yaşanan sıkıntılar ve kullanılan

yöntem-teknik bakımından yaşanan sıkıntılar şeklinde ifade edilebilir (Onur ve diğ., 2012).

Tüm bu sorunlar içerisinde teknoloji sorununun ayrı ve özel olarak ele alınması gerekmektedir. Teknoloji ile ilgili her türlü gelişme bizzat takip edilmeli ve ortaya çıkan gelişmelerden elde edilen veriler gözlenebilir olarak gerçekleştirilen öğretim sürecinin içerisinde yer almaktadır. Türkiye’de ne yazık ki bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik teknolojiden yararlanılması yetersizdir. Günümüzde maalesef her geçen gün yaygınlaşan uzaktan eğitim alanımızda teknoloji kullanım eksikliğini net bir şekilde görülmektedir. Oysaki uzaktan eğitim uygulamasının İsveç’te Türkçe öğretiminde detaylı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu uygulamanın Uppsala Üniversitesinde geleneksel sınıf ortamında öğretimin yanında aynı zamanda internet üzerinden de eğitim şeklinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği görülmektedir (Csato ve diğ., 2010).

Dünyanın en önemli geçiş merkezlerinden biri olarak Türkiye bilinmektedir. Çağlar öncesine bakılacak olursa günümüzün her geçen gün gelişim gösteren teknolojisi birçok konuda avantaj sunmaktadır. Ülkemizin hem ticari hem de turizm yönünden binlerce yabancıya ev sahipliği söz konusudur. Bundan dolayı yabancılara dil öğretimi artık zorunluluk haline gelmektedir. Bu sayede hem kültürün doğru şekilde aktarımı sağlanacak hem de dünyaya ülkemiz doğru şekilde tanıtılır. Teknolojinin çeşitli kültürler arasında köprü görevi sağlaması da bu açıdan son derece önemlidir (Gürbüz, 2018). Dolayısıyla bu açıdan harmanlanmış öğrenme ile yabancılara Türkçe eğitimi alanında teknolojinin kullanımı hem ülkemizin düzeyini yansıtması hem de öğrenen kitlenin düzeyini karşılama veya yükseltmesi bakımından oldukça önem arz etmektedir. Bundan yola çıkılarak yabancılara Türkçe öğretiminde harmanlanmış öğrenme kullanımı en ön sırada yer almaktadır (Sülükçü, 2011).

Harmanlanmış öğrenmede içerik olarak birçok araç-gereç, materyal, ders kitapları, çeşitli gerçek eşyaların kullanımı söz konusudur. Belli başlı örnekler arasında çekilen fotoğraflar, resimli materyaller, şekilsel ve grafiksel materyaller, power point sunuları, işitsel-görsel araçlardan televizyon programları ve filmler, konu ile ilgili videolar, çizgi filmler ve karikatürler, kamera kayıtları vb. yer alır. Birçok materyalin ve kaynağın dil öğretimi ve öğrenimini gerçekleştirmek için kullanımı önem arz etmektedir. Aynı zamanda etkinlikler düzenleme mümkündür (Yıldız & Tuncel, 2014).

1980'li yıllardan itibaren teknolojinin dil eğitiminde kullanıldığı düşünüldüğünde, bugün halen nasıl en etkili şekilde teknolojinin dil eğitiminde kullanılabileceği arayışı devam etmektedir. Bu bağlamda harmanlanmış öğrenme; tıpkı CALL, artırılmış gerçeklik, MOOCs, mobil öğrenme gibi, gündemde olan önemli dil öğretim yaklaşımlarından biridir (Yamazaki, 2019). Yazma öğretim sürecinde diğer dil becerilerine oranla daha çok zamana ihtiyaç duyulmaktadır. Sınıf aktivitelerini planlama, taslak oluşturma ve değerlendirme gibi yazma aşamaları zaman gerektirmektedir. Bu nedenle, öğretme ve öğrenme sürecini sadece sınıfta değil, sınıf dışında da gerçekleştirmek gerekmektedir. Bu bağlamda harmanlanmış öğrenme, sürdürülebilir bir yazma eğitimine katkı sağlamakta, sınıf içindeki yazma çalışmaları sınıf dışında da devam etmektedir (Puspita & Hasyim, 2019). Fanhong and Fengchi (2019) dil eğitimi sınıflarında görev odaklı dil öğretimi ve harmanlanmış öğrenme sayesinde öğrencilerin özerk öğrenme becerilerinin geliştiğini ve özdenetim farkındalıklarının arttığını ortaya koymuştur. Rivera (2019), harmanlanmış öğrenmenin dil eğitiminde yararlı olduğu ortaya çıkmış olsa da yabancı dil eğitimi gerçekleştiren öğretmenlerin konuyla ilgili eğitim almaları gerektiğinin son derece önemli olduğuna işaret etmektedir. Benzer biçimde Jun (2019) harmanlanmış öğrenmenin dil eğitiminde popüler hale geldiğini ancak fayda sağlayabilmek için bir yol haritasına ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Dil eğitim programlarının güncellenmesi, öğretmenlerin eğitilmesi, uygun ders araç-gereç materyallerin hazırlanması ve okulların alt yapı imkânlarının düzenlenmesi yapılması gereken işlerden sadece birkaçıdır.

Harmanlanmış öğrenme kısaca özetlenecek olursa; geleneksel dil eğitimi ve çağdaş uygulama bir bütün halinde ele alınmaktadır. Öğrenci aynı anda geleneksel sınıf ortamını yaşarken istediği zaman da istediği yerde internet aracılığı ile sınıf ortamındaki konuyu dinleyip izleyebilmekte, eksik yönleri varsa onların telafisini yapabilmektedir. Harmanlanmış öğrenme sayesinde yanlışlarını anında görüp onları düzeltme imkânına da sahip olmaktadır. Böylece hedef kitlenin öğrendiklerini uygulama vardır. Yani yaşam boyu öğrenme; yaparak ve yaşayarak öğrenme söz konusudur (Demirel, 2008).

Vaughan (2007) yapmış olduğu çalışmasında harmanlanmış öğrenmenin tercih edilmesini üç önemli sebebe dayandığını ifade etmektedir. Bunlardan ilkinin sınıf ortamının etkili bir şekilde kullanılması; ikincisi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarından kaynaklanan gereksinimlerinin karşılanmasını sağlamak için üst

düzyer beceri sergilenmesi ve son olarak dersi dinleyen öğrenciler ve aktaran öğretim üyesinin geleneksel eğitmeden sıyrılarak birtakım esnekliklere kavuşması olarak söylenebilir. Öğrencilerin harmanlanmış öğrenme yaklaşımına dayalı olarak zamandan tasarruf elde edilmesi, öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini sağlama, zamanı etkili kullanabilme becerisinin kazanımı ile üst düzyer becerilerin kazanımı doğrultusunda yararlı olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme yaklaşımına yönelik olarak öğrenci ve öğretmen iletişim ve etkileşimini olumlu yönde geliştirdiğini, öğrencinin öğrenme sürecinde daha aktif olduğunu, öğrenme-öğretme sürecinde daha esneklik sağladığı ve sürekli olarak gelişme imkânı sunduğunu ifade etmişlerdir. Fakat tüm bu olumlu yönlerin yanı sıra birtakım olumsuzluklarla da karşılaşılmaktadır. Harmanlanmış öğrenmenin gerçekleştirileceği sınıf ortamının hazırlanması zaman alıcıdır. Yaşanan sıkıntıların giderilmesine yönelik yeterli desteğin sağlanamaması söz konusudur. İlgili yöneticilerin bu yaklaşımın kurum olarak marka imajını arttırdığını, farklı eğitim imkânları sunduğu ve bu eğitimler için gerekli harcamalar noktasında ciddi harcamaları engellediğini ifade etmişlerdir. Ancak bunun yanı sıra ne yazık ki kurumun belirlemiş olduğu hedefler ve hedeflere ulaşma, kurumun önceliklerine adaptasyon, kurum içerisinde yaşanan değişimin kabulü noktasında çalışanlar tarafından direnç gösterme gibi de bazı sorunları içerdiğini söylemek mümkündür (Vaughan, 2007).

Harmanlanmış öğrenme öğrencilerin metabilişlerinden haberdar olma ve öğretmenlik sağlamayı destekler. Harmanlanmış öğrenmenin eşitlik sağladığı ancak başarılı işleyiş için tüm kurum çalışanlarının ve öğrencilerin ortak vizyon ve enerji paylaşımında bulunması gerektiği sonucuna ulaşılır (Şimşek & Adıgüzel, 2012). Harmanlanmış öğrenme ile çevrimiçi öğrenme ortamında kompozisyon yazma becerilerini video derslerinden yararlanılarak yaratıcı yazmaya teşvik etme sonucuna ulaşılmıştır (Baranovic, 2013).

Seymen ve Tok (2015) yapılan çalışmasında yabancı öğrencilerin ileri düzyer yabancı dil öğrenime yönelik birtakım bulgulara yer vermişlerdir. Bu bulgular arasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken birtakım yanlış anlaşılmanın söz konusu olduğu ve bu yanlış anlaşılmanın ise alay konusu olduğunu ifade etmişlerdir. Türkçenin anlatım yönünden çok güçlü ve yüksek olduğuna değinmişlerdir. Harmanlanmış öğrenme ile çevrimiçi öğrenme ortamında kompozisyon yazma becerilerini video derslerinden yararlanılarak yaratıcı yazmaya teşvik etme sonucuna

ulaşmıştır (Baranovic, 2013). Özdemir (2017)'de yapmış olduğu çalışmasında, Wordpress tabanında gerçekleştirilen Türkçe Öğretmenliği lisans programı derslerinde tercih edilen bu web sayfasının sağlamış olduğu avantajların yanı sıra birtakım olumsuzluklara da yer verilmiştir. Çobanoğlu vd. (2017) de yapmış oldukları çalışmalarında yabancı dil olarak İngilizce öğrenimine yönelik e-materyal tasarısı yapmışlardır. Harmanlanmış bir mentörlük uygulaması olan bu çalışma, mentör ve mentiler kitlesi tarafından yararlı olarak kabul edilmiştir. Benzer bir çalışma olan harmanlanmış öğrenme modellerinin içerisinde yer alan ters-yüz sınıf modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapısal olarak uyum süreci, ek bir maliyete gerek kalmadan kullanımı hakkında bulgulara yer vermişlerdir (Khalmatova, 2017). Balcı (2017) ise çalışmasında, İngilizce hazırlık programında yer alan öğrenci ve öğretmenlerin hem harmanlanmış eğitim fikrine yönelik olumlu görüşlerinin olduğunu hem de uygulanmasından çoğunlukla memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir.

İlgili literatüre bakıldığında özellikle son zamanlarda harmanlanmış öğrenmeye ilişkin çalışmaların çok sayıda olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların içeriğine bakıldığında harmanlanmış öğrenmenin öğrencinin akademik başarıya etkisi, öğrenme ortamına yönelik memnuniyet durumları şeklindedir. Bu çalışmaların genelinin yükseköğretim seviyesine öğrencilere yapıldığı fakat ilköğretim düzeyinde pek bir çalışmaya rastlanmadığı görülmektedir. Yine bu çalışmaların daha çok fen-matematik ve İngilizce dil öğretimi alanlarında yapıldığı görülürken yabancılara Türkçe öğretiminde ise yeterli sayıda araştırmanın yapılmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının eğitimde yeni yaklaşımları deneyimlemeleri son derece önemlidir. Çünkü çağın ihtiyacı olan insan profilinin yetiştirilmesi, yaşanılan çevreye uyum ve gerçeğe uygun olma durumu, öğretmenlerin yeni yaklaşımları yakından takip etmesi ile sağlanır. Bundan dolayı öğretmenlerin eğitimi konusunda amaçları ve içeriği buna göre düzenlenmelidir. Öğretmenlerin mesleki becerileri ve alan bilgileri yeni yönelimlerle bütünleştirilmelidir.

E-öğrenme gibi tüm dünyada önemsenen bir konunun Türk eğitim sisteminde de gereğince ve etkili bir şekilde kullanılmasına olanak sunulmalıdır. E-öğrenme son yıllarda büyük bir hızla gelişme göstermiş olup hayatın her alanında kendinden sıkça söz ettirmektedir. Kolaylığı ve sağladığı büyük destek nedeniyle eğitimde büyük oranda tercih edilen e-öğrenmenin son derece önemli olduğu söylenmelidir.

Hem bilim hem teknoloji alanında meydana gelen gelişmeler eğitim kurumlarını yapı ve işlevsel olarak etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin derslerini teknoloji ile entegre etmeleri çok önemlidir. Öğretmenlerin, uygulayıcılar olarak teknolojiyi okullardaki öğretim süreçleri ile birleştirmeleri, teknolojik gelişmeleri yakından takip etmeleri ve teknoloji araçlarının kullanımına ilişkin yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir (Balcı, 2002; Çelik & Kahyaoğlu, 2007; Horzum, 2011).

Çevrimiçi öğrenme imkânı sunmak için hem öğretmenlerin hem tasarımcıların gerekli düzenlemeleri yapması gerekmektedir. İlk olarak çevrimiçi öğrenmenin sağlamış olduğu yarar ve sınırlılıklar net bir şekilde ortaya konulup; sunmuş olduğu avantajları ile dezavantajlar ele alınması gerekir. Böylece en iyi ders etkinliklerinin tespiti için karar verilmesi sağlanmış olur (Usta, 2007).

Çevrimiçi öğrenmenin yabancı dil eğitiminde kullanıldığı alan yazındaki araştırmalarda görülmektedir. Son zamanlarda yürütülen çalışmalarda, çevrimiçi ortamda yabancı dil öğrenimine uyum sağlama, geliştirilen tutum, öz yeterlik algıları ve birbirinden farklı çevrimiçi teknolojilerin kullanım konularına dikkat çekilmiştir (Done, 2009; Özcan, 2009; Pamuk & Peker, 2009). Aynı zamanda çevrimiçi öğrenme durumlarında programında hazırbulunuşluk kavramı ve düzeyinin tespitine yönelik çalışmalar yapılmıştır (İlhan & Çetin, 2013; Yurdagül & Demir, 2017).

Günümüzde çevrimiçi öğrenme teknolojilerinin hızla yaygınlaştığı görülmektedir. Çevrimiçi öğrenmeler gün geçtikçe yüz yüze öğrenme ile entegre olmaktadır. Bu durum ise aslında harmanlanmış öğrenmeye atıf yapıldığını göstermektedir. Yani çevrimiçi öğrenme ile yüz yüze öğrenme birleştirilip harmanlanmış öğrenmenin oluştuğunu söylemek mümkündür (Graham, 2006).

Öz yeterlilik, öğrenme durumunun başarılı bir şekilde gerçekleşip bireyin kendi iradesi ile ortaya koyduğu tüm etkili davranışlar olarak ifade edilebilir. Ortaya çıkan bu davranışlar; amacı tespit etme, zamanın yönetilmesi, birtakım görev stratejilerinin belirlenmesi, mekânı yapılandırma ve aynı zamanda gerektiğinde yardım arama gibi alt boyutları kapsamaktadır. Fakat yalnızca bu alt boyutlarla sınırlı kalmamaktadır. Bir bireyin ortaya çıkardığı bilgi, beceri ve kullanmış olduğu stratejilerinin başarılı olma arzusunun önemli birer parçası olduğunu söylenebilir (Boekaerts & Cascallar, 2006).

Teknoloji ve özyeterlik kavramları son zamanlarda birlikte ele alınması gereken konular arasındadır. Bununla ilgili Türkçe alan yazındaki çalışmalarda (Çil,

2008; Erdemir, Bakırcı & Eyduran, 2009; Gömleksiz & Fidan, 2011; İpek & Acuner, 2011) yapmış oldukları çalışmalarında hem öğretmen hem de öğretmen adaylarının, yeni teknolojiyi yeterlilikleri ele alınmıştır. Teknolojiyi kullanma yeterliliğinin öğretmenin öz yeterliliğini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Üniversitelerde, ilk ve orta öğretim seviyesindeki bütün okullarda eğitim teknolojileri dersinin başarılı bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Çünkü eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinden elde edilen başarı hem okullarda gerçekleştirilen eğitim ve öğretimin etkililiğinde hem teknoloji imkânlarını kullanıma yönelik bilgi ve becerinin kazanılmasına yönelik öğretmenlerin öz yeterliliklerini artırma bakımından önem arz etmektedir.

Alan yazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deneysel çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, harmanlanmış öğrenme ortamlarının yabancı dil eğitimindeki etkililiğini tespit etme amaçlanmaktadır. Ayrıca harmanlanmış öğrenmenin öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin farkındalık sağlamak amaçlanmıştır. Son olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin öğretmenin mesleki ve alan yeterlikleri çerçevesinde değerlendirmesi gerektiğine bu çalışma sayesinde dikkat çekilmek istenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Günümüzde bilgi ve teknoloji her geçen gün gelişmektedir. Gelişen bilgi ve teknoloji sayesinde birtakım yollar belirlenmiştir. Bu sayede, dünyanın her yerinde eğitim sistemleri çeşitlilik ve değişkenlik göstermektedir. Eğitimin öğrenme-öğretme sürecinde sadece okulda değil öğrenimini her yerde ve her koşulda sağlanacağı imkânlar ve ortamlar hazırlanmalıdır. Böylece öğrenciler için yüz yüze eğitim kadar serbest etkinliklerin önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Bu araştırma ile harmanlanmış öğrenmeyi temel alan yabancı dil olarak Türkçe eğitimi dersinin etkililiğine yönelik öğretmen adaylarının görüş tespiti sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu çalışma ile harmanlanmış öğrenmeye dayalı Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi dersinde etkinlikler düzenleyip var olan durumu tespit etme, noksanlıkları belirleme ve elde edilen noksanlıkların giderilmesi için çeşitli önerilerde bulunma amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırma soruları yer almaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı; “Harmanlanmış Öğrenme Temelli Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tasarımının Etkililiği” şeklinde ortaya konulabilir. Bu bağlamda araştırma soruları aşağıda verilmiştir;

Araştırmanın Problem Durumu

A. Araştırmanın Nicel Boyutu Alt Problemleri

1. Harmanlanmış öğrenmeyi temel alan yabancı dil olarak Türkçe eğitimi dersine katılan deney grubu öğrencilerinin;
 - a. yüz yüze öğrenme boyutunda,
 - b. çevrimiçi öğrenme boyutunda,
 - c. öğrenme ortamı boyutunda,
 - d. teknik konular boyutunda,
 - e. toplam ölçek puanında

öntest ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Harmanlanmış öğrenmeyi temel alan yabancı dil olarak Türkçe eğitimi dersine katılan deney grubu öğrencilerinin;
 - a. e-öğrenmeden kaçış boyutunda,
 - b. e-öğrenmeye yatkınlık boyutunda

öntest ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

öntest ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Harmanlanmış öğrenmeyi temel alan yabancı dil olarak Türkçe eğitimi dersine katılan deney grubu öğrencilerinin;
 - a. Öğretmenlik öz yeterlik ölçeğinde öğrenci katılımı boyutunda,
 - b. Öğretmenlik öz yeterlik ölçeğinde sınıf yönetimi boyutunda,
 - c. Öğretmenlik öz yeterlik ölçeğinde öğretimsel stratejiler boyutunda,
 - d. Öğretmenlik öz yeterlik ölçeği toplam puanında
 - e. öntest ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

B. Araştırmanın Nitel Boyutu Alt Problemleri

4. Harmanlanmış öğrenmeyi temel alan yabancı dil olarak Türkçe eğitimi dersine katılan deney grubu öğrencilerinin;
 - a. Deneysel uygulama sürecinin sonunda Türkçe öğretmen adaylarının *harmanlanmış öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri* nedir?
 - b. Deneysel uygulama sürecinin sonunda Türkçe öğretmen adaylarının *e-öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşleri* nedir?
 - c. Deneysel uygulama sürecinin sonunda Türkçe öğretmen adaylarının *yabancılara Türkçe öğretimi temelinde özyeterlik durumlarına ilişkin görüşleri* nedir?

Araştırmanın Önemi

İnsanların, ana dili dışında ikinci dil öğrenimi gerek ekonomik gerek sosyal hangi amaçla olursa olsun gittikçe önemini artırmıştır. Yabancı dil bilmek ayrıcalık olmaktan çok artık ihtiyaçtır. Her şeyin hızla değiştiği günümüzde küresel ilişkiler artmakta ve bununla farklı kültürleri tanıma, farklı diller öğrenme insanlar arasında gereksinim halini alıp yaygınlaşmaktadır. Bu gereksinim sonucu da kendi döneminin özelliklerini içinde barındıran kaynak eserler oluşturularak dil öğrenme, farklı kültürleri tanıma ihtiyacını giderme çabaları ortaya çıkmıştır. İşcan, (2011) ile Tok ve Yığın (2013) çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmelerine ilişkin yaptıkları durum çalışmasında çağımızda ülkelerin ekonomik, askeri, turizm, siyasi ve kültürel iletişimi hızlandırmaya yönelik Türkçeye olan ilgisini arttığını vurgulamışlardır. Yapılan bu araştırmanın uygulamaya dayalı yabancılara Türkçe dersi ile ilgili harmanlanmış öğrenme çerçevesinde öğrencilerin öğrenme durumları değerlendirilmektedir. Türkçe dersine yönelik harmanlanmış öğrenme ile yapılan etkinliklerin uygulanma seviyeleri, uygulamaya yönelik ortaya çıkan sıkıntılar, bu sıkıntılara yönelik çözümler vb. bu dersin uygulanmasında elde edilen bilgilere göre şekillenecektir. Bu çalışmaya benzer çalışmaları Candaş-Karababa (2009), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları ve bu alandaki öğretim elemanlarının dikkatini içeren bir çalışma ortaya koymuşlardır. Yine Göçer ve Moğul (2011) ile Onur, Biçer ve Bozkırlı (2012) çalışmalarında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde her ne kadar uzun bir süre geçmiş olsa da henüz bu alanda tam bir kuramsal çerçeve oluşturulmadığı, bu bağlamda çalışmaların sistemli bir şekilde yürütülememesi gibi birtakım zorlukları beraberinde getirdiği görülmektedir. Buna ilişkin olarak çözüm önerilerini ele almışlardır.

Bununla birlikte böylece birçok bakış açısı geliştirilmiş olacaktır. Dolayısı ile Türkçe öğretim programı dışındaki etkinlikler tespit edilmelidir. Böylece harmanlanmış öğrenme ile uygulama ile var olan durumu tespit etme, eğitim programında belirtilen amaç ve kazanımlara ne derece ulaşıp ulaşılmadığı açısından önemli bir husustur. Aynı zamanda, bu çalışmanın uygulanma sırasında karşılaşılan sorunların tespit edilip aydınlığa kavuşması, yaşanan sorunlara yönelik öneriler getirilerek harmanlanmış öğrenme ile program dışında etkili ve verimli etkinlikler öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olacağından dolayı son derece önemlilik taşımaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital ortamların nasıl oluşturulabileceğine yönelik çalışmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Özkan, Demir ve Özdemir (2017), Özdemir (2017), Aytan ve Ayhan (2018), Türker ve Genç (2018), Dündar ve Kara (2019) tarafından yürütülen çalışmalarda teknoloji destekli yabancı dil eğitimi yenilikçi, uygulanabilir ve kullanışlı bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmalarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi genellikle betimsel araştırmalarla ve sınırlı bir kapsamda ele alınmıştır. Bu çalışmanın sözü edilen yukarıdaki çalışmalardan farkı ise deneysel olarak yürütülmesi ve harmanlanmış öğrenmenin bir öğretim tasarımı ile planlanmasıdır. Elde edilecek araştırma bulgularının uygulamaya katılan öğretmen adaylarının bizzat deneyimlerini ortaya çıkarması bağlamında önemli ve değerli olacağı düşünülmektedir.

Tüm bu durumlardan dolayı yapılan bu araştırmanın alan yazında meydana gelen eksikliği doldurma ve daha sonraki yıllarda yapılacak olan çalışmalara yön vermek suretiyle Milli Eğitim Bakanlığı'na, eğitim programcılarına, Türkçe öğretmenlerine aynı zamanda bu alana yönelik benzer çalışmalara ışık tutma bakımından son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda Kılınç ve Şahin (2011) ile Koçer (2013), öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri ışığında öğrenci ihtiyaçlarını belirlemek, öğrencilerin eğitim ortamına etkin katılımlarını sağlayabilmek açısından son derece önemli olduğuna dikkat çekilmiş, öğrencilerin dil ihtiyaçlarını gidermeye dönük etkili bir eğitim programı geliştirilebileceği ortaya konulmuştur.

Öğretmen adaylarının eğitimde yeni yaklaşımları deneyimlemeleri son derece önemlidir. Çünkü çağın ihtiyacı olan insan profilinin yetiştirilmesi, yaşanılan çevreye uyum ve gerçeğe uygun olma durumu öğretmenlerin yeni yaklaşımları yakından takip etmesi ile sağlanır. Bundan dolayı öğretmenlerin eğitimi hususunda amaçlar ve içerik buna göre düzenlenmelidir. Öğretmen mesleki becerisi ve alan bilgisini yeni yönelimlerle bütünleştirmelidir. Bu konulara vurgu yapan benzer çalışmalar Büyükaslan (2007) yabancı dil öğretiminde yeni yönelimleri vurgularken; Cuma (2017) çalışmasında öğretim elemanlarının yabancı öğrencilere yabancı dil olarak Türkçeyi öğretirken, yeni yaklaşımları ele alarak kapsamlı ve stratejik bir program hazırlamalarının zorunlu olduğundan bahsetmektedir. Yine Göçen (2020), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil öğretiminde yeni yöntemleri bilmenin Türkçe öğretim sürecine olumlu etki yapacağını bu süreçte yeni yöntemlerin hangi dil

öğretim yaklaşımlarıyla ilgili olduğunu fark etmenin ise çağdaş yöntemler hakkında ışık tutacağı hususunda yardımcı olacağı da vurgulanan ifadeler arasındadır.

Aynı şekilde öğretmen adaylarının e-öğrenme gibi tüm dünyada önemsenen bir konunun Türk eğitim sisteminde gereğince ve etkili bir şekilde kullanılma sunulması gerekir. E-öğrenme son yıllarda büyük bir hızla gelişme göstermiş olup hayatın her alanında kendinden sıkça söz ettirmektedir. Kaya ve Kardeş (2020) çalışmalarında Türkçe öğretim programı üzerine yaptıkları incelemede sağladığı kolaylığı ve büyük destek nedeniyle eğitimde büyük oranda tercih edildiğine dikkat çekmişlerdir. Aynı zamanda teknolojiyi kullanmanın büyük etkisinden bahsetmişlerdir.

Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deneysel çalışmaların az olduğu söylenebilir. Bu çalışma ile deneysel çalışmalara bir yenisini daha katmak amaçlanmaktadır. Araştırmada, harmanlanmış öğrenme ortamlarının etkililiğini tespit etme, öğretmen öz yeterlik algılarına yönelik bireyin herhangi bir konuda edinimini gerçekleştirmeye ışık tutma amaçlanmaktadır. Aynı zamanda harmanlanmış öğrenmenin öğretmenin öğrenciler üzerindeki etkisini azaltmadığına ilişkin farkındalık sağladığı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin öğretmenin mesleki ve alan yeterlikleri çerçevesinde değerlendirmesi gerektiği bu çalışmada vurgulanmak istenmiştir.

Covid 19 salgın hastalığı dönemine kadar uzaktan öğretmen eğitimi önem kazanmış ve öğretmen eğitimi belli bir dönem (2020 Mart-2020 Haziran) yalnızca çevrimiçi ortamlarda yürütülmüştür. Çetinkaya Aydın' nın (2020) Eğitim ve Sosyal Araştırmalar Koordinatörlüğü (TEDMEM) raporunda uzaktan eğitim deneyimi olmayan öğretmenlerin hazırlıksız yakalandığı ortaya konmuştur. Bu süreçte öğretmenlerin uzaktan eğitim yeterlikleri sınırlı olduğu için birtakım zorluklar yaşadıkları dile getirilmiştir. Raporda uzaktan eğitim sürecinin öğretmenler tarafından öğrencilerden tamamı ile kopmak anlamına geldiği ifade edilmiştir. Kıbrıs ve Türkiye'de öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme öğretme ortamlarında ihtiyaç duydukları desteğin sağlanması gerekmektedir. Bu noktadan hareketle yüz yüze eğitimi terketmeden ancak e-öğrenmeyi eğitim sistemine dâhil ederek karma bir anlayışın uygulanması gerektiği açıkça görülmüştür. Bu tezde temel alınan harmanlanmış öğrenme hem yüze eğitimi daha etkili gerçekleştirme hem de çevrimiçi öğrenmeyi sisteme dâhil edebilme anlamında önem arz etmektedir. Yüz yüze eğitimin kolaylıkla terk edilemeyeceği bu süreçte ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın önemi aşağıda özetlenerek sunulmuştur:

- Yabancı dil eğitiminde, dil becerilerinin geliştirilmesinde uygulama yapmak, yaparak yaşayarak öğrenmek ve öğrenci merkezli eğitim çok önemlidir. Örneğin konuşma becerisi konuşarak geliştiği gibi yazma becerisi de yazarak gelişir. Uygulama gerektiren dil öğretiminin özellikle çevrim içi ortamlarda etkili bir şekilde yürütülüp yürütülemeyeceği konusunda Türkçe öğretmen adaylarının deneyim elde etmelerinin önemli olacağı düşünülmüştür.
- Öğretmen eğitimi denince akla ilk olarak yüz yüze eğitim ortamları gelmektedir. Oysa çevrim içi öğrenme ortamlarında da öğretmen adaylarının yetiştirilmesi mümkündür. Bu konuda herhangi bir deneyimi olmayan bu araştırmadaki Türkçe öğretmen adaylarının yaşadıkları ve ilk kez deneyimledikleri uzaktan ve çevrimiçi öğretmen eğitimine yönelik görüş ve tutumlarını değerlendirmenin önemli olacağı düşünülmüştür.
- Harmanlanmış öğrenme ile ilgili çalışmalarda yüz yüze ile çevrim içi eğitimi birarada planlamanın ve ikisi arasında sağlıklı bir ilişki kurmanın güç olduğu alanyazında ortaya konmaktadır. Bu çalışmada söz konusu ilişkiyi kurmanın eğitim programı ve öğretim tasarımının niteliği ile ilgili olduğu yönünde bir düşünceden yola çıkılmış olup bu durumu sınama ihtiyacının önemli olacağı söylenebilir.
- Çalışmada geliştirilen tasarımın ve uygulamaların Eğitim Bakanlığı, Türkçe eğitimi alan uzmanları, yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili çalışan araştırmacılar ve eğitim programlarındaki araştırmacılar açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

- Araştırma 2016-2017 öğretim yılında Yakın Doğu Üniversitesi'nde öğrenim gören 3. Sınıf Türkçe öğretmen adayları ile sınırlıdır.
- Harmanlanmış öğrenme konusunda, öğretim materyallerinin hazırlanması ve öğrenme –öğretme sürecinin planlanmasında ADDIE öğretim tasarımı modelinin kullanılması ile sınırlıdır.

- Araştırma konu açısından, yükseköğretimde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan nicel veri araçları ve nitel görüşme formları ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

Varsayımlar

- Tüm öğretmen adaylarının ölçme araçlarındaki soruları samimiyetle cevapladığı varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan nitel görüşme formlarına ilişkin uzman görüşlerinin kapsam geçerliğini sağladığı varsayılmıştır.

Tanımlamalar

Harmanlanmış (blended) Öğrenme: Geleneksel eğitim metodunun çevrimiçi (online) eğitim materyalleriyle zenginleştirilmesi yani harmanlanması olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıımı ise kullanılan teknolojilerin yanı sıra farklı eğitim felsefelerinin geleneksel öğrenme ortamında birlikte kullanılması da harmanlanmış öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Geçer & Dağ, 2012).

Çevrimiçi öğrenme: Öğrenmeyi anlamlı etkinlikler ve etkileşim yoluyla gerçekleştirmeye yardımcı olacak pedagojik araçların; internet, web tabanlı teknolojiler ve iletişim teknolojileri kanalıyla öğrenene ulaştırıldığı açık ve dağıtık öğrenme ortamı (Vaughan & Power, 2008).

Yüz yüze öğrenme: Öğrenci ve öğretmenin birbirini görebildiği bir sistemdir (Gapsiso & Wilson, 2015).

E-öğrenme: İnternet/intranet veya bir bilgisayar ağı bulunan platform üzerinde sunulan, web tabanlı bir eğitim sistemi (Dağ, 2011).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Türkçenin ikinci dil olarak tercih edilmesi ve kullanılması (Demircan, 1990).

Öğretmen öz yeterliği: Bireyin belli bir edimi gerçekleştirmek için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme gücüne ilişkin yargı (Usluel & Seferoğlu, 2003).

BÖLÜM II

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Eğitim, Eğitim Programları ve Öğrenme-Öğretme

Genel olarak eğitimin tanımı, bireylerin içinde yaşadıkları toplum içerisindeki yaşamları, o toplumun düzenini sağlama rolleri, siyasal ve kültürel anlamda değerleri kabul etme ve değerler kapsamında belli başlı davranışlar geliştirme süreci olarak ifade edilebilir. Bugün gelinen noktaya bakıldığında kişinin ve toplumun daha iyi noktalara gelmesi bakımından ehemmiyeti yüksektir. Kişi, eğitim vasıtasıyla öğrendiği en önemli konu toplumun kültürel nitelikleridir. Bu sayede bir meslek edinerek hayatını idame ettirmenin nasıl olduğu, devam ettirme sürecinde karşılaşılan sorunlarla kısa zamanda üstesinden gelinebilmektedir. Bu aşamada öğretmenlerin nitelikleri, var olan eğitim sisteminin düzenliliği ve bu sayede arzu edilen niteliklerde kişilerin yetiştirilmesinde önem taşımaktadır. Çünkü öğretmen, öğretim faaliyetini gerçekleştireceği normları hayata geçirirken elde ettiği neticeler paralelinde eğitim politikasının yönünü belirlemektedir (Çepni, 2006).

Benzer bir tanım ile Cevizci (2012) eğitim sayesinde bireylerin sosyalleştiği, içinde yaşadığı toplumun kalkınması için yararlı işler yapan bireylerin yetiştirilme durumudur. Yetiştirilen bireylerde kalıcı izli davranış değişikliği amaçlanmaktadır (Cevizci, 2012). Böylece eğitimle birlikte gerçekleşmesi düşünülen değişimler veya yeni tutumlar söz konudur. Eğitim neticesinde bireyde daha iyi noktalara getirilebilecek ve edindirilecek davranışlar, bilgi sahibi olunması ve bu bilginin hayata geçirilmesine dairdir. Aynı zamanda bu durum fikri becerilerle bağlantılı olup kişinin toplumsal statüsüne etkili ve uygulamalı en mühim koşul olarak söylenebilir (Erden & Akman, 2011).

Eğitimden sonra önemli kavramlardan bir diğerini “öğretim” oluşturmaktadır. Öğretim kavramının bir bireyde belirli bir zaman diliminde, plan ve programa dayalı olarak istedik yönde davranış değiştirme süreci olarak ifade edilebilir. Benzer şekilde bireyin öğrenme şartlarının sağlanması durumunda istedik davranışların kazandırılma durumudur. Hangi şartlar altında olursa olsun öğretim kavramının

içerisinde bir öğrenme kuramı yer almaktadır. Tüm şartlar sağlandığında her bireyin öğrenebileceği görüşü savunulmaktadır (Saban, 2013).

Eğitim ve öğretimin gerçekleşme durumuna “öğrenme” denilmektedir. Öğrenme kavramı bir bireyde belirli gelişim ve olgunlaşma gösterdikten sonra yeni davranış öğrenme süreci olarak ifade edilebilir. Dünyaya ilk geldiği andan itibaren insanoğlunun sürekli olarak yeni bir şeyler öğrenmesi söz konusudur. Bazen farkında olarak bazen farkında olmayarak gerçekleşen öğrenmeler vardır. Okunan, görülen, gözlenen, kendi kendimize yaşayarak, başkalarının duygu ve düşüncelerinden, hayat yaşantısından bu öğrenmeler gerçekleşebilir (Saban, 2013).

Oliva'nın açıkladığı üzere eğitim programları, milattan önce birinci asra dek uzanan süreçtir. Efsanevi Roma İmparatoru Ceaser ve askerlerinin üzerine çıkarak yarıştığı Roma'da bulunan yarış araçlarının sürüldüğü oval şeklindeki koşu alanını Latince curriculum şeklinde kullanılmış ve bu kavram, zamanla somut nitelikten soyut bir niteliğe bürünmüştür. Bu evrede, eğitim programı takip edilen yol manasında eğitim alanında kullanıldığı görülmektedir (Demirel, 2002).

Oliva eğitim programının kapsamını belirlerken program dâhiline, eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği kurumda mevcut olan tüm eğitim faaliyetlerini, kurum dâhilinde ve haricinde yer alan eğitim uygulamalarını kastetmektedir. Oliva eğitim programının dört ana unsuru olduğunu belirtmektedir. Bu unsurlar, heder, içerik, öğrenme – öğretme ve ölçme değerlendirmedir. Hedef kavramının kapsamında öğrenciye edindirilmesi arzulanan davranışlar yer almaktadır. İçerik unsuru kapsamında ise, eğitim programından hedefe karşılık gelmesi uygun olan konuların tamamı yer almaktadır. Öğrenme – öğretme evresindeyse, hedeflerin gerçekleştirilmesi amacıyla öğrenme – öğretme modelleri, uygulama yollarının planlaması, eğitim yöntemi ve metotların uygulanacağı ifade edilmektedir. Son unsur olan ölçme – değerlendirmede ise hedeflenen tutumların tek tek değerlendirilip, istenilen tutum ve davranışların bir ölçüde edindirildiği ve gerçekleştirilen eğitimin ne düzeyde kaliteli olduğu ifade edilmektedir. Eğitim programı, tespit edilen hedefler bağlamında planlanan bütün eğitim faaliyetlerini içerisinde barındırmaktadır. Netice itibariyle öğrenci, hayatı boyunca süregelen öğrenme arzusunda olan kişidir. Kişiyi öğrenme evresinin esasına aldığını ve onun bir öğrenci olarak düşünüldüğü kabul görür (Varış, 1994).

Okul içinde ve dışında öğretmenlerin bilgiyi direkt olarak aktarmanın yanı sıra öğrencilerin bakış açılarını bilgiye doğru çevirecek özellikte derslerin

gerçekleştirilmesinin ve bu süreçte çeşitli görüşlerde meydana gelen yöntem ve teknikleri tercih etmesinin mühim olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin sınıf dâhilinde daha aktif kılarken etrafındaki sorunları farkedip ve bu sorunlara dair çeşitli çözüm yöntemleri üretme imkânı sunar. Son olarak hedef olan öğrenme evresinin daha verimli nitelikte olmasını temin edecek en tesirli yöntemlerden biri olan harmanlanmış (karma) öğrenme ile öğretim programı dışında çeşitli Türkçe etkinliklerinin düzenlenip öğrencilerin bu etkinliklerden yararlanmasını sağlar.

Öğrencilerin kolektif olarak çalışacakları yerlerin tespit edilmesi ve öğrenme faaliyetlerinin iki yönlü ve verimli şekilde gerçekleştirilmesi noktasında öğretmenlere yüklenen mühim görevler mevcuttur. Öğretmenler bu görevleri gerçekleştirmek için uygun ortamı temin ederler. Bununla birlikte öğrencilerin kişisel farklılıklarını bir problem olarak görünmemesini sağlayacak ve konulara ilgi alanları veya gereksinimleri paralelinde çalışmalarını temin edecek etkinliklerin harmanlanmış öğrenme bağlamında gerçekleştirilmesi noktasında rehber statüsünde olacaktır.

Bununla birlikte öğrencilerin bireysel tecrübelerini sentezlemeleri, bilişsel kabiliyetlerini daha iyi noktalara getirmelerinde önemli faydalar sağlamaktadır. Bu şekilde öğrencilerin etkin olarak öğrenme evresine katıldıkları aynı zamanda uygulamalarla daha anlamlı ve program dışında geçici olmayan öğrenmelerin söz konusu olduğu gözlenmiştir (Demirel, 2002).

Etkili öğrenmenin gerçekleştirilmesi için yani öğrenci ile öğretmen arasında, öğrenci-öğrenci arasında, öğrenci-içerik ya da öğrenci-ortam arasında etkileşimin olabilmesi için eğitim teknolojisinde faydalanılabilir. Yani verim almak için eğitim teknolojisi son derece önemlidir (Ulaş & Ozan, 2010). Dolayısı ile eğitim teknolojisi sayesinde bilim ve teknoloji alanında meydana gelen gelişmeler yakından takip edilir. Sürekli olarak ortaya çıkan yeni icatların eğitim-öğretim alanında etkinlikler içerisinde kullanımı yine eğitim teknolojisi sayesinde amaçlanmaktadır. Böylece teknoloji yakından takip edilerek yeniliğe açık ve daha uyumlu bireyler yetişmiş olacaktır. Öğretmenin çağdaş eğitimde her geçen gün rolünün değiştiğini söylemek mümkündür. Çağdaş öğretmen, öğrenciye doğrudan bilgi aktarmak yerine kendisinin o bilgiye ulaşması için rehber olan kişidir. Dolayısı ile öğretmenlerin yetişmesinde birtakım farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Yılmaz, 2007). Günümüz çağdaş öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde teknolojiyi eğitim sürecinde nasıl kullanacaklarını çok iyi bilmeleri gerekmektedir. Çağın yeniliklerine ayak uydurması gerekir (Uşun, 2006). Teknolojik olarak eğitim alanında ilerlemek son derece

önemlidir. Dolayısı ile eğitimcilerin kendi çalışma alanı alanı ile teknolojiyi entegre etmeleri son derece önemlidir (Akkoyunlu, 2002).

Eğitim teknolojisinin işlevine değinilecek olursa; uzak hedeflerde belirtilen kazanımlara özel hedeflerde ulaşmayı sağlamaktadır. Bunu gerçekleştirirken davranış, iletişim, etkileşim ve öğrenme alanında kuram ve bilimsel verilerden faydalanılır. Özet olarak eğitim teknolojisi ile çağdaş eğitim teknolojisi birarada verim elde etmenin mümkün olabileceğini, uluslararası düzeyde kabul gördüğünü ve bu anlayışa dayalı uygulamaların öğretmen ve eğitim yöneticilerin bu hususta yetişmiş olmalarının ön koşul olarak görüldüğünü söylemek mümkündür (Deryakulu, 2019).

Harmanlanmış (Karma) Öğrenme

İlk tanım olarak harmanlanmış öğrenme; geleneksel olarak eğitim yönteminin çevrimiçi (online) eğitimle zenginleştirme ve geliştirme karma (harmanlama) öğrenmedir. Yüz yüze kavramı ve uzaktan öğrenme kavramının birleştirilmesi olarak ortaya çıkan harmanlanmış öğrenme, bazı araştırmacılar tarafından farklı kavramlarla örneğin “melez öğrenme” gibi ifade edilmeye çalışılmıştır. Ancak yeteri kadar talep görmemiştir. Çünkü “melez” kavramının tanımı ele alınacak olunursa; birbirinden farklı iki türün bir araya gelerek yeni bir tür ortaya çıkması olarak tanımlanır (Osguthorpe & Graham, 2003; Akt. Balcı, 2008).

Tüm teknolojik imkânların kullanılarak, hem yüz yüze hem uzaktan eğitimin aynı anda farklı eğitim modelleri ile gerçekleştirilmesini sağlayan harmanlanmış öğrenme, aynı zamanda yeni eğitim modellerinin gelişimini sağlamaya yardımcı olmaktadır (Uğur, 2007). Çünkü harmanlanmış öğrenme ile geleneksel eğitim modellerinin yanı sıra teknoloji tabanlı yeni öğretim modelleri tasarlanmaktadır. Gelenekselde yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim olan çevrimiçi eğitimin birlikte etkileşime geçirmek zorunda kalan öğretmenler ve öğrenciler; harmanlanmış öğrenmenin etkin olduğu sınıf ortamında aynı ortamda bulunmak zorunda değildirler. Öğretim elemanları, iletişim teknolojileri sayesinde konu ve yönergeleri öğrencilere sunup, öğretim materyallerinin yardımı ile etkileşim ve iletişim sağlamaktadır (Graham & Dziuban, 2008).

Harmanlanmış öğrenmeyi farklı kılan en önemli özelliklerden biri aynı anda birden fazla öğrenme ortamını bir araya getirme imkânı sunmasıdır. Thomson (2002)'nin ifadesine ile harmanlanmış öğrenme yaklaşımı, hem uygulamaya hem

değerlendirmeye yönelik öğretim ortamlarının kombinasyonu oluşturur. Birbirinden farklı kaynaklardan bilgi elde etme, metin tabanlı ve elektronik çoklu ortam uygulaması ile eğitimde önemli bir model olarak tanımlanmaktadır (Thomson, 2002).

Graham ve Allen'e (2009) göre, eğitimciler son zamanlarda harmanlanmış öğrenme ortamlarını sıkça tercih etmektedir. Bunun nedenleri olarak şunlar sıralanabilir;

- Pedagojik alanda yeniliğe gidilerek zenginlik oluşturma,
- Öğrenmenin verimliliğini artıran etkinliklere yer verme,
- Bilgiye hızlı ve kolay erişim,
- En düşük seviyede maliyet,
- Güncellenmenin sağlamış olduğu kolaylık.

Garrison ve Vaughan (2008) ise harmanlanmış öğrenmeye farklı bir tanım getirmiş, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmeler ile meydana gelen tecrübelerin bir araya getirilmesi şeklinde ifade etmiştir. Yani bu tanımda asıl vurgulanmak istenen durum tam olarak gelenekselde yüz yüze eğitimdeki sözel iletişimle beraber çevrimiçi etkileşimin önemli taraflarının öğretimini birleşmesini hedefleyerek eşi-benzeri olmayan öğrenme ortamını oluşturmaktır (Vaughan & Power, 2008).

Harmanlanmış Öğrenme Tanımları

Literatür incelendiğinde harmanlanmış öğretim için birbirinde farklı tanımlar getirilmiş ve geliştirilmiştir. Bunlar:

- Web tabanlı öğretim ile yüz yüze eğitimin bir araya getirilerek oluşturulduğu eğitim ortamıdır (Delialioğlu & Yidirim, 2007; Geçer & Dağ, 2012; Moskal, Dziuban, & Hartman, 2013).
- Farklı mesleki beceri, alan bilgisi ve genel kültürün (pedagojik yaklaşımların) birleştirilmesidir (ör; oluşturma, davranışçı, kavramsal).
- Sosyal etkileşim ve motivasyon gibi yüz yüze öğretimin etkin yönleri ile esneklik gibi online öğretimin faydalarından oluşan bir modeldir (Williams, Bland, & Christie, 2008).

Farklı fikri olan Rossett (2002), "harmanlanma teorisi" şeklinde ifade ettiği fikrini şu şekilde söylemektedir: Carman (2002), hedefin doğru zamanda doğru şekilde doğru teoriye dayalı olarak seçilmesi gerektiğini vurgular (Carman, 2002). Yukarıda yer verilen açıklama ele alındığında harmanlanmış öğrenme ortamlarının

sabit duran bir yöntem, teknik, strateji hatta metaryal olarak görülmesi bile doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Harmanlanmış öğrenmenin farklı konu ve kavramlar gibi sert ve katı ilke ve kurallarının olduğunu düşünmek doğru değildir. Öğrenme gereksinimine göre istenilen düzeyde şekillenebilen harmanlanmış öğrenme son derece avantaj sağladığı söylenebilir.

Birbirinden farklı gruplara açık bir şekilde etkileşim ve iletişim kanalları açan harmanlanmış eğitim programı, çeşitli öğrenme yöntemleri ve teknikleri sunarak yeni öğretim ortamları sağlar (Heinze & Procter, 2006; Akt. Abanmy & Hussein, 2011). Asıl hedefin öğretim teknolojilerine bakılmaksızın farklı pedagojik yöntemleri birleştirme söz konusudur (Oliver & Trigwell, 2005; Akt. Semerci & Özer, 2012).

Aynı şekilde, Colis ve Mooney'e (2001) göre, geleneksel öğrenme ile çevrimiçi öğrenmenin birleştirilerek online şekilde geleneksel sınıf ortamının bir uzantısı şeklinde söylenebilir. Çünkü harmanlanmış öğrenmede geleneksel eğitimdeki etkileşim ve iletişim tamamen kopması söz konusu değildir. Farklı mekânlarda ve zamanlarda harmanlanmış öğrenme sayesinde daha esnek hale getirilerek sunulan çevrimiçi tasarımlar şeklinde ifade edilebilir. Böylece öğrenme ortamını daha kuvvetli bir eğitim tecrübesi haline getiren harmanlanmış öğrenme, hem yüz yüze hem çevrimiçi eğitimi daha keyifli hale getirmeyi amaçlamaktadır (Rovai & Jordan, 2004). Dolayısı ile harmanlanmış öğrenme sayesinde bireylerin öğrenim amaçlarına yaklaşabilmesi için söz konusu ihtimal eğitim durumları tecrübesinin yanında aynı zamanda öğretmenlerin misyonunu destekleyen en iyi yöntemi bulma hedeflenmektedir (Bath & Bourke, 2010). Harmanlanmış öğrenmeyi çağımızın en mantıklı ve en sade hali olarak kabul eden Thorne'a (2003) göre, bireyin gereksinimleri ve gelişimlerine yardımcı olunurken diğer taraftan karşılaşılan zorluklar karşısında çözüm yolları bulmak için çeşitli öneriler sunulmaktadır (Thorne, 2003).

Tüm bu tanımları incelendiğinde harmanlanmış öğrenme ile ilgili birbirleri ile kısmi olarak benzerliklerin olduğunu görülmektedir. Özellikle üç konu üzerine dikkat çekildiği görülmektedir (Aygün, 2011):

1. Farklı eğitsel oyunların birleşimi olarak ifade edilir (Singh & Reed, 2001; Thomson, 2002; Bersin, 2004).
2. Web tabanlı ve yüz yüze eğitimin aynı anda kullanılmasıdır (Driscoll, 2002).

3. Geleneksel eğitimdeki yüz yüze eğitim ile çevrimiçi eğitim bir araya getirilerek harmanlanması olarak söylenebilir (Young, 2002; Akkoyunlu & Soylu, 2008).

Harmanlanmış öğrenmenin tüm boyutları yukarıdaki tanımlarda yer verilmiş olsa da aşağıda yer verilen bazı boyutlarda “biraraya getirme” söz konusu olabilir (Yılmaz, 2007):

1. Çevrimiçi öğrenme ile çevrim dışı öğrenmenin birleştirilmesi
2. İlerleme hızını kendisi belirleyen, canlı ve işbirliğine dayalı öğrenmenin birleşimi
3. Harmanlamanın yapılandırılmış ve yapılandırılmamış öğrenme ile birlikte olması
4. Konu ve hazır olarak sunulan konuları harmanlama
5. Harmanlamanın çalışma ve öğrenme üzerine olması

Daha kolay ve basit bir tanım getiren Usta (2007)' nın ifadesiyle harmanlanmış öğrenme kavramı;

1. Ağırlıklı olarak medyanın gücüne yönelik tanımlar
2. Çeşitli metodların birleştirilmesi olarak kabul eden tanımlar ve
3. Geleneksel eğitimde yüz yüze ile çevrimiçi yöntemin birleşimi olarak kabul edilen tanımlardır.

Bütün bu tanımlardan yola çıkılacak olursa; geçmişten günümüze birçok öğretmen tarafından birçok sınıf ortamında uygulanan harmanlanmış öğrenme farklı biçimlerde karşımıza çıkmaktadır. Diğer öğretimlerden farkı e-öğrenme teknolojileri ile ortaya çıkmış olmasıdır. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının farklı şekilde ortaya çıkmasından dolayı tek bir tanımının olmamasının yanı sıra öğrenmeyi daha etkin ve faydalı kılmak için yüz yüze ve teknolojilerini birleştirerek yeni öğrenme ortamı oluşturduğu ifadeler arasındadır. Bu öğrenme ortamında ise, harmanlanmış öğrenme yani yüz yüze öğrenme ile çevrimiçi öğrenmeyi farklı oranlarda ihtiyaca yönelik kullanımı sağlar (Dağ, 2011).

Harmanlanmış Öğrenmenin Temelleri

“Öğrencilerde daha iyi bir öğrenmeyi nasıl sağlayabiliriz?” sorusu eğitimin tarih boyunca cevabı sürekli yinelenen temel soru olarak düşünülebilir. Yinelenerek sürekli olarak bu sorunun cevabının aranması; toplumu oluşturan temel taş olma özelliği, bireye farklı bakış açısı kazandırması, denenen ve eksik yönlerinin görülüp

bir sonrakinde ortadan kaldırılma çabası ve sürekli değişim ve gelişim içinde olmasıdır. Geçmişten günümüze çeşitli şekillerde tanımlamalarla karşımıza gelen harmanlanmış öğrenmenin en önemli gerekçesi bu sorudur.

Harmanlanmış öğrenmenin tarihsel gelişimine bakıldığında her geçen yıl hızla artış gösterdiği görülmektedir. İlk olarak kurumsal eğitim ortamlarının değişimi ile başlanmıştır. Son yıllarda hem dünya çapında hem de yerel olarak “Harmanlanmış Öğrenme” kavramı sıklıkla kullanılmaya başlanmış, akademik yayın ve konferanslarda yer verilmeye başlanmıştır. Bilgi dağılım alanında öncelikle 10 eğilimin harmanlanmış öğrenmeye yönelik olduğunun altını çizen Amerikan Eğitim ve Kalkınma Derneği, 2003 yılından bu yana bu görüşünde ısrarcı tutumunu sürdürmektedir (Graham, 2006).

Harmanlanmış öğrenmenin asıl ortaya çıkış sebeplerine bakıldığında; birçok kere denenmiş yaklaşımların eksik yönlerini giderme çabaları, her geçen gün değişen ve gelişen öğrenci kitlesinin ihtiyaçlarına cevap verme çabaları ve tüm bu uğraşların eğitim yaklaşımı adı altında gerçekleştirme amacı güdülmektedir. Dolayısı ile harmanlanmış öğrenmenin tarihsel gelişim açısından önemli rolü olduğu söylenebilir.

Yüz Yüze Öğrenme

Geleneksel öğrenmedeki yüz yüze öğrenme, neredeyse insanlık tarihi kadar geçmişe dayanmaktadır. Geçmişinin çok eskilere dayanmasına rağmen bir o kadar güncelliğini korumaktadır. Hangi çağa denk gelirse gelsin her öğrenme ortamına adapte olmayı gerekli kılan, çeşitli öğrenme ortamlarını destekler nitelikte olan bir yaklaşımdır. Dolayısı ile sürekli tercih edilen bir yaklaşımdır. Ancak her yaklaşımın olduğu gibi harmanlanmış öğrenmenin de avantajları-dezavantajları karşımıza çıkmaktadır.

Geleneksel eğitimde yer alan yüz yüze öğrenme ile sağlanan olumlu yönleri şöyle belirtilebilir (Ünsal, 2007):

1. Herhangi bir konu hakkında öğrencilerin öğrenme zorluğu çektiklerinde hemen yardım sunma,
2. Karşılıklı olarak sürekli öğrenciler ile iletişim halinde olma,
3. İletişim ve etkileşim ortamının öğrenci – öğretmen arasında sağlanması,
4. Öğrenme- öğretme sürecinin kontrolü ve takibinin öğretmen tarafından sağlanması,
5. Öğretmenin jest ve mimikleri kullanma fırsatı sunulması,
6. Sınıf ortamının daha disiplinli olması.

Tüm bu fırsatları sağlayan geleneksel eğitimdeki yüz yüze öğrenmenin önüne hiçbir öğrenme geçememiştir. Son günlerde hızla gelişen iletişim teknolojisinin bile yüz yüze eğitimin önüne geçemediği görülmektedir. Çünkü ekonomik ve zaman açısından geleneksel eğitimin yerine göre daha kolay olduğu söylenebilir. Geleneksel eğitim sayesinde mesajlarımız, iletişimimiz, duygularımız daha net ve gerçekçi olurken; teknoloji ile öğretimde bu iletişimi kurmakta zaman zaman güçlüklerle karşılaşma söz konusudur. Hatta bazen iletilerimizin bile yanlış anlaşılma riski taşıdığını görülmektedir. Dolayısı ile harmanlanmış öğrenme ile hem geleneksel eğitimin iletişim hususunda sağladığı faydalardan yararlanmak üzere video konferanslar tercih edilmeye başlanmış hem çevrimiçi öğrenme ile teknolojiden faydalanma amaçlanmaktadır. Daha etkin iletişim kurmak, sözel olmayan iletişim örneğin gülümseyerek, başı sallama, konuşurken vurgu ve tonlamayı ayarlama gibi daha net ifade etme durumlarının çevrimiçi öğrenme ile sağlanırken aynı zamanda geleneksel eğitim ile yüz yüze karşılıklı özel olarak karşılıklı bir göz teması kurma, iletişim ve etkileşim sağlanabildiğini görülmektedir (Gapsiso & Wilson, 2015).

Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim kavramının ilk olarak 1700'lerde karşımıza çıkan daha sonra 1900'lü yılların ortalarında yerini görsel ve işitsel araçlara bıraktığı görülmektedir. Böylelikle teknoloji temelli materyallerin okula ilk girişinin sağlandığı söylenebilir. Teknolojinin işin içerine dâhil edilmesi ile birlikte uzaktan eğitimde doğal olarak çeşitli gelişim ve değişimler kaçınılmaz olmuştur. Tüm bunlara bakıldığında uzaktan eğitim tarihesinin aslında karmaşık bir yapısının olduğunu söylemek mümkündür (İşman, 2011).

Eğitim süreçleri değerlendirildiğinde aslında her bireyin istenilen düzeyde eğitime zaman ayırmadığı göze çarpmaktadır. Bununla birlikte uzaktan eğitimin ortaya çıkma sebebi olarak geleneksel eğitime katkı sağlama amacı güdüldüğü söylenebilir. Böylelikle uzaktan eğitim modelinin ilk temelleri atılmıştır (Özarıslan, Kubat & Bay, 2007).

Günümüzde uzaktan eğitim gün geçtikçe daha önem kazanmış, gelişim göstererek etrafa hızlı şekilde yayıldığı görülmektedir. Uzaktan eğitim sayesinde öğrencilerin birçok alana yayılma imkânı elde ettiği ifade edilebilir. Her bireyin ilgi ve ihtiyaçları farklı olup, bu ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda gelişimlerini tamamladıkları söylenebilir (Oral & Kenanoğlu, 2012). Bahsi geçen gelişimin ise

öğrencinin ilkokulundan başlayıp üniversite yıllarına kadar fırsat eşitliği sunması şeklinde değerlendirilebilir. Fırsat eşitliğinin tek yönlü olarak eş zamanlı olmayan yani (asenكرون) ile çift yönlü yani eş zamanlı (senكرون) olarak karma modelleri diye adlandırılan radyo, mektup, bilgisayar ve televizyon ile sağlandığı görülmektedir (İşman, 2011).

Detaylı olarak uzaktan eğitimin avantajlarından bahsedilecek olursa; (İşman, 2011; Yekta, 2004);

1. Her yaştaki ve konumdaki bireye çeşitli eğitim imkânı sunar.
2. Olası oluşabilecek fırsat eşitsizliğini en aza indirme çabasında olma.
3. Kitle eğitimini kolaylaştırıcı bir takım yöntemler geliştirme.
4. Harcamaların maliyetini en aza indirme.
5. Nitelikli eğitimin oluşması için farklı yollar tespit etme.
6. Serbest zamanlar oluşturup, öğrenciyi motive etme.
7. Eğitim ortamına çeşitlilik kazandırarak zenginliğini sağlama.
8. Sadece okul çatısı altında zorunluluğunu ortadan kaldırıp, mekânları genişletme.
9. Öğrencinin kendi hızını keşfedip, geliştirip, kendini gerçekleştirmesini sağlama.
10. Öğrencinin başkalarına ihtiyaç duymadan kendi öğrenmelerini kendilerinin gerçekleştirmesini sağlama.
11. Bilgiyi ulaştırırken birincil kaynakları tercih etme.
12. Öğrencinin yaparak-yaşayarak öğrenmesini sağlama ve yaşam boyu öğrenme imkânı sunma.

Yukarıda avantajları sıralanan uzaktan eğitimin dezavantajları şu şekilde sıralanabilir (Yılmaz, 2009; İşman, 2011; Gümüş & Buluç, 2007);

1. Geleneksel eğitimde yüz yüze öğretimden doğan samimiyeti, doğallığı ve akıcılığı uzaktan eğitim ortamında etkileşim iletişimin yetersiz olmasından dolayı istenilen düzeyde olmayabilir.
2. Teknolojiyi kullanma bilgi ve beceri düzeyinin yetersizliğinden dolayı öğrenimin güçleşmesi.
3. Sınıf ortamının olmamasından dolayı öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen iletişimi ve etkileşiminin az olması.
4. Geleneksel eğitimin sağladığı sosyalleşmenin ve öz benlik algısının uzaktan eğitim ile tam sağlanamaması.
5. Özellikle psiko-motor ve duyuşsal hedeflere yönelik olarak istenilen etkinin oluşamaması.

Çevrimiçi Öğrenme

Teknoloji sayesinde uzaktan eğitime olan ilgi her geçen gün artmaktadır. Fakat öğretmenin öğrenci ile olan iletişimi ve etkileşimi konusunda kısmi olarak yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu yetersizlikten oluşan kopukluğu gidermek için çevrimiçi(e-öğrenme) uygulaması gündeme taşınmıştır. E-öğrenmenin gündeme taşınmasını sağlayan çalışmalar arasında olan Duran, Önal ve Kurtuluş (2006) çevrimiçi öğrenmenin yani e- öğrenmenin öğrenme ve öğretme eylemini internet, web tabanlı teknolojiler ve iletim araçları yoluyla sanal bir ortamda anlamlı etkinlikler düzenleyerek öğretme durumu şeklinde ifade edilebilir (Dabbagh & Banan-Ritland, 2005; Akt. Yılmaz & Talas, 2015).

Çevrimiçi öğrenme imkânı sunmak için hem öğretmenlerin hem de tasarımcıların gerekli düzenlemeleri yapması gerekmektedir. İlk olarak çevrimiçi öğrenmenin sağlamış olduğu yarar ve sınırlılıklar net bir şekilde ortaya konup; sunmuş olduğu avantajları ile dezavantajların ele alınması gerekir. Böylece en iyi ders etkinliklerinin tespiti için karar verilmesi sağlanmış olur (Usta, 2007).

Çevrimiçi öğrenmenin yabancı dil eğitiminde kullanıldığı alan yazındaki araştırmalarda görülmektedir. Son zamanlarda yürütülen çalışmalarda, çevrimiçi ortamda yabancı dil öğrenimine uyum sağlama, geliştirilen tutum, öz yeterlik algıları ve birbirinden farklı çevrimiçi teknolojilerin kullanım konularına dikkat çekilmiştir (Done, 2009; Özcan, 2009; Pamuk & Peker, 2009). Aynı zamanda çevrimiçi öğrenme durumlarında programında hazırbulunuşluk kavramı ve düzeyinin tespitine yönelik çalışmalar yapılmıştır (İlhan & Çetin, 2013; Yurdagül, 2017).

Günümüzde çevrimiçi öğrenme teknolojilerinin hızla yaygınlaştığı görülmektedir. Çevrimiçi öğrenmelerin gün geçtikçe yüz yüze öğrenme ile daha bağlantılı olduğu söylenebilir. Bu durum aslında harmanlanmış öğrenmeye atıf yapıldığını göstermektedir. Dolayısı ile hem e-öğrenme hem yüz yüze öğrenme birleşerek yani harmanlayarak öğrenmenin meydana geldiğini söylemek mümkündür (Graham, 2006).

Harmanlanmış Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Felsefi Temelleri

Harmanlanmış öğrenmeyi eğitim felsefelerinin etkilediği üzerinde durulması gereken bir gerçektir. Hedeflerin belirlenmesinden başlayıp iç ve dış tutarlılığının tespitine, önem derecesinin tespitinde dahi felsefi temellerden yararlanıldığı söylenebilir. Yalnızca bu etkileri söylerken Breton ve diğerleri (2005) bilginin harmanlanmış öğrenme ışığında yeni, özgün bir şekilde yapılandırılması gerektiği, esnemeyen, bütünlüğe önem veren, daha önceki ders içeriklerini kabul etmeyen bir yapısının olduğu ifade edilebilir. Harmanlanmış öğrenme, öğrencilere yeryüzünün birer üyesi olduğunu kabul edip özgün bir şeyler ortaya çıkarmak için pratik yapmalarına imkân sunar. Aynı zamanda bilimin ve bilginin hızla geliştiği dünyada olup bitenlerden haberdar olması gerektiğine vurgu yapar.

Günümüzde harmanlanmış öğrenme ile birlikte bireyin teknolojinin etkisi ile öğrenme ve öğretmeye dayalı birçok kuram ve yaklaşıma dayalı olarak merkeze alındığı söylenebilir. Aynı zamanda bireyin yaşadığı topluma ayak uydurabilmesi için çeşitli yollar denediği söylenebilir. Hızla gelişen ve değişen bir dünya içerisinde yer alınmaktadır. Bu yeniliklere karşı gelmeyecek, çok kısa sürede motive olarak başarıyı elde edebileceğinin kabul edilmesi gerekir. Elde edilen başarı ile otomatik olarak toplumda sıkça kendinden söz ettirme söz konusu olur. Yani toplumumuzda teknolojinin çok önemli bir yerde olduğunu bununla birlikte çağa ayak uyduran bireyler yetiştirmenin artık zorunlu olduğunu kabul etmek gerekir. İstenilen şekilde yetişen bireylerin daha sonraki aşamalarda bilgiye kendisinin ulaştığını, ulaşılan bilgiyi nasıl ve ne şekilde kullanması gerektiğini yine kendisinin karar vermesi gerektiğini bilir. Böylece elde ettiği bilgiyi aktarma ve iletişim kurmayı sağlayarak birtakım değerlendirmeler yapma gibi unsurları kullanmış olur (Akkoyunlu & Soylu, 2008). Bütün bu açılarından bakıldığında; internette yararlanırken aslında öğrenmenin ana kaynağından bilgi elde edilir. Dolayısıyla interneti çağımızın bir yenilik ve gerekli ihtiyacı olarak kabul etmeli ve yaygınlaşması için gerekli hassasiyet gösterilmelidir (Oral, 2004).

Sosyal Temelleri

Topluluk kavramı bireylerden oluşan yapı olarak ifade edilebilir. Toplumun sosyalleşmesinde eğitimin çok büyük katkıları vardır. Çevresi ile sürekli olarak etkileşim ve iletişim halinde olan insanoğlu, hedeflenen başarıya ulaşmak için öğrenme ortamlarını her geçen önemseye başlamıştır. Öğrenme ortamları derste kullanılan materyallerin de önüne geçmiştir. Bunun sebebi olarak öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurması, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin keşfedilmesine yardımcı olması gösterilebilir. Yalnız olarak yaşamını devam ettiremeyen insanoğlu, gereksinimlerini gidermek için sürekli olarak başkalarına ihtiyaç duymaktadır. Doğal olarak sosyalleşmek zorundadır. Sosyalleşmeyi reddetmeyip, otomatikman kabul eden öğrenciler bilgiyi kendileri yapılandırır. Herhangi bir konuda zihinlerinde oluşabilecek soru işaretlerini ortadan kaldırabilirler. İstedikleri her konu ya da olay hakkında bilinçlenerek deneyim kazanırlar (Ertürk, 1997). Eğer bir eğitim özel ve özgün ise, her bireyin kendi kendini tanımasına imkân sunar. Çevresi ile olan iletişiminin en sağlıklı şekilde devam etmesini sağlar. Harmanlanmış öğrenme ve öğrenme ortamı sayesinde hem öğrencilerin kendi aralarında hem de öğrenci ve öğretmen iletişim ve etkileşim arasında bir artış söz konusu olur. Dolayısı ile birçok öğrenci en iyi şekilde sosyalleşebileceği bir öğrenme ortamı istemektedir (Graham, 2005).

Öğrenme tasarımlarında harmanlanmış öğrenme ile ilgili en yaygın ve baskın özelliğin toplumun bilinç düzeyini arttırmak, bilgisayar destekli tasarımlara yer vermek, web tabanlı tasarımlara yoğunlaşmak, sosyallik anlamında dezavantajı en aza indirmek vb. sosyal temellerin atılmasına büyük katkılar sağlamaktadır (Tayebinik & Putch, 2012). Öğrencilerin yüz yüze sınıf ortamına yatkın ve alışık olmaları, sosyal iletişim ve etkileşimin üst düzeyde gerçekleşmesi geleneksel eğitimi talep ettiren hususlar arasındadır. Harmanlanmış öğrenme sayesinde bu unsurları çevrimiçi öğrenmeye dâhil etmiş olup, kişisel iletişimi ve etkileşimi gereken düzeyde tutarak dengeleme söz konusudur (Usta, 2007).

Psikolojik Temelleri

İnsan doğasını anlamaya çalışan psikoloji bilimi 20. yüzyılın başlarına doğru ilk olarak karşımıza çıkar. Daha sonra ise davranışa dönük, bilişsel sürecin ön planda olduğu, ruh bilimi, hümanist yaklaşım ve sinir sisteminin fizyolojisi ile uğraşan nöro-fizyolojik gibi birbirleri arasında çeşitkenlik gösteren yaklaşımların bir araya gelerek

geliştiği söylenebilir. Bu durum eğitime karşı bakış açımızı da değiştirmiştir. Dolayısı ile öğrenme ortamının yanı sıra karşımızda öğrenmeyi gerçekleştiren organizmanın özelliklerine etki söz konusudur.

Etkili öğretimde güdülenme en önemli unsurlardan birini oluşturmaktadır. Öğrenenin kişiliği, ilgi ve yetenekleri, kullanılan materyal, öğrenme ortamı ve öğretenin davranışları dâhil olmak üzere birden fazla alan güdülenmeye yardımcı olmaktadır (Slavin, 2013). Güdülenme (motivasyon) hedef davranışlara, hedeflenen duygu ve düşüncelere, inancı dahil ederek ulaşma durumudur. Başka bir ifade ile bir davranışı öğrenmeye karar verme ve onu devamlı hale getirme amacı güder. Eğer ihtiyaç duyulursa yön verme söz konusu olabilir (Lim & Morris, 2009).

Motivasyon (güdülenme); herhangi bir olay ya da olgu karşısında uyarıcıya karşı organizmanın tepki geliştirme halidir. Her türlü iç ve dış etkiler ise düzenli olmasını sağlar. Yani genel anlamı ile işleyişin meydana gelme durumudur (Aydın, 2000).

Motivasyon kavramı başarı için son derece önemli birleşeni oluştursa da öğrencinin hem ders çalışma zamanı kontrol edebilme, zamanı doğru ve iyi kullanma, sınavlar, sınavlara hazırlanma durumu, kaygıyı yönetme becerisi vb. birçok etken hususunda son derece etkilidir. Tüm bu nedenlerden dolayı harmanlanmış öğrenme yaklaşımları ile hedeflere uygun, zamanı etkili kullanma ve etkili ders çalışma becerileri kazandıran tasarımlar amaçlanmaktadır (Bay, Tuğluk & Gençdoğan, 2005).

Harmanlanmış Öğrenmenin Amacı

Harmanlayarak öğrenme ile bilgiye erişimin e-öğrenme ve yüz yüze etkileşim arasında denge kurma amaçlanmaktadır (Osguthorpe & Graham, 2003). Bu dengeyi sağlarken sunulan eğitimin doğasına aykırı davranmamaya dikkat edilmelidir. Öğrenen özellikleri, öğretenin tercihi, ulaşılmak istenen hedeflerden dolayı harmanlanmış öğrenme dersleri çoğu zaman yüz yüze eğitimi gerekli kılabılır. Diğer bir yandan çevrimiçi öğrenmeyi daha çok kullanma durumları ortaya çıkabilir. Asıl önemli olan noktanın çevrimiçi öğrenmeyi ve yüz yüze öğrenmeyi dengeli bir şekilde harmanlama olduğu söylenebilir. Bunun en önemli amacı ise öğrencinin en iyi şekilde çevrimiçi ve yüz yüze ortamları en iyi şekilde kullanmasını sağlamaktır. Böylece en etkili ve yararlı öğrenme gerçekleşmiş olacaktır (Uluyol & Karadeniz, 2009).

Yine harmanlayarak öğrenmeyi konu alan Budak ve Budak'a (2012) göre harmanlanmış öğrenmenin amacının ne olduğu, çevrimiçi yöntemlerin uygulanma

düzeyleri, eğitim yöntemleri ne şekilde ve hangi seviyede işe dâhil edileceğini tespit etme olarak ifade edilebilir.

Günümüzde birçok eğitimcinin hedeflerine en kısa ve doğru şekilde ulaşabilmek için harmanlanmış öğrenme ortamlarını tercih ettiği görülmektedir. Tasarımlarını buna göre oluştururlar. Bunun nedeni ise harmanlanmış öğrenmenin farklı durumlarda ve alanlarda her derse, her öğrenciye ve her içeriğe göre uygulanabiliyor olmasından kaynaklanmaktadır (Osguthorpe & Graham, 2003).

Graham ve Allen, (2009), harmanlanmış öğrenmenin tercih edilmesinin en önemli üç sebebini şu şekilde açıklar. Geliştirilmekte olan bireysel farklılıklar, duygusal süreç yani pedagoji ile artmış erişim, maliyetin ucuz ve esnek olması şeklinde söylenebilir. Osguthorpe ve Graham (2003) yukarıda bahsedilen konu başlıklarını dâhil ederek kendileri birtakım eklemeler yaparak altı hedef olarak belirlemişlerdir (Akt. Graham, 2005):

1. Hem konu alanı hem mesleki beceri hem de genel kültür açıdan zengin olunması
2. Doğruluğu ispatlanan bilgiye kolay ulaşma
3. İletişimin ve etkileşimin sosyal anlamda güçlü olması
4. İlgi ve yetenekleri arttırma
5. En az sermaye ile hedefe ulaşma
6. Revizyonda kolaylık sağlanması

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının üç temel hedef etrafında toplandığını ve buna göre tasarlandığını görülmektedir (Valiathan, 2002). Bunlar (Dağ, 2011):

1. Her bir ders için başlıca konular belirlenip geleneksel sınıf ortamında uygulanarak yapılan etkinlikleri desteklemek bu amaç doğrultusunda web tabanlı kursların açılması, benzer simülasyonlara yer verilmesi, elektronik ortamda kitaplar, basılı kitaplar aynı zamanda bilimsel çalışmalara yer vererek hem öğrenciye yönelik psiko-motor yönde *beceri kazandırma* amacı güdülerken harmanlanmış öğrenme tasarlanıp uygulanabilir.
2. *Tutum/davranış geliştirme amacıyla* öğrencilerim güvenilir bir ortamda yeni davranışlar sergilemesini sağlayacak böylelikle sınıf yönetimi ve e-öğrenmeye ilişkin işbirlikçi öğrenme aktivitesi hedeflenen harmanlanmış öğrenme olarak tasarlanabilir.
3. *Yeteneklerini geliştirmek amacıyla* bir alanın uzmanı ile birlikte karar verme süreci başlatılarak, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme durumu söz konusu olacaktır. Bireylerin birbirleri ile e-mail, tartışma forumlarının hazırlanması, çeşitli sohbet araçlarının kullanımı, anında ileti alma ve gönderme servislerine benzer e-öğrenme

teknolojilerini kullanarak temas halinde olmalarını sağlayan etkileşimsel sürekliliğe yönelik harmanlanmış öğrenme tasarlanabilir.

Harmanlanmış öğrenme ortamları ile ilgili ortaya koyulan özelliklerin üç başlık altında toplandığı söylenebilir. Bu başlıklardan birincisi öğrencilerin elde etmiş oldukları başarı düzeyleri; ikincisi sırada hedef ve öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri, duygu ve duyuları, oluşan kaygı, stres gibi duyuşsal alandaki hedeflerini ve son olarak üçüncüsü öğrenme ile ilgili ilgi ve yeteneklerine, alışkanlıklarına, yaşantılarına vurgu yapılmak istenmiştir (Valiathan, 2002). Dolayısı ile harmanlanmış öğrenmenin amacına hizmet edecek unsurları iyi belirlemesi son derece önemlidir.

Harmanlanmış Öğrenmenin Nitelikleri

Harmanlanmış öğrenmenin kavramsal temeline bakıldığında; öğrenmenin sürekli olduğu ve sürece yayıldığı görülmektedir. Bir sonuca ulaşmak için temel özellikler şu şekilde sıralanabilir (Zhang, 2008);

Karışık Mod: Yüz yüze öğrenme ile çevrimiçi öğrenmeyi aynı anda sınıf ortamında sunmaktır. Böylece sosyalleşme, grup olarak çalışma ve uygulamaya dönük olduğu için pratik kazanma imkânları sağlanmış olur.

- **Öğrenen Merkezli:** Öğrenenin ön plana çıkarıldığı, öğretmenin yönlendiren olduğu bir öğretim ortamı söz konusudur. Öğrenmenin pekiştirici olması için eğitimciler tarafından eğitim ve öğretim stratejileri yeniden değerlendirilir.
- **İletişimin Önemi:** Öğrenenlerin desteklendiği, iletişim kanallarının kapsamı ve biçiminin detaylı ele alınması harmanlanmış öğrenme ortamının temel alt yapısını oluşturur.
- **Erişim Esnekliği:** Bilgiye erişim sağlamak için esnek öğrenme seçeneklerine başvurulur. Harmanlanmış öğrenme sayesinde bu iki kavram arasında denge kurulur.
- **Maliyet Etkinliği:** Harmanlanmış öğrenme ile olabildiğince kısa zamanda çok geniş kitleye tutarlı ve kişisel içerik sunumunun sağlanmasıdır.

Harmanlanmış Öğrenme Bileşenleri

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımında asıl üzerinde durulan konu amaca hizmet edecek şekilde harmanlama yapmaktır. Harmanlamanın doğru bir şekilde yapılması için harmanlanmış öğrenme yaklaşımının bileşenlerini çok iyi tespit etmek

gerekir. Harmanlanmış öğrenme bileşenleri olarak geçmişte kitaplar, dergiler, sınıf ortamının her türlü fiziki koşulları ve çeşitli ders materyalleri kullanılırken günümüzde çeşitli öğrenme yaklaşımları kullanılmaktadır. Harmanlanmış öğrenme farklı öğrenme yaklaşımlarını kullanılırken şu bileşenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Singh & Reed, 2001).

Eş güdümlü (Senkron) fiziki olarak bileşenler;

1. Sınıfların ve derslerin dersi aktaran kontrolünde olması,
2. Laboratuvarlar ve atölyelerin aktif şekilde kullanımı,
3. Ders dışı etkinlikler arasında yer alan saha gezileri,

Eş güdümlü olarak e-öğrenme bileşenleri (Canlı elektronik öğrenme);

1. Sanal ortamda toplantıların yapılması,
2. Sınıf ortamlarının dışında elektronik sınıfların oluşturulması,
3. Teknoloji tabanlı seminerlerin düzenlenmesi ayrıca yayınların çıkartılması,
4. Öğrencilere okulda dışında birebir kişiye özgü derslerin verilmesi,
5. İhtiyaç duyulduğunda iletişim için hemen ileti alma ve gönderme,

Bireye özgü-eş güdümlü olmayan(asenkron) bileşenler;

1. Çeşitli belgeler ve teknolojiye ilişkin sayfalar,
2. Eğitim modüllerinin teknolojik/bilgisayar erişimli olması,
3. Birden fazla derleme/test/değerlendirme için anketlerin kullanılması,
4. Kaliteyi arttırmak için iş bölümü ile elektronik temele dayanan nitelikleri

destekleyici dizgeler,

5. Benzetim,
6. Gerçek olayların kaydedilmesi,
7. Öğrenme gruplarını e-öğrenmeye uygun belirleme,

Usta (2007)' nin ifadesi ile harmanlanmış öğrenme dört farklı bileşenden oluşmaktadır. Bunlar;

1. Eğitsel yapıların yenilikçi yapıda ve açıklayıcı olması
2. Eğitim yaşantılarının katılımcı ağırlıklı ve işbirliğine dayalı grup tabanlı olması
3. Eğitsel sunum şekillerinin geleneksel ve çevrimiçi öğretim şeklini benimsemesi
4. Eğitsel materyallerin teknoloji tabanlı ve teknoloji tabanlı olmayan olarak ayrılması

Harmanlanmış öğrenme tasarımını belirli başlıklar altında toplamak mümkündür. Bu başlıkların en önemli kavramları arasında ana bileşen olduğuna dikkat çekilir (Carman, 2005). Bunlar:

1. *Eş Zamanlı Olarak Canlı Etkinlikler:* Eşzamanlı (senkron) yani bütün öğrencilerin online sınıf ortamını birlikte kullandığı, öğretmenin rehber rolünde olduğu ortamlardır.
2. *Çevrimiçi İçerik:* Sürekli etkileşimin olduğu, web tabanlı ya da cd-romlara benzer öğrencinin dilediği zamanda hatta mekânda istediği hızda öğrenmesinin gerçekleştirilebileceği asenkron (eşzamansız) olarak öğrenme tecrübeleridir.
3. *İş Bölümü:* Öğrencilerin kendi aralarında irtibat kurarak etkileşim içinde olmalarını sağlayan ortamlardır. Örneğin; tartışma odaları oluşturma ve çevrimiçi sohbetler, e-mail.
4. *Değerlendirme:* Öğrencilerin bilgilerinin ne derece olduğunu tespit edilmesidir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ön-değerlendirme ile ölçülürken, çevrimiçi etkinliklerde göstermiş oldukları performanslara bakılır. Böylelikle hem programın işleyişine hem öğrenme transferlerinin ne derece gerçekleştiğine bakılır.
5. *Materyallerin Destek Sağlama Durumu:* Küçük avuç içi bilgisayarlar (PDA) olarak da ifade edilir. Slayt gösterileri, seslerin kayıt edilmesi, animasyon, video, PDF dosyaları vb. örnek verilebilir (Carman, 2005).

Stovall (2005), harmanlanmış öğrenme tasarımını istenilen başarıya ulaştırmak için aşağıda belirtilen soruların cevaplanması gerekmektedir. Bunlar:

1. Öğrencilerin çevrimiçi etkileşimi ve iletişimine sıkıntısız bir biçimde nasıl yön verilir?
2. E-öğrenmeye ilişkin yapılan çalışmalar ne şekilde ölçülebilir?
3. Öğrenciler hem yüz yüze hem de çevrimiçi öğretim yaklaşımlarını birbiri ile hangi doğrultuda birleştirme yapılabilir?
4. Öğrenciler teknolojiyi ne şekilde kullanması gerekir?

Bu sorular cevaplanırken özellikle bilinmesi gereken husus; tasarlama esnasında sürecin çok ciddi zaman aldığıdır (Stovall, 2005).

Harmanlanmış Öğrenmenin Olanakları

Harmanlanmış öğrenmeyi farklı kılan en önemli özelliklerden biri aynı anda birden fazla öğrenme ortamını bir araya getirmektir. Thomson (2002)'nin ifadesine ile harmanlanmış öğrenme yaklaşımı öğretimin uygun bir şekilde yapılmasını sağlar. Hem uygulamaya hem değerlendirmeye yönelik öğretim ortamları kombinasyonu oluşturur. Yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ile öğretmenin yönetiminde, öğretmenin destek/rehber olduğu bir ortam sunar. Birbirinden farklı kaynaklardan bilgi elde etme,

metin tabanlı ve elektronik çoklu ortam uygulaması ile diğerlerinden ayrılan bir model olarak tanımlanır (Thomson, 2002).

Graham ve Osguthorpe (2003), eğitimciler son zamanlarda harmanlanmış öğrenme ortamlarını sıkça terciğini vurgulamaktadır. Bunun nedenleri olarak şunlar sıralanabilir;

- Pedagojik alanda yeniliğe gidilerek zenginlik oluşturma
- Öğrenmenin verimliliğini arttıran etkinliklere yer verme
- Bilgiye hızlı ve kolay erişim
- En düşük seviyede maliyet
- Güncellenmenin sağlamış olduğu kolaylık

Son zamanlarda fiziksel olarak sınıf ortamlarında bulunma zorunluluğunun ortadan kalktığı görülmektedir. Yani öğrenmenin her an her yerde gerçekleşebildiği teknolojik çağda yaşanılmaktadır. Sınıf ortamlarında sunulabilecek her türlü içeriğin internet ortamında paylaşılacağı hatta daha çeşitlilik ve kolaylık sağladığı ifade edilebilir. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile her türlü eğitimsel yaklaşım kombinasyonunu planlı hale getirildiği söylenebilir. Örneğin; seminerler düzenleme, birbirinden farklı atölye çalışmaları, farklı topluluklarla çevrimiçi forum ve chat gibi iletişim ve etkileşim etkinlikleri, yüz yüze ve e-öğrenmeyi aynı anda gerçekleştirerek çeşitli öğretim ortamlarının oluşturulması söz konusudur.

Harmanlanmış Öğrenme Modelleri

Harmanlayarak öğrenme uygulamalarına bakıldığında hem yüz yüze öğrenme hem e-öğrenme her ders ve konu için farklılık göstermektedir. Yani kimi zaman ders esnasında yüz yüze öğrenme etkinlikleri, çeşitli yöntem ve teknikler daha sık tercih edilirken; kimi derslerde e-öğrenme yöntem-teknikleri ve teknolojik materyallerin daha sık tercih edildiği görülmektedir. Kimi zaman yüz yüze öğrenme ve e-öğrenmenin eşit şekilde kullanıldığı söylenebilir (Osguthorpe & Graham, 2003; Singh, 2003).

Herhangi bir dersin tamamı ya da belli bir kısmı için harmanlanmış öğrenme uygulamaya yönelik çeşitli modeller sunmaktadır. Böylece otomatik olarak harmanlanmış öğrenme ile hazırlanan öğrenme ortamları birbirinden farklı olacaktır. Harmanlanmış öğrenmeye sadece ders düzeyine indirmek doğru değildir. Aynı zamanda öğrenme ortamlarını geliştirir ve yaygınlaştırır. Çeşitli eğitim öğretim

programlarının yanı sıra belirli öğretim kurumları düzeyinde uygulamalar sağladığı söylenebilir (Sharpe, diğ., 2006; Milne, 2006; Mortera-Gutierrez, 2006).

Harmanlanmış öğrenme kavramı, birbirinden farklı dört biçimde uygulamaya dönüktür (Graham, 2006).

1. *Faaliyet seviyesinde harmanlama (activity-level blending)*: Etkinliklerin birden fazla öğrenme etkinliği düzenleyerek yüz yüze ve e-öğrenme şeklinde bir araya getirilmesidir.

2. *Belirli bir ders seviyesinde harmanlama (course-level blending)*: Sık sık kullanılan yöntemler arasındadır. Bu yöntemde yüz yüze öğretim etkinlikleri daha sık tercih edilir. Online olarak öğrenme etkinliklerini bir ders boyu sürekli beraber yürütme söz konusudur.

3. *Belirli bir program seviyesinde (program level)*: Çevrimiçi etkinliklerin geleneksel eğitimde yüz-yüze eğitim sağlanarak gerçekleşir.

4. *Belirli bir kurumla ilgili düzeyde (institutional level)*: Yapılan kursta düzenlenen e-öğrenme faaliyetlerinin kullanılarak ilerlendiği ya da yüz yüze öğrenme durumunun söz konusu olmadığı modeldir.

Harmanlanmış öğrenme ortamlarının nasıl olması gerektiğine karar verilirken; öğretilmek istenen beceriler, öğrenme için ihtiyaç duyulan kaynaklar, kazandırılmak istenen tecrübe, zaman ve maliyet hesabı, katılımcıların nitelikli olması ve son olarak öğrenme yaklaşımlarının uygunluğuna mutlaka önem verilmelidir (Graham,2006).

Harmanlanmış Öğrenmenin Gerekliliği, Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Her geçen gün harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öneminin arttığı görülmektedir. Teknoloji çağı diye adlandırılan günümüzde geleneksel eğitimin tek başına yeterli olmadığı söylenebilir. Teknolojiyi işin içine dâhil ederek çeşitli yöntem ve teknikler tercih edilmeli, materyaller ona göre seçilmelidir. Böylelikle istenilen verim elde edilmiş ve etkin alan sağlanmış olur. Hem dünyada hem de ülkemizde her geçen gün teknolojinin eğitime dâhil edilmesi yaygınlaşmaktadır. Kendi ülkemizde en önemli proje ise Fatih projesidir (MEB, 2012). Bu proje sayesinde sınıflara akıllı tahtaların yerleştirilmesi, projeksiyon ve internet imkânlarının sunulması harmanlanmış öğrenmeye olan ilgiyi ve ihtiyacı artırmıştır. Harmanlanmış öğrenmenin önemi her geçen gün hızla artmaktadır. Son derece önem arz eden bu durum ise hem çevrimiçi hem yüz yüze öğrenmeyi çok iyi bir şekilde planlamaktan geçmektedir (MEB, 2012).

Geleneksel eğitimde yer alan yüz yüze öğrenme ile web tabanlı öğrenmeye ilişkin geçmişe bir göz atıldığında aslında aralarında hiçbir ilişki olmadığı görülmektedir. Birbirlerinden bağımsız iki kavram olarak karşımıza çıkar. Yüz yüze öğrenme alanı geleneksel eğitimin yaygın olmasından dolayı tercih edilse de web tabanlı öğrenme alanında kısıtlılık söz konusudur. Sınırlı bir imkânı bulunmaktadır. Birbirlerinden bağımsız şekilde farklı alanlarda ve farklı zamanlarda kullanma tercih edilmektedir. Bunun sebebi olarak teknolojinin bu denli yaygın olmaması, internet erişiminin kısıtlı olması gösterilebilir. Geleneksel eğitimin yaygın olması ile öğretmen daha aktif, öğrenciler arası iletişim ve etkileşim yüz yüze iken; web tabanlı eğitim ile sanal sınıf ortamında iletişim ve etkileşim daha kolay hale gelmiştir. Her öğrencinin hızına ve gereksinimlerine göre materyal kullanımı tercih edilmektedir. Böylelikle sınıf ortamından bağımsız çeşitli ortam ve imkânlar vurgulanmaktadır. İletişim ve etkileşim öğrencilerden ziyade materyaller ile olmaktadır. Harmanlanmış öğrenme sayesinde geleneksel eğitim ile çevrimiçi öğrenme birbiri ile kaynaştırılmıştır. Web tabanlı öğrenmenin bu denli hızlı ve yaygın olarak kullanılması gelecekte e-öğrenme alanlarının yüz yüze öğrenme alanlarını içine alarak öğrenme ortamları oluşturacağı tahminini gözler önüne sermektedir (Graham, 2006).

Harmanlanmış Öğrenmenin Avantajları ve Dezavantajları

İlgili alan yazın taraması yapıldığında harmanlanmış öğrenme ile ilgili olarak birçok araştırmacının çok fazla çalışma yaptığı görülmektedir. Bu çalışmalar daha çok öğrenme ortamlarının esnekliği ve kolaylığı, öğrenme düzeylerinin ve başarı durumlarının artış göstermesi, elde edilen bilgilerin kalıcılığı, öğrenmek için gösterilen ilgi, motivasyon durumunu derse yönelik arttırma, iletişim ve etkileşim, maliyetin az olması vb. gibi avantajlar olarak sıralanabilir (Singh & Reed, 2001; Garnham & Kaleta, 2002; Young, 2002; Collins, 2003; Osguthorpe & Graham, 2003; Rovai & Jordan, 2004; Sancho, Corral, Rivas, Gonza'lez, Chordi & Tejedor, 2006; Cavalli, Gnudi, Iovino, Lorenzi & Malvisi, 2007; Lilje & Peat, 2007; Akın, 2007; Orhan, 2007; Altun, Gülbahar & Madran, 2008; Finch, 2008; Karaman; Özen, Yıldırım & Kaban, 2009; Uluyol & Karadeniz, 2009; Uzun & Şentürk, 2010).

Osguthorpe ve Graham (2003) harmanlanmış öğrenme ile ilgili çalışmasında pedagojik açıdan çeşitlilik sunma, bilgiye ulaşımı kolaylaştırma ve kalıcılığı sağlama, bireyler arasında iletişimi güçlü kılma, her öğrencinin bireysel farklılığı göz önünde

bulundurarak kendi hızında öğrenmesine fırsat tanıma sağlar. Aynı zamanda kendilerini değerlendirebilme ve bu süreci en sağlıklı şekilde kontrol edebilme yetisi kazandırır. Süreç kontrol edilirken herhangi bir problemle karşılaşıldığında o problemi çözüme kavuşturma, geri dönüt verip yeniden gözden geçirilerek düzeltme sağlar (Osguthorpe & Graham, 2003).

Wilson ve Smilanich (2005) yine benzer bir çalışmada geleneksel eğitiminde kullanılan öğrencinin tek tip kabul edilip çeşitli yöntem-teknik-stratejinin tercih edilmemesi, bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi vb. durumların ideal olmayacağı hususunda vurgu yapar. Bundan dolayı harmanlanmış öğrenmenin tercih edilmesinin en büyük sebeplerinden biri çağdaş eğitime uygun olması, bireysel farklılıkları önemsemesi ve her öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi konusunu ele alır (Wilson & Smilanich, 2005).

Çağdaş öğrenmenin içerisinde yer alan harmanlanmış öğrenme, geleneksel sınıf öğretiminden ziyade e-öğrenmeyi dikkate alarak öğrencilerin daha kalıcı şekilde öğrenmelerine katkı sağlar. Öğrencilerin başarı durumlarını, yeni öğrenmelere açık olmayı, kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamayı ve kendilerini otomatik olarak kontrol edebilmelerine de yardımcı olduğu görülmektedir (Dağ, 2011).

Wilson ve Smilanich (2005), harmanlanmış öğrenmenin yararlarını şu şekilde açıklamaktadır:

Eğitime Daha Geniş Alanda Ulaşmak: Eğitim programlarının tek bir yöntemle ya da tek bir teknik ile sınırlamak artık günümüzde kabul edilir bir durum değildir. Sınıf ortamında kullanılmasına karar verilen bir eğitim programının öğrencilerin yaşadıkları coğrafi konumu, kullanıldığı zaman dilimi vb. birçok faktörün etkilediği bilinmelidir. Harmanlanmış öğrenme sayesinde öğrencilere birden fazla strateji-yöntem-teknik imkânı sunulurken aynı zamanda herhangi bir durumdan dolayı sınıf ortamında bulunamayan öğrencilerinde sanal şekilde o ortamda bulunması sağlanır.

Uygulama Kolaylığı: Birden fazla öğrenme gereksinimine aynı anda cevap veren harmanlanmış öğrenme, uygulamaya dönük kolay ulaşılabilir olması yönünden tercih edilir.

Maliyet Etkililiği: Maddi olarak en uygun çözümü sağlayan modeller arasında harmanlanmış öğrenme yer almaktadır. Bunun sebebi olarak kullanım sürecinde çok maliyet gerektirmemesidir.

Mesleki Sonuçlar: Harmanlanmış öğrenmenin mesleki anlamda olumlu etkilerinin olduğunu Guild (2003) tarafından yapılan bir araştırmada elde edilen veriler

sonucunda görülmektedir. Yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular arasında katılımcıların % 73,6'sı harmanlanmış öğrenme ile ilgili bir yöntem-teknik ve bir yaklaşım kullanıldığı öğrenmelerin diğer öğrenme yöntem ve yaklaşımlara göre daha etkili ve olumlu sonuçlar verdiğini ifade etmişlerdir.

Çeşitli Gereksinimleri Giderme: Her öğrencinin bireysel olarak öğrenmesi birbirinden farklıdır. Kimi bireyler dinlediğini daha iyi anlarken kimileri de not alarak daha iyi öğrenme gerçekleştirirler. Çoklu zekâ kuramında yer alan görsel zekâ, işitsel zekâ, sayısal ve sözel zekâ vb. zekâ türlerinin her öğrencide değişkenlik göstermesinden dolayı harmanlanmış öğrenme hepsine kalıcı öğrenme imkânı sunar. Yani her öğrencinin ilgi ve ihtiyacına farklı çözüm yolları önerebilmektedir.

Gelişmiş Eğitim: En esnek ve etkili öğrenme imkânı sunan yöntemlerden biri harmanlanmış öğrenme yöntemidir. Bireyler, tüm kurum ve kuruluşlarda bu savı desteklemektedir. Bir diğer çağdaş öğrenme yöntemlerinden olan yapılandırmacı ve işbirlikçi yöntem harmanlanmış öğrenmeyi desteklemektedir. Böylece öğrencilerin elde ettikleri tecrübeler derin ve anlamlı hale gelir (Akyol & Garrison, 2010).

“Harmanlanmış Öğrenme Durum Çalışmaları” adlı UCLA Eğitim Teknolojileri Bölümü tarafından yapılan araştırma sonuç raporu incelendiğinde diğer araştırmacıların elde ettiği bulgularda olduğu gibi harmanlanmış öğrenmenin gerek öğrencilere gerek öğretmenlere gerekse kurumlara çok büyük katkılarının olduğu tespit edilmiştir (Usta, 2007; Osguthorpe & Graham, 2003; Wilson & Smilanich, 2005; Graham, 2006; Ünsal, 2007).

Özellikle öğrenciler için sunulan avantaj ve imkânlara bakıldığında:

- Öğrencinin aktif, öğretmenin pasif olduğu aktif öğrenme ortamının sağlanması,
 - Geleneksel eğitimdeki tek tip öğrenme şeklinden ziyade birbirinden farklı öğrenme şekilleri ve öğrenme ortamı sunulması,
 - Temel becerilerin kazanılması için teknoloji ve internet kullanımının yaygınlaştırılması,
 - Her öğrencinin sınıf ortamı dışında istediği zaman istediği mekânda istediği kaynak ile öğrenimini gerçekleştirebilmesi,
- Aynı şekilde öğretmenler için sunduğu avantaj ve imkânlar oldukça fazladır. Bunlar kısaca;
- Her dersin sonunda istenen hedefe kolay şekilde ulaşma,

- Ders esnasında sürecin en etkili ve verimli şekilde kontrol edilebilmesi,
 - Gerektiği durumlarda işlenen ders programlarında esneklik payının sağlanması,
 - Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak birden fazla öğrenme kuramlarına yer verme,
 - Hem yüz yüze eğitim modelini hem de çevrimiçi öğrenmeyi harmanlayarak aynı anda internet ortamında sunulan kaynaklarla beraber etkili şekilde kullanımının sağlanması,
 - Ders esnasında öğrencilerle etkinlikler düzenleyerek öğrencilerle birebir veya küçük gruplar halinde ilgilenme fırsatı tanıma,
 - Her öğrenciyi hem psikolojik hem sosyal açıdan daha iyi tanıma imkânı sağlayarak iletişim ve etkileşimi güçlü kılma,
 - Hedeften öğrenciyi haberdar etme,
 - Her öğrencinin derslerini iyi şekilde tanmasına ve planlamasını sağlama,
- Son olarak tüm kurum ve kuruluşlar için sağladığı avantajlar ve imkânlarla bakıldığında;
- En önemlisi kurum ve öğrenciler arasındaki iletişimi ve etkileşimi güçlü kılma.
 - Her öğrenci için aynı imkân ve koşulların geçerli olmasını sağlar. Biri diğerinden üstün kılmama. Böylece kuruma olan güvenin artması,
 - Her dersin amacı ve içeriği birbirinden farklıdır. Her bir ders için içeriğe uygun eğitsel oyunlar belirlenmesine imkân sunar,
 - Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını iyi bir şekilde tespit edip, uygun şekilde ihtiyaca ve yeterliliğe cevap verebilme,
 - İnternetin yaygınlaşması ile birlikte elektronik araçlara ve kaynaklara talebin artması ile birlikte etkinliklerin yaygınlaşması,
 - Koyulan hedef kitlenin ve kurumun memnuniyet derecesini arttırma,
 - Benzer öğrenim ortamlarında birbirinden farklı seviyelerdeki öğrencileri toplama,
 - Gerek sınıf ortamı gerek eğitim alanında sunulan imkânı sonuna kadar kullanabilme,
 - Öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğretmen arasında geçen iletişimi ve etkileşimi en üst seviyeye taşıma,

- Herhangi bir olay ya da olgu karşısında anında dönüt verme,
- Öğrencinin derse devam etmesini ve dersten olabildiğince geçer not olarak geçmesini sağlama,

Harmanlanmış öğrenmenin hem öğrenci hem öğretmen hem kurum açısından sağlamış olduğu avantajları yukarıdaki gibi sıralamak mümkündür.

Her yaklaşımın avantajları olduğu kadar dezavantajları da bulunmaktadır. Harmanlanmış öğrenmenin dezavantajlarına değinilecek olursa; işlenen her derste anlatılan her konunun öğrenciler tarafından anlaşılması anlaşılrsa da akılda kalıcılığı oldukça zordur. Öğrenciler her an aklına takılan konu hakkında soruyu sormaya çekinirler ya da sormamayı tercih ederler. Anlaşılması güç olan böyle durumlarda soru sorulmak için bir hafta sonraki ders saatini beklemek zorunda olma durumunun söz konusu olduğu durumlar ortaya çıkar. Yineverilen cevapların öğrenciler tarafından yeterli bulmama durumlarıyla karşılaşmaktadır. Tüm bunların ise ortak sonucu öğrenmeyi sınırlandırmasıdır. Harmanlanmış öğrenme sayesinde çevrimiçi öğrenme ile iletişim sürekli şekilde sağlanırken mesaj veya tartışma formları kullanılabilir (Graham, 2006).

Koehler ve diğ. (2007) harmanlanmış öğrenmenin dezavantajlarını şu şekilde ifade eder:

- Alışılmış olan geleneksel eğitim sisteminin yöntemlerini bir anda bırakıp çağdaş eğitim sistemi içerisinde yer alan harmanlanmış öğrenme yaklaşımını benimsemek oldukça güç olabilir. Dolayısı ile işlenen derslerin harmanlanmış öğrenmeye uygun şekilde uyarlanması gerekir. Bu durum oldukça zaman alıcıdır.

- Yine aynı şekilde geleneksel sınıf ortamında geleneksel yöntemlere alışmış öğrencilerin harmanlanmış öğrenmeyi kabul etmesi, ilgi ve ihtiyaçlarını ona göre belirlemesi oldukça güçtür. Bundan dolayı harmanlanmış öğrenme ortamının gereklerini en iyi şekilde öğrenerek etkin öğrenme sağlamalıdır.

- ♣ Zamanı yönetememe,
- ♣ Tek başına öğrenme yetisi kazanmadığından dolayı kendi kendine öğrenme sorumluluğunu kabul etmeme,
- ♣ Geleneksel eğitime yatkın olduğundan dolayı ileri teknolojileri kullanamama,

♣ Yine aynı şekilde geleneksel eğitimin öğrenme ortamına alışılmış olması, harmanlanmış öğrenme ortamının uygulama gereklerini güçleştirir. Bu duruma ders takvimi, programlanmış olaylar örnek verilebilir.

- Eğitim programı geliştirilirken harmanlanmış öğrenmeye uygun ayarlanmalıdır. Bu uyarlamayı resmi eğitim kurumları üstlenmelidir.
- Her bireyin kişisel özelliklerine göre bilgisayarlar dizayn edilebilir. Örneğin; bant genişlikleri internet hızına göre ayarlanmalıdır.
- Harmanlanmış öğrenme ile ders işlerken ders içerisinde yazılım ve donanım eksiklikleri meydana gelmektedir.

Tüm bu sorunların üstesinden gelebilmek için öncelikle iyi bir programlama yapmak gerekir. Bu programlamayı gerçekleştirirken hem yüz yüze öğrenme hem e-öğrenmeyi çok düzgün bir şekilde birbirine entegre etme öncelik hedef olarak belirlenmelidir. Aynı zamanda karşımıza çıkan en büyük dezavantaj bileşenleri bir araya getirememektir. Eğer bu bileşenler doğru şekilde birleştirilemezse etkililikler otomatik olarak düşecektir (Ünsal, 2007).

Tüm bu olumsuzlukların giderilmesi için akla ilk gelen çözüm ise hem öğretmelerin hem öğrencilerin işe dâhil edilerek harmanlanmış öğrenme tasarımı gerçekleştirilmelidir. İlk başlarda çok karmaşık bir yapı gibi görünen harmanlanmış öğrenme, uygulamaya dönük olduğunda hem daha fazla akılda kalıcı hem öğretim sürecini hedeflenen düzeyde tutabilmeyi büyük oranda sağlayan metot olarak söylenebilir (Zengin, 2013).

Çağımızın en önemli gerçeği olan teknolojiyi işin içine dâhil ederek yüz yüze öğrenme ve çevrimiçi öğrenmeyi birarada harmanlamaktadır. Böylece hem teknolojiye ayak uydurma sağlanmış olur hem kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için farklı yöntemleri kullanma fırsatı sunar.

Harmanlanmış öğrenmenin birçok avantajı olduğu söylene de kısmi olarak dezavantaj yönlerinin olduğu da kabul edilmektedir.

Harmanlanmış Öğrenmenin Önemi

Eğitim kavramı bir süreç olarak değerlendirildiğinde varılmak istenen nokta (hedef), verilmek istenen konu (içerik), kullanılan strateji-yöntem-teknik-taktik, seçilen materyal, kaynak (öğrenme-öğretme süreci) ve hedefe ulaşıp ulaşılmadığı veya ne kadarına ulaşıldığı (değerlendirme) basamaklarından oluşur. İzlenen süreçte

öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, öğrenme seviyeleri, hazırbulunuşluk düzeyleri birbirinden farklılık göstermektedir. Tüm bu değişkenleri bir araya getirmek, planlamak ve sonunda istenen sonuca ulaşmak pek kolay değildir. Dolayısı ile harmanlanmış öğrenme ile bu durumları kontrol altına alma daha kolay olduğu söylenebilir (Singh & Reed, 2001).

Harmanlanmış öğrenmeye ile ilgili olarak Abate (2004) ile Horton (2000) şu ifadelerle yer vermiştir. Harmanlayarak öğrenme sayesinde bireyin ilgi ve ihtiyaçları doğru şekilde tespit edilir. Daha sonra öğrenciye kazandırılmak istenen davranış hedefin sonucu olarak belirlenir.

Geleneksel eğitimde mekân ve zaman sınırlaması vardır (Çevik, 2006). Bu durumun yüz yüze eğitimin en büyük sınırlılıkları olduğu söylenebilir. Yine başka bir sınırlılık olarak öğrencilerin tam olarak kendilerini ifade edebilme durumu kısmen yüz yüze eğitim ile engellenmektedir ya da istenilen seviyede olmamaktadır (Jensen, 2006).

Sınıf ortamının fiziki koşulları düşünüldüğünde aşırı sıcak veya aşırı soğuk sınıflarla karşılaşmaktadır. Gürültü son zamanlarda yüz yüze eğitimde çözüme kavuşmayan sorunların başında gelmektedir. Tüm bu durumlar ne yazık ki öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir (Erdiller & McMullen, 2005).

Geleneksel sınıf ortamında öğrenciler çoğun zaman pasif öğretmenler aktif rol oynamaktadır. Öğretmenin daha etkin rol üstlenmesi konuların ezbere dayalı sistemle öğretilmesine, uygulamaya yönelik etkinliklerin tercih edilmemesine, bireysel ilgi ve ihtiyaçların otomatik olarak göz ardı edilmesine neden olmaktadır (Cebeci & Bek, 1999). Benzer bir şekilde diğer yandan yüz yüze eğitimin genel olarak öğretmen ve öğrencilerin iletişimini ve etkileşimi oldukça güçlü kıldığı görülse de olumsuz yanlarının daha fazla olduğu görülmektedir (Osguthorpe & Graham, 2003). Günümüzün olmazsa olmazı teknolojiye çok fazla ihtiyaç duyulmadan geleneksel eğitim ile öğretmenin herhangi bir konuyu anlatması söz konusu olabilir (Çilenti, 1998).

Harmanlanmış öğrenmenin en önemli yanı çevrimiçi öğrenme ile istenilen zamanda ve mekânda her türlü materyale ulaşabilme imkânı sunmasıdır. Dolayısı ile öğrencinin her gün sınıf ortamında bulunma zorunluluğu kalmayacaktır. Tek bir materyale bağlı kalınmayacaktır (Cheong, 2002). Bireye istediği zaman istediği kadar çalışma imkânı sunan harmanlanmış öğrenme; Kruse (2004)' ifade ettiği gibi materyal zenginliği sunması, birbirinden farklı öğrencilerle aynı anda iletişimi ve

etkileşimi sağlaması, geri bildirim verme ve alma hususunda özellikle çeşitli imkânlar oluşturması önemli katkılar arasındadır. En asgari bütçe ile kaliteli eğitim sağlama açısında harmanlanmış öğrenme son derece önemlidir (Aytaç, 2000).

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının olumlu yönlerinin çok olduğunu her fırsatta dile getirilse de sınırlıklarına yer vermek gerekir (Cantoni, 2004). Çekilen videolar, animasyonların alt yapısı mutlaka hazırlanmalı, materyal ona göre hazırlanmalıdır. Teknolojinin her geçen gelişmesi ile sürekli değişimler olmakta ve değişimlere ayak uydurmak ve takip etmek güçleşmektedir. Bu yüzden sık sık teknik sorunlarla karşılaşma kaçınılmaz olmaktadır. Maliyeti yer yer artış gösterebilir (Özdil & Çelik, 2000). Hem maliyetin uygun olması hem teknik sorunlarla en az düzeyde karşılaşmak için eğitim programının titiz bir şekilde planlı ve programlı olmasına dikkat edilmelidir. Harmanlanmış öğrenmede kullanılan yöntemler ve materyaller bilgisayar ve teknolojiyi iyi kullanamayan öğretmenler tarafından tercih edildiğinde ciddi problemler oluşmaktadır. Dolayısı ile harmanlanmış öğrenmeyi tercih eden öğretmen adaylarının mutlaka bu konu ile ilgili eksikliklerini gidermesi gerekir.

Harmanlanmış öğrenme ile temel beceri ve tutumları kazandırma hedeflenmektedir. Bu hedefleri kazandırırken gerçek yaşamdan kopulmamasına ve gerçek yaşamla sürekli olarak bağ kurulmasına dikkat edilmelidir. Özellikle küçük yaşlardaki derslerde harmanlanmış öğrenmeyi tercih ediliyorsa çocukların canlı-cansız algılarını güçlendirecek eğitim programlarının düzenlenmesine dikkat edilmelidir (Yılmazçoban & Damkacı, 1999).

Harmanlanmış öğrenmenin önemine vurgu yapan Futch (2005) ile Graham (2006), harmanlanmış öğrenme ile bilişim teknolojileri ön plana çıkarılarak zamandan tasarruf edilir. Verilen çabanın boşa gitmeme olasılığı yüksektir. Kullanılan materyallerin revize edilerek birden fazla kullanılması sağlanır. Ders başlamadan ve bittikten sonra daha detaylı öğrenme imkânı sunar. Okula gelme zorunluluğunu azaltır.

Osguthorpe ve Graham (2003) ifadesi ile her öğrenmeyi her birey kendisi gerçekleştirmektedir. Aynı zamanda harmanlanmış öğrenmenin önemini öğretmenlerin eğitimci olarak uzmanlık gerektirmeden kendi materyallerini oluşturabilmesini sağlar. Aynı şekilde Masie (2006) harmanlanmış öğrenmenin önemini vurgulamak için yüz yüze eğitimde öğreticinin desteğini ve öğrencinin teknolojik materyalleri kullanabilmesi ile birleştirildiğinde doğru sonuca ulaşılır.

Sonuç olarak, harmanlanmış öğrenmenin sağladığı esneklik, birden fazla çeşitlilik ve içinde bulunduğumuz koşulların fırsata dönüşmesini vurgulayan Singh ve Reed (2001); etkili ve doğru kullanıldığında bununla birlikte birçok araştırma ve deneyimle desteklendiği takdirde verimli ve daha etkili olacağının bir kez daha altını çizmişlerdir.

Dolayısı ile tek başına ne yüz yüze öğrenmenin ne de e-öğrenmenin yeterli olmadığı söylenebilir. Ancak yüz yüze öğrenme ile e-öğrenme birlikte harmanlayarak düzenlendiğinde avantajlarının ve etkisinin arttığını söylemek mümkündür.

Türkçe Öğretimi

Yeryüzünde insanların kendi aralarında iletişim amaçlı kullandıkları araca dil denilmektedir. Aynı zamanda dil kavramının bir bireyin içinde yaşadığı dünyayı ve toplumu anlamaya çalışma, kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme, kavrayabilme aracı olarak kullandığı söylenebilir. İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden birisi dili kullanabilme yetisinin olmasıdır. İnsanoğlu dil sayesinde belirli olaylar hakkında düşünme, çeşitli üretimler sağlama aynı zamanda bilgi ve deneyimlerini başka insanlara aktarabilmeyi yapabilmektedir. Yine dil aracılığı ile kültürlerarası ve nesiller arası aktarım sağlanmaktadır (Polat, 2006).

Dilin kazandırdığı tüm bu kazanımlar sayesinde her geçen gün ana dili öğrenmenin değeri artmaktadır. Bir dil eğitimin asıl amacı, insanların temel becerileri (dinleme-okuma-konuşma-yazma) ve üst temel becerileri (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, metabilşsel düşünme) kazandırma amacı güder. Bundan dolayı dünyanın her yerinde ana dili öğrenimi ve öğretimine verilen önem artmaktadır. Bir toplumun kültürünün oluşmasında ve aktarılmasında en önemli etken dildir. İnsanlar arasında iletişimi ve etkileşimi sağlayan ve insanlar arasında yakınlaşma bağına kuran yine dildir. Bundan dolayı anadili olan Türkçenin gelişim aşamasında olan tüm bireylere en güzel şekilde öğretilmesi ve dil edinimi kazandırmak gereklidir (Aydın, 2010).

Öğrenme alanları içerisinde Türkçe öğretiminde; dört temel dil becerisi dinleme-konuşma-yazma-okuma bir bütünlük arz etmektedir. Bunun yanında görsel sunular önem taşımaktadır. Aynı zamanda üst temel beceriler içerisinde yer alan eleştirel düşünme becerisi, herhangi bir konu hakkında sıralamalar ve sınıflamaların yapılması, konular arasında ilişkilendirme yapabilme, hipotezler kurma, bir konu hakkında yeni ve özgün bir ürün ortaya çıkarma gibi becerilerin yer aldığı düzenektir (MEB, 2009).

Bir insanın ilk dünyaya gözlerini açtığı anda “dinleme” eylemi gerçekleşir. Zamanla iletişim kurabilmesi için dinlediği şeyler aracılığı ile konuşma yetisi gelişir. Dinlediği kalıplarla konuşmaya başlar. Aynı zamanda düşünür, yorum yapar, sorulara cevap verir ve iletişim sağlar. Tüm bu eylemleri dil sayesinde gerçekleştirir. İçinde yaşadığı topluma dil sayesinde adapte olur, güdülenir. Yani kısaca her türlü sosyal yaşantısını dil sayesinde kazanır (Özden, 2003).

Türkçe eğitimi; bireyin bilişsel gelişim sürecinde hedeflediği zihinsel ve metabilşsel becerileri kazanması dili etkin ve doğru kullanmasına bağlıdır. Türkçe eğitimi sayesinde bireylerin mesleki beceri kazanma, kendileri doğru ifade edebilmelerini sağlama, belirli bir konu hakkında tartışabilme, problem çözme becerisi kazanma, girişkenlik ruhu kazanma, iş bölümü yaparak ortak çalışabilme gibi hayati önem taşıyan becerilerin kazandırılmasını sağlayan önemli bir disiplin alanını oluşturur (MEB, 2005).

Ana dili eğitimi ise bireyin yaşam boyu devam eden faaliyetler halkasına verilen addır. Bireyin ilk kullandığı dil yani anadili eğitimi kişinin okuduğunu veya dinlediğini anlayabilmesi, kendi düşünceleri ifade edebilmesi, o dilin kurallarına edebiyatına ve daha sonrasında dünya edebiyatına hâkim olabilmesi ve bunlardan haz alabilmesi, edebiyat kanalıyla gerek kendi kültürünü gerekse dünya kültürlerini tanıyıp, öğrenebilmesi için gerekli bir eğitimidir. Anadili eğitimi çok yönlü bir süreçtir. Okuduğunu kavrayabilme, dinlediğini kavrayabilme, dilbilgisine hâkim olma, yazı ve söz ile ifade edebilme, edebi eserlerin ve sanatın normlarına aşina olma gibi birçok yönü bulunmaktadır (Bacanlı, 2006).

Tüm bu hedefler ve işlevsellik değerlendirildiğinde; Türkiye’de ilkökul döneminden yükseköğrenim dönemine kadar her bireyin Türkçe kullanımında birtakım sıkıntılarla karşılaştığını söylemek mümkündür. Türkçenin özellikle anlatım bozuklukları, yazım ve imla konularında her dönemdeki öğrencilerin öğrenmekte sıkıntı yaşadığı ifade edilebilir. Bundan dolayı özellikle bu konuların öğrenimine ve öğretilmesinde ortaya çıkan sorunlara dikkat çekilmesi ve daha titiz davranılması gerekir (Sönmez, 2006).

Yukarıda bahsedilen konulara ilişkin benzer bir çalışma yapan Ünal ve Ada (2004), Türk gencinin okuduğu metni anlama ve yorumlamada güçlük çektiği, kendisini yazılı veya sözel olarak tam anlamıyla ifade etmede sıkıntılar yaşadığından bahsetmektedir. Hemen hemen her akademik yılda, Türk dili ve Edebiyatı Bölümünü yazan ve bu bölümü okumak isteyen öğrenciler de benzer sorunların yaşadığı

görülmektedir. Bu sorunların belli başlıları kelime dağarcığının yeterli olmaması, düzgün cümle kuramama, özgüven eksikliğinden kaynaklı kendini soyutlama, Türkçe ile ilgili metefor ve farklılıkları tam anlamı ile kavrayamama yeni neslin yaşadığı sıkıntılar arasındadır (Ünal & Ada, 2004).

Her ders birbirinden farklı disiplinler bir alanı içerir. Türkçe dersinin diğer derslerden farklı olarak bilgiden daha çok beceriye yönelik olduğu söylenebilir. Öğrencinin hem psiko-motor hem de duyuşsal becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerden oluşan Türkçe dersi, bireyin gelişiminde son derece önemlidir. Dolayısı ile Türkçeyi ilk olarak etkin bir şekilde ilkököl döneminde kullanma söz konusudur. Her geçen yıl dili etkili bir şekilde kullanma yetisi kazanan öğrenciler, kelime dağarcıkları gelişerek kendilerini daha iyi ifade etmeyi sağlarlar. Bundan dolayı ilkököl dönemi her derse önem verilmesi gerekirken Türkçe öğretiminde daha titiz davranılması gerektiği vurgulanır. Çağdaş eğitim ile birlikte yeni, özgün Türkçe öğretim programları hazırlanmalı ve bu alanda bilimsel çalışmalara teşvik edilmelidir (Aydın, 2010).

Türkçe Öğretimin Amaçları ve Yararları

Türkçe öğretimi, öğrencinin kendi ana dili sözcüklerinin öğretimini sağlayan etkinliklerden oluşur. Tüm öğretim kademelerinde Türkçe öğretimi çok önemli bir yere sahiptir. Lisans dönemine kadar Türkçenin doğru ve etkili öğretimine yönelik dersler bulunmaktadır. Türkçe dersinin başlıca hedefi, bireyin Atatürk İlke ve İnkılaplarına uygun olarak açık fikirli, sorgulayan bir bakış açısına sahip, aktif, girişimci ruhu olan, bilgiyi etkin bir biçimde yaşamına geçiren, Türkçeyi etkin ve başarılı bir şekilde kullanan geleneksel değerlerle, yeniliği harmanlayabilen bir yapıda yetiştirebilmektir (MEB, 2005).

Türkçe öğretmenin amacı; öğrencilerin yaşamı süresince kullanacağı dili etkin bir biçimde kullanmalarını sağlama, okuma, yazma ve dinleme yeteneklerini geliştirmektir. Dolayısıyla sosyal kabiliyetleri gelişen, aktif, girişimci, okuma-yazma, eleştirel bakma alışkanlığı olan, sosyal yönlerinin yanında duygusal zekâsı da gelişmiş bireyler yetiştirmektir (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2009).

Türkçe dersinin asıl hedefi, bireye okuma alışkanlığı ve dil bilincini kazandırmaktır. Bu doğrultuda hem okul hayatında hem gerçek yaşamında okuma alışkanlığının süreklilik kazanabilmesi için ilk olarak bireyin okul hayatında bu

becerinin kazandırılmasına dikkat edilmelidir. Bu nedenle hayatın her anında ve her alanında okuma eylemi ve öğrenme eylemi çok önemlidir. Türkçe dersi sayesinde hem okuma hem öğrenme eylemi gerçekleşir. Aynı zamanda yaşam boyu öğrenme söz konusu olduğundan sadece okul ile sınırlandırmama, yaşamın her anında sürdürebilme mümkündür. Doğru bilgiye ulaşıldığında amaca tam anlamıyla ulaşıldığı söylenebilir (Sever, 2011).

Türkçe öğretimi programını oluşturan amaçlar arasında genel amaçlara bakıldığında (MEB, 2005):

- i. Öğrencilerin Türkçe dilini sevmelerini ve benimsemelerini sağlamak
- ii. Öğrencilerin etkin bir biçimde düşünme, bilgiyi sınıflandırma, kavramsal düşünme tarzı oluşturma, analiz ve sentez yapabilme gibi zihinsel yeteneklerini geliştirme.
- iii. Okuma yeteneği ve alışkanlığı kazandırarak öğrencilerin kelime daracığını zenginleştirmek
- iv. Öğrencilerin bilimsel normlara uygun, yapıcı, sorgulayıcı, yardım ve işbirliğine uyumlu, kendine güvenen, aktif bireyler olarak yetiştirme.
- v. Bilgiye araştırma, keşfetme ve bilgiyi sentezleme refleksi kazandırma
- vi. Bilgiye erişme ve bu bilgiyi reel yaşam geçirebilme, bilgi üretebilme yeteneği kazandırmak
- vii. Bilgi ile ilişkili olan teknolojileri kullanmayı öğretmek, metinler arasında anlam bağı kurma yeteneği kazandırmak.
- viii. Ek bilgi ile bilgi arasındaki sınırı başarılı bir biçimde aşmak.
- ix. Öğrencilerin aynı zamanda kişilik ve sosyal varlığına olumlu müdahalelerde bulunmak
- x. Geleneksel değerlere, etik konularına, milli duygu ve düşüncelere, sanatsal değerlere önem veren bireyler yetiştirmek
- xi. Çeşitli araçlarla gerek Türk gerekse dünya kültürüne öğrencileri aşina hale getirmek
- xii. Okuma yazma alışkanlığı ve edebiyat sevgisi aşmak.

Yukarıda bahsedilen amaçlar doğrultusunda Türkçe derslerinin öğrencilerin ulusal kimliği kazanma ve bütünlüğü sağlama adına önemli bir misyonu olduğu söylenebilir. Okutulan Türkçe dersleri sayesinde bir bireyin kendini doğru şekilde ifade etmesi, iletişim ve etkileşim yönünün güçlenmesi, olaylara yönelik yorum, analiz etme ve sentez basamaklarını geliştirme sağlanır. Böylece bu nitelikleri kazanan birey, daha yapıcı, üretici, hoşgörüsü yüksek, evrensel ve etik değerlere

saygılı aynı zamanda milli ve manevi değerleri, insan haklarını, ahlaki değerleri önemseyen bireyler haline gelirler.

Türkçe Öğretiminin İlkeleri

Her öğretme alanında olduğu gibi Türkçe öğretim alanında da belli başlı ilkeler yer almaktadır. Bu ilkelerin Türkçe öğretimine yönelik öğrencilerin kelime dağarcıklarını artırmak, Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilme, Türkçenin kurallarını uyma ve uygulama hususunda bilinç kazanma, dört temel dil becerisini kazanma gibi yararlarının olduğunu söylemek mümkündür. Tüm bu bahsedilen kazanımlara bakıldığında öğrencinin hem bilişsel hem psiko-motor davranış yeterliliklerine yönelik olduğu görülür (Yangın, 2005).

Çeşitli öğretim programlarında olduğu gibi genel amaçlara ulaşmak için Türkçe öğretim programında birtakım ilkelerin temel alınması gerekir. Bu ilkelere uyarken belli başlı etkinlikler düzenlenmeli ve bu etkinliklerde süreç iyi takip edilmelidir (Demirel, 2013).

Aynı anda dört temel dil becerisinin kazandırılması: Türkçe dilinin dört temel dil becerisi olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin kendi içerisinde foksiyonel olarak bir bütünlük içerisinde olduğu söylenebilir. Türkçenin öğretimi gerçekleştirilirken hem bu temel beceriler hem Türkçenin iletişim ve etkileşim için araç olduğu göz ardı edilmemelidir. Son yıllarda bu temel becerinin yanı sıra tümleşik beceri başlığı beşinci temel becerisi olarak sayılmaktadır.

Natürel bir ortamda anadili öğretimin gerçekleştirilmesi: Dünyaya ilk gelen bir çocuğun dilinin geldiği toplum ve aileye göre şekillendiği söylenebilir. Ailesinden farkında olmadan öğrendiği dili kabul eden çocuk, o dili kültürlenerek bilinç dışı öğrenir. Okul çağına gelindiğinde anadili ile ilgili belirli bir plan ve program söz konusu olur. Anadili öğretiminde kasıtlı şekilde istendik yönde öğrenme hedeflenir. Bu dönemde dikkat edilmesi gereken husus, okul çatısı altında dil kurallarının ezbere yönelik değil doğal şekilde öğrenmeye yönelik olması gerekir.

Tüm derslerden Türkçe öğretiminde istifade edilmesi: Dört temel dil becerisinin sadece Türkçe dersinde değil diğer alan derslerinde de kullanıldığı görülmektedir. Bundan dolayı, öğrencilerde bu temel becerin gelişmesi için tüm dersler ve bu dersleri veren öğretmenler ortak çalışmalıdır. Öğrencilerin akademik olarak başarılı sayılabilmesi için anadili eğitiminin etkisi son derece önemlidir.

Parçadan bütüne anadili öğretimini gerçekleştirme: Bir dilin öğretilmesinde tümevarım yaklaşımı önemlidir. Öğrencilere bu yaklaşım sayesinde birden fazla örnek sunularak kriterleri kabul etme ve öğretme sağlanır. Bir dilin doğal şekilde öğretilmesi ilkesi bu yaklaşım ile ilgilidir. Çünkü doğal ortamda o dilin kaideleri sunulmamakta, verilen örnekler sayesinde kurallar verilmektedir.

Öğretim faaliyetlerinin temel dil becerilerine yönelik olması: Dört temel dil becerisi ayrı ayrı değil bir bütün olarak kabul edilip etkinlikler ona göre düzenlenmelidir. Örneğin, herhangi bir metin işlerken hem okuma-dinleme hem konuşma-yazma becerilerine aynı anda yer verilmelidir. Çünkü dört temel beceri sayesinde öğrencilerin tümleşik beceri kazanması sağlanacak ve bu şekilde öğrenme yaşantıları daha da zenginleşecektir.

Tematik yaklaşım ile bir içeriğin işlenmesi: Her alanda olduğu gibi Türkçe programında genel hedefler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir. Türkçe öğretim programındaki içeriğin seçiminde Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler alan derslerindeki konulardan yararlanılmaktadır.

Çoklu öğrenme ortamını kullanarak dil becerilerinin kazandırılması: Temel becerilerin kazandırılmasında çeşitli materyaller tercih edilmelidir. Bu materyaller seçilirken hem teknolojik hem kolay ulaşılabilmesine dikkat edilmelidir. Türkçe programının öğretiminde bilgisayar, video kayıtları, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenebileceği tiyatro ve drama etkinlikleri, kitaplar ve e-kitaplar, dergiler, bilimsel yazılar, roman ve hikâye kitapları gibi görsel ve işitsel daha birçok materyal aktif olarak tercih edilmelidir.

Yukarıda detaylı olarak bahsedilen Türkçe öğretimi ilkelerinin yanı sıra çevresel birtakım özelliklere dikkat edilmelidir. Türkçe dersi sadece teorik olarak bilgilendirmeye dayalı bir ders değildir. Hem teorik hem uygulamaya yönelik olan Türkçe dersinin hazırlanmasında ve planlanmasında öğrenciler aktif hale getirilmelidir. Böylece öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmuş sayılacaktır (Sever, 2011).

Türkçe Öğretiminde Temel Beceriler

Türkçe dersi, öğrenciye dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler sayesinde bilgi, beceri ve tutum kazandırma söz konusudur (Sever, 2011). Genel hedeflerin ve kazanımların yer aldığı Türkçe öğretim programı, dört temel dil becerisini kazandırmayı amaçlar.

Bu becerileri hem örgün eğitimde bir ders yılı boyunca hem yaşam boyu kullanılan temel beceriler haline getirme planlanır (MEB, 2005).

Dolayısı ile Türkçe öğretim programında yer alan temel beceriler ve kazanımlar birbiri ile tutarlı olmak zorundadır. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) programı incelendiğinde program hakkında tespitler şu şekilde yer almaktadır (MEB,2005):

- i. Dilden başarılı ya da etkin yararlanmak,
- ii. Sorgulayan bir düşünce ile eleştirel bakış açısı,
- iii. Aktif, yenilikçi, özgün düşünme,
- iv. Gerek sözlü gerekse yazılı iletişim kurabilme,
- v. Sorun giderebilme yeteneği,
- vi. Araştırmacı bir ruh,
- vii. Karar alma yeteneği,
- viii. Sürekli olarak bilgi teknolojilerini tercih etme,
- ix. Katılımcı ya da girişimci bir tarz,
- x. Bireysel ve toplumsal normları göz ardı etmeme,
- xi. Doğru yargılar geliştirebilme,
- xii. Başlıca değerler içerisinde yer alan milli, manevi ve evrensel değerlere bağlı olup saygı gösterme,

En geniş hatlarıyla Türkçe dersi öğretim müfredatı temel becerilerin (dinleme, okuma, yazma, konuşma) yeteneklerini dilbilgisi kuralları, öğrenme ve uygulama alanlarından oluşmaktadır. Bu alanlar birbirleri arasında bir bütünlük arz etmektedir. Öte yandan hepsi tek başına üzerinde durulması gereken alanlardır. 2005 yılında yayınlanan taslakta Türkçe dersinin program içerisinde temel unsurlar bu alanlardır. Türkçe dersi okuma, yazma, konuşma dinleme ve tüm bunları iyi bir biçimde öğrenilmiş dilbilgisi kuralları çerçevesinde yapma eğitimi olarak nitelendirilebilir.

Dil becerilerinin işlevselliğinden dilin meydana geldiği söylenebilir. İlgili literatüre bakıldığında tüm modern dil eğitim çalışmalarında aynı temel amaç güdülmektedir. Öğrencilere dil becerileri kazanımını edindirmektir. Şu yüzdenki bir dilin öğrenilmesi, temel becerilerin kazanılmasına ve kazanılan beceriler doğrultusunda uygulanmasına bağlıdır. Genel hatları ile anlamayı ve anlatabilmeyi ele alan temel dil becerileri, anlatmaya bağlı konuşma ve yazma, anlamaya bağlı okuma ve dinlemeye yöneliktir. Bu yüzden okuma ve dinleme becerilerinin alıcı

beceriler şeklinde, konuşma ve yazma becerileri verici olarak kabul edilmektedir (MEB, 2005).

Sonuç olarak temel dil becerileri okuma, dinleme, konuşma ve yazma insan hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Öncelikle iletişim ve etkileşim aracı olarak kullanılırken aynı zamanda dil sayesinde tüm hedeflere ulaşmada kolaylaşır. Bu beceriler sayesinde doğru bilgiye ulaşma ve elden edilen bilgiyi doğru kanallarla aktarma söz konusudur. Dolayısı bir dil eğitimin en önemli amacı okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin öğrenciye kazandırılmasıdır. Bu becerileri bir bütün olarak kabul etmek, birbiri ile ilişkilendirmek son derece önemlidir (Demirel & Şahinel, 2006).

Öğrenme Alanları

İlk olarak Türkçe öğretimi dört temel dil becerisi olan dinleme, okuma, konuşma, yazma dil becerilerden meydana gelmektedir. Bu beceriler birer öğrenme alanını oluşturmaktadır. Bir dil öğretiminde, ana hedef anlama ve anlatma becerisinin kazanımına ilişkin iken aynı zamanda dört temel dil becerisinin aynı anda bir bütün olarak ele alınması amaçlanır. Çünkü öğretim hedeflerini bu temel beceri üzerine etkinlikler düzenleyerek ilerletme söz konusudur. Bu etkinlikler özgün nitelikli olmakla birlikte birçok ortak yanlarının olduğunu ifade etmek mümkündür (Sever, 2011). Anlama ve anlatma becerileri olarak ifade edilen dört temel dil becerisinin konuşma ve yazma anlatma becerisine ilişkin iken, okuma ve dinleme anlama becerisine yönelik olduğu söylenebilir. Bir bütün içerisinde ele alınması gereken bu becerilerin herhangi birisinde meydana gelen aksaklık diğerlerini olumsuz etkilemektedir. Bundan dolayı tüm becerileri paralel şekilde oluşturmak ve geliştirmek gerekir. Böylece öğretim sürecinin ilk adımı atılmış sayılır (Demirel & Şahinel, 2006).

Aynı zamanda dört temel dil becerisinde ardışıklık ilkesine bağlı olarak anlama yönelik okuma ve dinleme becerilerini geliştirme amaçlanırken anlatmaya ilişkin konuşma ve yazma becerilerini geliştirme hedeflenmektedir. Herhangi bir şeyin ifade edilebilmesi için konuşma ve yazma becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Türkçe öğretiminde anlatabilmek için önce anlama gerekir. Anlama eylemine yönelik olarak birçok dinleme ve okuma etkinliklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Oluşan bu ihtiyaçlar giderildikten sonra anlatabilme eylemi ortaya çıkar. Anlatmanın da

konuşma ve yazma gibi öğrenme alanlarına yönelik olduğunu bahsetmek mümkündür (Cemiloğlu, 2009).

Okuma;

Herhangi bir yazının kelimeleri, cümle yapısı, kullanılan noktalama işaretleri ve diğer öğeleri görebilmesi, algılayabilmesi ve kavrayabilmesi okuma sürecini kapsar (Kavcar ve diğ., 2003). Okuma eylemi, birbirinden farklı kelime dağarcıklarının duyu organları aracılığı ile algılanması, anlamlandırılması, yorumlamaya yönelik bir zihin süreci olarak ifade edilebilir. Böylelikle bireyin bilişsel sürecinin gelişimine büyük katkı sağlar (Sever, 2011).

Herhangi bir okuma alanı ile ilgili programda, öncelikle bireylerin okuma becerilerini geliştirme amaçlanır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak okumaya hazır hale gelme, okumanın amacını saptama, amaca yönelik yöntem seçme, dikkatli okuma sağlamanın yanında çeşitli kazanımlar amaçlanır. Hemen arkasından öğrencilerin okuduğunu anlayıp anlamadıkları tespit edilir. Böylece, daha önce sahip oldukları ön bilgileri harekete geçirme, görsel ve işitsel materyallerden faydalanabilme, zihinsel süreci takip etme, benzer ve farklılıkları ortaya koyma, hedef-sonuç arasından neden-sonuç ilişkisi kurma, sıralama ve sınıflama yapma, değerlendirmelerde bulunma ve son olarak özetleme gibi birçok beceriyi geliştirme yönünde etkilerinin olduğundan bahsedilebilir. Ayrıca okuma eyleminin eğlendirme, eğlendirirken aynı zamanda düşündürme ve bilgilendirme yönünden bahsetmek gerekir. Böylece hem eleştirel bakabilme hem yaratıcı düşünme kazanımları hususunda yardımcı olur (MEB, 2009).

İlköğretim kademesinde Türkçe dersi öğretim programında okuma ile ilgili tanımın okumaya eylemine yönelik olarak ses organları ve göz ile zihinsel algılamının söz konusu olduğu işaret ve sembollerin yorumlanma süreci olarak karşımıza çıkar. Diğer bir ifade ile değerlendirme ve anlamlandırmadır (MEB, 2006). Okuma becerisi gelişmiş öğrencilerin birden fazla kaynağı tarayarak bilgi, beceri ve tutum kazanmaları söz konusudur (MEB, 2006).

Kısaca okuma becerisinin geliştirilmesi ve daha güçlü kılınması gerekir. Bu durum çeşitli etkinliklerin yer aldığı metinlerin düzenlenmesi ve okutulmasından geçmektedir. Bu metinler, Türkçenin tüm zenginliklerinden bahsetmelidir. Aynı zamanda doğru ve etkili kullanılması gerekir. Bu metinlerin ne şekilde olması gerektiği hususunda Türkçe öğretim programı detaylı bilgi sunmaktadır. Bu programda, okumanın koşulları, metinlerin anlaşılması ve analiz edilmesi,

değerlendirmeye ve okuma alışkanlığının kazanılmasına ilişkin daha birçok bilgi ve etkinlikler yer alır. Aynı zamanda kelime haznesinin gelişmesine ilişkin çeşitli araştırma etkinlikleri bulunmaktadır (MEB, 2006).

Dinleme;

Temel becerilerden dinleme becerisinde, konuşma yapan kişi ile iletişime geçme amaçlanır. Daha sonra verilmek istenen ileti olarak ifade edilir. Öncelikle dinleme/izleme, iletişim kurabilme, değerlendirme ve öğrenmeye dayalıdır (Demir, 2010). Aynı zamanda konuşma, okuma ya da sesli okuma eyleminin karşı tarafa vermek istediği mesaj olarak ifade edilebilir (Özbay, 2005). Duyulanların önceki öğrenmelerle karşılaştırılarak zihinde anlamlandırılması olarak söylenebilir (Calp, 2010). Yine bir başka tanım ise konuşmayı yapan kişi tarafından verilmek istenen iletinin karşı tarafta eksiksiz ve doğru şekilde anlaşılması ve uyarana karşı geliştirilen tepki olarak ifade edilebilir (Demirel & Şahinel, 2006).

Türkçe programında öncelikle dinleme kuralına dikkat çekilir.

Dinleme/izleme alanının hedefleri arasında dinlemenin kurallarına uymak, anlama ve analiz etmeyi sağlamak, kelime haznesini geliştirmek, etkin olarak dinleme becerisi kazanmak ve etkin değerlendirme yapabilme vardır. Her öğrencinin öğrenmesi amaçlandığından hedefe görelilik son derece önemlidir. Her seviyeye göre etkinlikler düzenleme, düzenlenen etkinlikleri eyleme dökme, etkili ve doğru iletişim ile toplumda hayati bir dinleyici rolüne sahip olma söz konusudur. Böylelikle her öğrencinin etkin iletişim kurması sağlanır. Bundan dolayı dinleme sürecinin en önemli hususları arasında hedefe ulaşabilme adına her türlü etkinliğin değerlendirmeye alınması gerekir. Bu amaç doğrultusunda her öğrencinin kullanmakta olduğu kriterler ve formlar Türkçe programında yer almalıdır. Böylece dinleme becerisine yönelik sürecin daha etkili ve yararlı olduğu görülür. Aynı zamanda öğretmenin daha tarafsız bir değerlendirme yapmasına fırsat sunulur (Güneş, 2007).

Konuşma;

Temel beceri alanlarından konuşma becerisinin öğrencilerin yaşamakta oldukları çevre ile sürekli olarak iletişim kurmak zorunda oldukları aşikârdır. İçinde yaşadıkları toplumda her bireyin birbiri ile iş birliği içerisinde olmaları, karşılaşılan birtakım sorunlara yönelik beraber çözüm yolu bulmaları yadsınamaz. Bundan dolayı öğretmenlerin özellikle öğrencilerin bu beceriyi kazanmalarına yönelik olarak çeşitli etkinlikler düzenlemesi son derece önemlidir. Düzenlenen bu etkinliklerde

öğrencilerin aktif olması gerekir. Yaşamlarının her alanında etkin iletişim ve etkileşim kurmak zorunda olan bireylerin konuşma dil becerini tam ve etkin bir şekilde kazanması şarttır. Daha sonra yazma, dinleme/izleme ve okuma becerilerinin konuşma becerisini desteklemesi ile hedefe ulaşma gerçekleşir (Kırkılıç & Akyol, 2007).

Konuşma temel becerisini kazandırmaya ilişkin tüm derslerin ve ders dışı faaliyetlerin uygun etkinliklerle desteklenmesi gerekir. Öğretmenlerin sınıf ortamını düzenlerken öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilendirilmeleri dikkate alınmalıdır. Her beceride olduğu gibi konuşma becerisinin kazandırılması için öğrencinin aktif kılınması gerekir. Etkinlikler daha çok öğrencilerin fikir ve duygularını ortaya çıkarma odaklı olmalıdır. Böylece her öğrencinin doğru ve etkin anlatabilme yeteneği geliştirilir (Kırkılıç & Akyol, 2007).

Konuşma temel becerisi, Türkçe öğretim programında öğrencilerin Türkçeyi estetik olarak ahenkli ve düzgün konuşabilmelerini, kelime dağarcıklarını artırma, öğrencilerin kendilerini net ve doğru şekilde ifade etmelerini amaçlar. Aynı zamanda içinde yaşanan toplumun sorunlarını konuşarak çözüme kavuşturma amaçlanır. Bu bağlamda programın geneline bakıldığında etkin konuşma becerisini kazandırmaya yönelik etkinlikler yer alır. Bu etkinliklerin birçok örnekle pekiştirilmesi söz konusudur. Daha yararlı olması adına pek çok görsel ve işitsel materyallerden yararlanılır Böylelikle sebep-sonuç ilişkisi kurabilme, duygu ve düşünceleri mantık çerçevesinde ifade edebilme, karşılaştırma yapabilme, sıralama ve sınıflama, özetleme, değerlendirme yapma gibi zihinsel gelişmeyi sağlayan çalışmalara yer verilir (MEB, 2006).

Yazma;

Son olarak yazma temel becerisinin yazma becerisini geliştirmeye ilişkin olduğunu söylemek mümkündür. Yazı yazmaya hazır hale gelme, yazmanın amacını kavrama, dikkati odaklama, çeşitli yöntem ve teknikler seçme, yazma konusunu seçme ve sınırlarını belirtme amaçlanır. Bu durumlar sağlandıktan sonra yazılı olarak anlatabilme becerisi kazanma amaçlanır. Aynı zamanda eğlenerek ve bilgi edinerek yazma becerisi etkinlikleri düzenlenir. Böylece soru sorma, ikna edebilme, betimleme ve tasvir edebilme, özgür şekilde yazı yazabilme gibi çeşitli kazanımlar hedeflenir. Hedeflenen bu kazanımlar çeşitli yöntem ve metotlarla aktarılır. Öğretmenlerin öğrencilerine yazı yazma tekniklerini birbirinden farklı etkinliklerle istekli hale getirerek yazma duygusunu harekete geçirme ve eyleme dönüştürme başlıca amaçlar

arasındadır. Böylece hem yazma yetenekleri ortaya çıkarılmış hem çeşitli alanlarda yazma kabiliyetleri ortaya çıkarılmış olacaktır (MEB, 2009).

Dilbilgisi;

Dilbilgisi becerisi tanım olarak herhangi bir dilin seslerini, kelime yapılarını, anlamlarını, köklerini, cümle yapılarını ve tüm bu durumlarla ilgili kuralları detaylı olarak inceleme alanıdır (Ediskun, 2005). Başka bir tanımda herhangi bir dili oluşturan işaretler, semboller, sesler, sözcükler, cümleler, yapılar, türler, anlama özellikleri, işlevleri, işleyiş düzenleri açısından kapsamlı olarak inceleme yapan bilim dalına denir (Yangın, 1999). Bir başka tanımda bir kişinin dil becerisine yönelik bilgisinin, o dili oluşturan yapıyı, öğelerini, cümle ve metin kalıplarını yapısal olarak inceleyen çalışma olarak ifade edilir (Kocaman, 1994).

Aslında dilbilgisi becerisi bir dilin dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, yazma ve okumayı destekler nitelik taşır. Türkçenin temel yapısını meydana getiren işleyişinin koşullarını ortaya çıkaran özelliklerinin yanında öğrencilere yönelik konuşma, yazma, dinleme/izlemeye ilişkin dil etkinliklerinde uygulanabilir olmasını içerir. Bundan dolayı dilbilgisi becerinin daha çok eyleme dönük olduğu görülür. Bu amaç doğrultusunda dilbilgisi öğretimini gerçekleştirirken kurallara uymanın yanı sıra kelime, cümle ve metin aşamasında uygulama yapma amaçlanır (Göçer, 2008).

Türkçe dilbilgisi ile ilişkili olan kazanımlar öğrencilerin olağan seviyelerine denk düşecek, onları zorlamayacak bir biçimde verilmiştir. Öte yandan kademeli olarak, basitten karmaşığa doğru giden konular arasında bağın olması öğrenme sürecini hızlandıracak ve kolaylaştıracaktır. Dersin görsel araçlarla pekiştirilmesi öğrenimin kalıcılığı ve hızı açısından kolaylık sağlayacaktır. Diğer taraftan dilbilgisi ile bağlantılı konuların anlam ile pekiştirilerek sunulması, ilgili konuların öğrenciler nezdinde birer yeteneğe çevrilmesi ile mümkündür. Dolayısıyla konular bu perspektifle ele alınmalıdır (MEB,2006).

Eğitim Sisteminde Yapılanma

Hemen hemen her toplum içerisinde tartışılan eğitim konusu, daha kaliteli ve hedeflenen noktaya ulaşma amacı taşımaktadır. Her zaman bir durum karşısında ortaya çıkan sorunlar olduğu gibi eğitim konusunda da birtakım sorunlar oluşmaktadır. Bunların belli başları arasında yeterli düzeyde yaygın olmadığı, herkesin eşit seviyede eğitim aldığı bir öğretim sürecinin olmadığı, geleneksel

eğitimin hala devam etmesi ile öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının benimsenmemesi önemli sorunlar olarak ifade edilebilir.

Sonuç itibari ile Türk eğitim sistemimizi günümüz şartlarına göre tekrar düzenlenmelidir. 2004-2005 eğitim-öğretim programı ile klasik eğitimin aksine modern eğitim anlayışı ön plana geçmiştir. Böylelikle çağdaş eğitim programı içerisinde yer alan harmanlanmış öğrenmeye ilgi artmış ve son zamanlarda sıklıkla tercih edilen bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci iletişim ve etkileşimin artmasında büyük rol oynayan harmanlanmış öğrenme yaşam boyu öğrenmeyi ilke edinmektedir. Yani öğrenmenin sadece okul ortamında değil her yerde her zaman olabileceğini savunmaktadır. Öğrenme ortamını oluştururken yüz yüze öğrenme ve çevrimiçi öğrenmeyi harmanlanma söz konusudur. Harmanlanmış öğrenimi etkin şekilde kullanmanın söz konusu olduğu alanlardan biri hiç kuşkusuz Türkçe öğretimi alanıdır. Türkçe öğretiminde program dışında harmanlanmış öğrenmeye dayalı çeşitli etkinlikler düzenleyerek öğrenme daha kolay ve kalıcı olur.

Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımına Göre Türkçe Öğretimi

Geleneksel eğitimin yaygın olduğu dönemlerde “Ne öğreniriz?” sorusu yaygındır. On dokuzuncu yüzyılın sonuna gelindiğinde şu soru sorulur. “Nasıl öğreniriz?”, işte bu soru ile beraber eğitimde yeni yönelimler söz konusu olmaya başlamıştır. Her bireyin neyi nasıl öğreneceği böylelikle bilinmeye başlamıştır. Öğretmen ve öğrenme arasında paralellik oluşmaya başlamıştır. Burada asıl dikkat çekilmek istenen nokta “öğrenme ile öğretme arasındaki fark” olup sürecin çok iyi planlanması ve programlanması gerekir. Belli başlı hangi konular öğretilbilecekse o konular üzerine yoğunlaşılmalıdır (Drucker, 1996).

Öğrenme teorileri ve teknolojinin yaygın olması ile birlikte öğrenmede bir takım farklılıklar oluşmaya başlamıştır. Aynı zamanda öğrenme stilleri değişmiş, öğrenciye yönelik etkinlikler artmış, öğrenme-öğretme sürecinde uygulamalara ağırlık verilmiş bireysel farklılıklar ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu özelliklerin yanı sıra öğrenme yalnızca sınıf ortamı ile sınırlı tutulmayıp teknoloji ile birlikte her yerde yapılma imkânı bulmaktadır. Önceki yıllarda yüz yüze eğitim tercih edilirken günümüzün teknoloji çağı olması birlikte bilgisayar/web destekli öğrenme yaygınlaşmaktadır. Son birkaç yıldır yeni yönelimlerden özellikle yoğun ilgi gören harmanlanmış öğrenmedir.

Yaklaşık olarak 3000 yıldır geleneksel yaygın olarak kullanılmaktadır. Günümüzde eğitimlerin neredeyse %80' i sınıf ortamında yüz yüze gerçekleşmektedir. Son 10 yıla bakıldığında öğrenme ve teknoloji alanlarında müthiş şekilde yol kat edilmiştir. “Harmanlanmış” yaklaşımların hem öğrenme hem mesleki sürecin en iyi şekilde yürütülmesi için stratejik bir yol izlediği görülmektedir (Singh & Reed, 2001).

Sonuç olarak Drucker (1996)' in da ifadesi ile teknolojinin hayatımızın içinde olması ile birlikte birtakım değişiklikler meydana gelmektedir. Bu değişiklikler öğretim teknolojilerinden ziyade öğrenme teknolojisine yönelik olduğu söylenebilir (Drucker, 1996). Ögüt ve Altun (2001) çalışmasında yaşadığımız bilgi çağında kurum ve kuruluşların teknolojik gelişmeleri kabul edip ayak uydurması ve uyum içerisinde olmasını vurgular. Bu bakımdan harmanlanmış öğrenme ile yeni bir adım atılabilir. Dolayısı ile harmanlanmış öğrenmenin tanımı, tarihçesi, bileşen öğeleri, yaklaşımları, içeriğinin seçimi, etkinliklerinden ziyade bu çalışmada yabancılara Türkçe programı dersi dışında harmanlanmış öğrenmeye dayalı etkinlikler düzenleyerek sınıf için de ve dışında, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmeyi harmanlayarak kalıcı ve nitelikli öğrenme sağlanmak istenmiştir.

Günümüzün son 30 yılına bakıldığında teknolojik gelişmelerin yalnızca sanayide ve üretimde değil aynı zamanda eğitim alanında ciddi gelişmeler sağladığını söylemek mümkündür. Bilhassa iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler sayesinde eğitimde öğrenme ve öğretme sürecinde hedefi tekrar sorgulama ve tanımlamaları yeniden yapma ihtiyacı vurgulanır. Sürekli olarak yenilenen ve gelişen dünyada öğretmenlerin öğrenme ortamlarını etkili kılmak istemeleri ve aynı zamanda 21. yüzyılda nitelikli bireyler yetiştirmek istemeleri öğretim teknolojilerinin önemini her geçen gün artırmaktadır (Baturay ve diğ., 2007).

Bir başka deyişle içinde bulunduğumuz yüzyıl bilgi çağı olarak bilinmektedir. Teknoloji, hızla gelişim gösterdiği tüm alanlarla birlikte eğitim üzerinde büyük etkiler oluşturur. Özellikle yakın geçmişte yapılan çalışmalarda teknolojinin eğitime yansımaları sıkça ele alınmaktadır. İnternete yönelik uygulamaların yanı sıra sınıf ortamında teknolojik araç gereçleri kullanım oldukça artmıştır. Dolayısı ile teknoloji ile sınıf içi dersler bir bütün şeklinde işlenmeli ve öğretimin daha etkili olması sağlanmalıdır (Pierson, 2001).

Yani günümüz şartlarına bakıldığında, doğru bilgiye ulaşma ve ulaşılan bilgiyi paylaşma toplum arasında en önemli gereksinim olmuştur. Bu gereksinimin en kısa

sürede ve doğru şekilde giderilebilmesi için teknoloji son derece önemlidir. Teknolojik araçlar sayesinde eğitim ve öğretim alanında ihtiyacı istenilen şekilde giderme daha çok kolaylaşır. Başka bir deyişle her alanda olduğu gibi teknolojinin büyük katkısı olan alanlardan birisi eğitim ve öğretimdir (Erdemir ve diğ., 2009). Bununla birlikte teknolojinin önemi her geçen hızla artmaktadır. Dolayısı ile eğitim ve teknoloji birbirini tamamlayan iki unsur haline gelmiş olup paralel olarak götürmek gerekir. Yani hem eğitim hem teknoloji insan hayatının vazgeçilmezi olmuştur (Komis ve diğ., 2007).

Birbirini tamamlayan bu iki önemli kavram eğitim ve teknolojinin bu şekilde ifade edilmesinin gerekçesi; eğitimin ortamlarında istenilen hedefe ulaşmak, zaman ve maliyeti en aza indirme ve kalıcı öğrenmeyi teknoloji sayesinde gerçekleştirebilmektir. Aynı zamanda öğrenmeyi sıkıcılıktan uzaklaştırıp daha keyifli ve eğlenceli hale yine teknoloji sayesinde geldiğini söylemek mümkündür (İşman, 2011). Böylece her öğrenilen konu hakkında motivasyonu sağlamak, bilinenden bilinmeye, somuttan soyuta, basitten zora ilkelerini kullanarak öğrenme kolaylaştırma söz konusudur (Güngördü, 2003; Akpınar, 2005).

Son yıllarda her ne kadar teknolojiye olan ilgi ve ihtiyaç artmış olsa da 1980'li yıllara bakıldığında şu anki durumun tam aksi söz konusudur. 1980 yılında "Modern Language Learning" dergisinde "Solveing Olsen" tarafından yazılan çalışmada (Bush, M. D. & Terry, R. M., 1997) ve sorulan sorularda teknolojinin dil öğretimi konusunda olumsuz yönleri detaylı şekilde araştırılmaktadır. Bu çalışmanın her ne kadar olumsuz yönünün olduğu yer alan ifadeler arasında olsa da bundan sonraki süreçlerde nelerin yapılabileceği hakkında yol gösterici olması bakımından son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada anket sorularından birinin verilen cevabı alıntı olarak şu şekildedir;

"Benim tavsiyem uzak durulsun. Bilgisayar ancak bilgisayar dilini öğretebilir, yaşayan bir dili öğretemez." (Bush & Terry, 1997).

1980'lere gelindiğinde ise sınıf ortamlarının teknolojik olmasına ilişkin kısmi olumlu yönler ifade edilmeye başlanmıştır. Görsel ve işitsel materyallerin kullanımı ön plana çıkmış bunun ancak teknoloji ile gerçekleştirilerek başarıya ulaşmanın söz konusu olduğu kabul edilmiştir (Bush & Terry, 1997).

Son yıllarda çoklu teknoloji ortamı yaygınlaşmıştır. Böylece internet her geçen daha çok kullanılmaya başlanmış, uzaktan eğitime ilgi ve ihtiyaç artmıştır. Böylece Teknoloji Tabanlı Dil Öğretimi yaklaşımı giderek önemini artırmıştır. Tüm

bunlara ek olarak teknoloji tabanlı dil öğretiminin kolaylığı, esnekliği, bireysel farklılıkları önemsemesi, iletişim ve etkileşimi en iyi şekilde sağlaması ile her geçen gün önemini artırmaktadır (İşman, 2011).

Başka bir deyişle eğitimde bilgisayarlar sıkça tercih edilmeye başlanmış olup öğretim ortamının daha etkili olmasını sağlayan önemli bir unsur haline dönüşmüştür. Özellikle bu durum herhangi bir dilin öğreniminde öğrenme ortamlarını pozitif yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Herhangi bir dilin eğitimi hususunda çok sayıda dil eğitim dizgesi, çeşitli eğitim programı ve internet üzerinden online olarak eğitime fırsatı sunulmaktadır. Bununla ilgili yapılan bir çalışmada, öğrencilerin öğretimde teknolojinin kullanılmasını olumlu buldukları, motiveyi sağladığı ve öğrenmeleri kolaylaştırdığı konusunda olumlu düşüncelerini ifade etmektedir (Young, 2003).

Tüm dünyayı geçen on yılda etkisi altına alan internet, hem eğitim alanında hem dil öğretme alanında çağdaş öğrenmede yeni yönelimleri benimsemektedir. Bu konu ile ilgili yapılan bir çalışmada web-tabanlı eğitim sistemini yararlı bulduklarını ifade eden öğrenciler, aynı zamanda istenildiği gibi çalışabilme (kişiselleştirilebilirlik-esnek yapı) ve istenilen yerde ve zamanda çalışma imkânı sunması (taşınabilirlik) konularına dikkat çekmişlerdir. Dolayısı ile özellikle teknoloji kavramı hususunda öğrencinin aktif kılındığı yani belirli bir zamana ve mekâna bağlı kalmadan çoklu öğrenme kuramına dayalı olarak hem görsel hem işitsel hem hareketsel öğrenme imkânı sunduğu kabul edilir. Böylelikle tüm duyuları harekete geçirme imkânı bulan öğrenciler için hem öğrenme ortamının özgün olması hem iletişim ve etkileşim açısından çok güçlü kılınma hem de keşfedilebilir ve dikkati çeken öğrenme ortamı sunması bakımından son derece önemlidir. (Johnson, 2005).

Türkçe Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Herhangi bir dilin “yabancı dil” olarak ifade edilmesine bakıldığında Türk Dil Kurumu ile Sanat gibi terim olarak kullanılırken bir bireye kendi dili dışında akademik, sosyal ve mesleki anlamda yeterlilik kazandırmak için “öğretilen dil” anlamına gelmektedir. Demircan’ a göre (1990) yabancı dil tanımı, ilk olarak öğrenilen veya edinilen dil dışındaki her dil ikinci dildir. Yani sahip olduğumuz dil dışındaki diğer diller ikinci dildir. Dünyada her geçen gün yabancı dil öğrenme ve kullanma isteği artmaktadır. Bu isteğin temel sebepleri arasında eğitim durumu, ticari, uluslararası gelişim, teknolojik unsurlar yer alır (Demircan, 1990).

Dünyada öğrenilmek istenen yaygın diller arasında Türkçenin yer aldığı görülmektedir. Türkçe, dünya sıralamasında lehçeleri ve tüm özellikleri bakımından tercih edilen beşinci büyük dildir (Kirazlı & Ateş, 2016). Bu durum bize Türkçe'nin yabancı dil olarak ne kadar önemli olduğunun göstergesidir. Sinanoğlu (2006)'nın Türkçe ile ilgili tanımına bakıldığında, kelime haznesinin çok fazla olduğu, sürekli olarak yenilenen ve üretkenlik sağlayan yapıda olduğu vurgulanır. Türkçe her bilim alanına yeterli olacak düzeyde terimleri içerisinde barındırmaktadır. Türkçe'ye aynı zamanda bir dil olma özelliği yanında birbirinden farklı kelimeler üreten bir yapısının olmasına da dikkat çekilmelidir. Kendi içerisinde ses, kelime, cümle ve kavramsal olarak bir bütünlük arz eder. Dolayısı ile anlamlı, çelişki içermeyen, birbiri ile bağlantısal ilişki yönü kuvvetli olan bir dildir (Sinanoğlu, 2006).

Dünya dillerin arasında yerine bakıldığında Türkçe'nin 1987 yılında konuşucu sayısını 50.7 milyon veren Ethnologue' a göre konuşucusu 10- 99 milyon kişi arasında olan diller arasına girmektedir. Yani ortalama yaklaşık olarak konuşucu sayısının 105 bin civarında olduğu düşünülen dünya dillerinin arasında Türkçe'nin de yer aldığı Ural-Altay dil ailesinin olduğu görülmektedir. Bu durum bize gösteriyorki Türk dili her geçen gün yayılmış ve farklı coğrafyalarda gelişerek kendini göstermeye başlamıştır (Uzun, 2012).

Türkçenin her geçen yıl yabancı dil olarak öğretimi önem kazanmaktadır. Geçmişe bakıldığında ne yazık ki sistematiklik söz konusu değildir. Bu duruma rağmen geçmişten günümüze çok fazla eserin yazıldığı görülmektedir. İlk eser olarak karşımıza çıkan ise Kaşgarlı Mahmud'un asıl amacı Araplara Türkçeyi kavratmak aynı zamanda Türkçenin neredeyse Arapça kadar zengin yapısının olduğunu vurgulayan Divan-ı Lügati-t Türk eseridir (Ungan, 2006). Bu çalışmayı takip eden bir diğer önemli çalışma XV. yüzyılda ortaya çıkan ve yazarının Ali Şir Nevaî olduğu Muhakemetü'l Lugateyn adlı eserdir (Göçer, 2013). Bu eserin Çağatay Türkçesi ile yazıldığını, Türkçe'nin Farsça dilinden daha iyi bir dil olduğunu kanıtlamak amacıyla yazıldığı söylenebilir. Daha geçmişe gidildiğinde birbirlerinden farklı toplulukların XI. yüzyıl sonrasında Türkçe öğretmek için birçok eser yazdığı söylenebilir. Araplara Türkçe öğretmek için Memlûkler döneminde EdDürretü'l-Mudiyye fi'l-Lügati't Türkiyye adlı eser ile Kuman/Kıpçak Türklerine ait Latin harfleriyle yazılan ilk eser ve İtalyan ve Alman olmak üzere iki ayrı kısımdan meydana gelen Codex Cumanus adlı çalışmalar Türkçe öğretimi için örnek verilebilecek çalışmalar arasında yer alır.

Yaygın olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmeye ilk yurt dışında başlanıldığı söylenebilir. Bilhassa Almanya olmak üzere birçok Avrupa ülkesinde yerleşmiş olup hayatını devam ettiren Türklerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine büyük katkı sağladığı söylemek mümkündür (Mete, 2015).

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda Cumhuriyet Dönemine bakıldığında; birçok üniversitenin ve birbirinden farklı yayınevlerinin bu hususta çaba içerisinde olduğunu görmek mümkündür. 1980'lerde herhangi bir şekilde yabancı olan herkese Türkçe öğretimini önemseyen ve çalışma konusu yapan bir olguya rastlanmamaktadır. 1984 yılına gelindiğinde ilk olarak Türkiye'nin köklü üniversitelerinden biri olan Ankara Üniversitesi tarafından TÖMER adlı kurumsal yapı ile yabancılara Türkçe Öğretimi hususu değerlendirmeye alınmıştır. Türkçe'nin öğrenme talebine yönelik her geçen gün kurum ve kuruluşların arttığı dikkat çekmektedir (Yıldız & Tunçel, 2012).

1990'lara gelindiğinde Sovyetler Birliği'nin dağılması ile birlikte bağımsız devletler ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte çok sayıda öğrenci Türkiye'ye gelerek Türkçenin yabancı dil öğretimi için ciddi adımların atılması sağlanmıştır (Uzun, 2012).

Yabancıların Türkçeyi öğrenme isteği ve talebi şu şekilde ifade edilmektedir (Açık, 2012);

Türk olmayan toplumların merakının ve ilgisinin 1960'lara dayandığını söylemek mümkündür. Bunun sebepleri arasında askeri, siyasi, ekonomi, eğitim-öğretim vb. hususlar başlıca nedenler olarak gösterilebilir. Çalışmak için giden Türk vatandaşlarının beraberinde kültürel, siyasi, toplumsal olarak meydana getirdiği değişimlerin başta Almanya olmak üzere diğer Avrupa ülkelerinde öğrenme ihtiyacını ortaya çıkardığı söylenebilir. Bununla birlikte kelime olarak öğretilen Türkçenin aynı zamanda kültürü tanıtmaya ve öğretmeyi sağladığı söylenebilir. İsteyerek öğrenen bireyler, Türkiye'nin kültürel elçisi misyonunu yüklenirler. Dolayısı ile Türkçeyi öğretirken severek ve isteyerek öğretme, kolay öğrenilen bir dil olduğunu ispatlamak gerekir. Bu ilk olarak metinlerle sağlanabilir. Verilen metinlerin Türk kültürüne hitap etmesine özellikle dikkat edilmelidir. Bu şekilde kültürel özellikler daha doğru ve daha iyi aktarılır. Yine aynı şekilde dilbilgisi yapılarını aktarırken aynı hassaslık ve titizlik gösterilmelidir. Tüm bunlar değerlendirildiğinde dil öğretiminin yaşantı sonucu olması, Türk insanının bulunduğu çevre ile iletişimi göz önüne alınarak öğretimin gerçekleşmesinin daha verimli olacağı söylenebilir (Barın, 2003).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin 88 farklı ülkede 8 üniversitede ilgili bölümlerde verildiği söylenebilir. Bunun yanında aynı zamanda yurt dışında yaklaşık olarak 180 Türk okulları ve kursları bulunmaktadır. Günümüzde hem Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA) hem Milli Eğitim Bakanlığı hem de Yunus Emre Enstitüleri'nin yurt içinde ve yurt dışında çok önemli çalışmaları ve projeleri vardır. Özellikle Yunus Emre Enstitüleri Türkçenin öğretimini ana misyonu içine aldığı ve enstitünün bu yöndeki faaliyetlere somut açılımlar getirmeye çalıştığı belirtilmiştir (Uzun, 2012). Gerek devlet gerek vakıf üniversitelerinde “Sürekli Eğitim Merkezi” ya da “TÖMER” olarak adlandırılan merkezlerde Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir. Aynı şekilde üniversite dışında Yunus Emre Üniversitesi ve Türkiye Maarif Vakfı adı ile dünyanın çeşitli yerlerinde açılmış olan okul ve merkezlerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ifade edilebilir. Yurt dışı projelerinin yürütülmesini sağlayan TİKA (Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı), Türk kültürünü ve Türkiye'yi tanıtan Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları (YTB) da T.C Başbakanlığına bağlı olarak çalışmalarını sürdürmektedir. Bu kuruluşların çalışmalarının yanı sıra Türkçe yeterliliği kazandırmak amacıyla üniversitelerde anabilim dalları açılarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi adına önemli adımlar atıldığı söylenebilir. Daha iyiye gitmek, başarıyı yakalamak ve Türk kültürünü dünyanın her yerine yaymak için akademik olarak hem yüksek lisans hem doktora programları çoğaltılarak bilimsel olarak Türkçe öğretimi gerçekleştirilmelidir (Yıldız & Tuncel, 2012).

İlk olarak Türkçenin yabancı dil öğretilmesi ve bununla birlikte Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı Türkiye Maarif Vakfı tarafından önemli bir adıma imza atılmıştır. Bu sayede Türkçe öğretimi uluslararası dil öğretimi standardını yakalamış olup alandaki boşluğun giderilmesine yardımcı olmuştur. Bu program oluşturulurken öncelikle Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan seviyeler doğrultusunda tanımlanan kazanımlar dikkate alınmıştır. Oluşturan programın önemini vurgulamak açısından Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin standartlarını ortaya koyması aynı zamanda hem aktaran hem aktarılan tarafından temel kaynak olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda bu program ile Türkçe eğitim ve öğretimini yapılandıran yönünün yanında örgün eğitim kademelerine yön vererek eğitim programını K-12 seviyesine uygun hale getirilmiştir. Böylece hem Türkçe tam zamanlı örgün eğitim çerçevesinde öğretilmiş hem yaygın bir şekilde öğretilerek yayılması hususunda önemli bir adım atılmıştır.

Türkiye Maarif Vakfı'nın geliştirmiş olduğu Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı; bu alanın uzmanları, program geliştirme, eğitim psikolojisi ve ölçme değerlendirme kurum temsilcileri ile çalışma gruplarının üstün gayretleri sonucunda oluşturulmuştur (Göçer & Moğul, 2011).

Öğretmen Öz yeterliğini Arttırma Bağlamında Harmanlanmış Öğrenme Temelli Yabancılara Türkçe Öğretimi

İlk olarak öz-yeterlik kavramı, Sosyal Bilişsel Öğrenme kuramının öncülerinden Bandura tarafından ortaya çıkarılmıştır. Özellikle öz-yeterlik inancının, zihinsel süreci meydana getirdiğini bununla birlikte her bireyin birbirinden farklı olarak yani bireysel farklılıklarının farkına varıp bir olay karşısında sergiledikleri duruş ve tepkilerini görmeye yönelik olduğunu belirtilmiştir (Bandura, 1977). Öz-yeterlik ile ilgili önemli tanımlardan bir diğeri bireyin herhangi bir durumda performansına yönelik faaliyetleri başarılı bir şekilde sergilemesi olarak ifade edilebilir. Öz yeterlik kavramının hemen hemen tüm alanları yakından ilgilendirdiği söylenebilir. Aynı zamanda her yaştaki bireyleri kapsadığı için çok önemlidir. Bu kavramın tam olarak “özerklik” kelimesine dikkat çeker. Hatta bilgi yeterliliği ve aynı zamanda konu uzmanlığına yöneliktir (Usluel & Seferoğlu, 2003).

Öz yeterlilik, öğrenme durumunun başarılı bir şekilde gerçekleşip bireyin kendi iradesi ile ortaya koyduğu tüm etkili davranışlar olarak ifade edilebilir. Ortaya çıkan bu davranışlar; amacı tespit etme, zamanın yönetilmesi, birtakım görev stratejilerinin belirlenmesi, mekânı yapılandırma ve aynı zamanda gerektiğinde yardım arama gibi alt boyutları kapsamaktadır. Fakat yalnızca bu alt boyutlarla sınırlı kalmamaktadır. Bir bireyin ortaya çıkardığı bilgi, beceri ve kullanmış olduğu stratejilerinin başarılı olma arzusunun önemli birer parçası olduğu söylenebilir (Boekaerts & Cascallar, 2006).

Teknoloji ve özyeterlik kavramları son zamanlarda birlikte ele alınması gereken konular arasındadır. Bununla ilgili Türkçe alan yazındaki çalışmalarda (Çil, 2008; Erdemir, Bakırcı & Eydurhan, 2009; Gömleksiz & Fidan, 2011; İpek & Acuner, 2011) yapmış oldukları çalışmalarında hem öğretmen hem öğretmen adaylarının, teknoloji yeterlilikleri ele alınmıştır. Teknolojiyi kullanma yeterliliğinin öğretmenin öz yeterliliğini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Hem üniversitelerde hem ilk ve orta öğretim kademelerinin tümünde eğitim teknolojileri dersinin başarılı bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Çünkü eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinden elde edilen başarı hem okullarda gerçekleştirilen eğitim ve öğretimin etkililiği hem teknoloji imkânlarını

kullanıma yönelik bilgi ve becerinin kazanılmasına yönelik öğretmenlerin öz yeterliliklerini artırma bakımından önem arz etmektedir.

İlgili Araştırmalar

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Harmanlanmış öğrenmeyi temel alarak yurt içinde yapılan çalışmalar şu şekildedir.

Ünsal (2007), doktora tezinde harmanlanmış öğrenme ile etkinlikler düzenleyerek öğrenci başarıları araştırılmıştır. Öğrencinin motivasyon düzeyini ölçerek, harmanlanmış öğrenme ile ders programı tasarlamış; öğrencinin tepkisi, başarı düzeyinin beceriye dönüştürülmesi ele alınmıştır. Gerçek deneme modeli kullanılmıştır. Hem ön test hem son test kontrol gruplu deneme modeli ile yapılmıştır. Harmanlayarak öğrenme yani yüz yüze öğrenme yaklaşımı ile e-öğrenme arasındaki akademik düzey tespit edilmeye çalışılmış, motivasyonun ara değerlendirmesi ve derse yönelik genel değerlendirme sırasında çalışmada anlamlı bir fark var mı yok mu ona bakılmıştır. Dolayısı ile deneysel bir çalışmadır. Bu çalışmanın uygulama yeri Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Orta Öğretim Fen-Matematik Alanlar Eğitimi Matematik Öğretmenliği ikinci sınıftaki 22 kontrol, 24 deney grubu öğrencileridir. Yapılan bu çalışmada yüz yüze öğrenme yaklaşımını harmanlanmış öğrenme yaklaşımına dayalı olarak öğrencilerin akademik başarı puanları ve motivasyon puanlarını etkileyip etkilemediğine bakılmıştır. Bu çalışmada bu iki değişken arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak kalıcılık puanları incelendiğinde anlamlı bir farkın olduğu bahsedilebilir. Akademik başarı puanlarına bakıldığında ise yüz yüze öğrenim görenlerin puan ortalamasına göre anlamlı yönde artışı sonucuna varılmıştır.

Uğur (2007) Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Bilgi ve Belge Yönetimi bölümünde öğrenim gören otuz üç son sınıf öğrencisi ile çalışmasını yapmıştır. Harmanlanmış öğrenme ortamına ilişkin görüşleri tespit etmeyi amaçlayan aynı zamanda cinsiyet, öğrenme stilleri ve başarı değişkenlerinin etkisi ortaya koyulma amaçlanmıştır. Verilerin toplama aracı olarak ilk olarak Karma Öğrenmeye Yönelik Görüş Ölçeğini kullanmıştır. Daha sonra öğrenim tarzlarını öğrenmek için Kolb Öğrenme Stili Envanteri tercih edilmiştir. Ayrıca Ön Bilgi formu ile dönem

sonu başarı notlarını tespit etmek için açık uçlu sorular sorulmuştur. Araştırmanın bulguları arasında karma öğrenme yöntemine ile yöntemin uygulanmasına ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin yüksek düzeyde olumlu olduğu sonuçlar arasındadır. Yine karma öğrenmeye yönelik görüşlerin pozitif anlamlı ilişki içerisinde olduğu ifade edilir. Öğrenim tarzlarına yönelik başarıları incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülen öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre karma öğrenmeyi daha fazla kullandıkları görülmüştür. Son olarak başarı puanları incelendiğinde kontrol grubunun deney grubundaki öğrencilere göre bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Usta (2007) yapmış olduğu çalışmada, harmanlanmış uzaktan eğitim ortamları ve çevrimiçi öğrenme ortamlarını kıyaslayarak hem öğrencilerin akademik başarısı hem uzaktan eğitimde öğrenme doyumlarına etkisi ortaya çıkarılma amaçlanmıştır. Bir doktora tez konusu olan bu çalışmanın örneklemini 73 kişi oluşturur. Akademik başarı düzeylerini tespit etmek için ön test-son test-izleme-testli kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Uzaktan Eğitim Doyum Ölçeği uygulanmıştır. Bulguların sonuçları incelendiğinde öğrencilerin çevrimiçi ile harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenme deneyimlerinden memnuniyetliklerine bakıldığında olumlu sonuç elde edildiği görülür. Yine harmanlanmış öğrenme ortamındaki katılımcıların benzer şekilde çevrimiçi öğrenme ortamındaki katılımcılara oranla öğrenci ile öğretmen arasındaki etkiyi, öğretmenin vermiş olduğu desteği, dersin içeriği, verilen derslerde varılmak istene nokta ve son olarak kurumsal destek açısından en fazla doyuma ulaştıkları gibi sonuçlar yer almaktadır.

Balcı (2008) yaptığı araştırmasında öğrencilerin harmanlanmış öğrenmeye yönelik görüşleri ortaya konulmuştur. Bu çalışmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı'ndan öğrenim görmekte olan 20 öğrenci oluşturmaktadır. Yaklaşık bir dönem boyunca bu öğrencilere harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile ders verilmiştir. Daha sonra 54 soruluk çoktan seçmeli sorular yöneltmiş; harmanlanmış öğrenme uygulamasına ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmış ve sonucun olumlu olduğu görülmüştür.

Çolakoğlu (2009), ARCS Motivasyon Modeli kullanılarak tasarladığı harmanlanmış öğrenme ile motivasyon modeli arasında etki tespiti amaçlanmıştır. Bu çalışmanın ilk olarak örneklemine bakıldığında Zonguldak Karaelmas Üniversitesi'nde Türkçe Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin Öğretim

Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersine yönelik olduğu görülür. Bu çalışmanın sonucu değerlendirildiğinde öncelikle ARCS motivasyon modeli tercih edilmiş tasarımı gerçekleştirilen öğretim modülü sayesinde örneklem grubundaki öğrencilerin motivasyon seviyelerinin pozitif yönde gelişim gösterdiği ifade edilebilir.

Demirer (2009) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde “Eğitim Materyali Geliştirmesinde Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarı, Bilgi Transferi, Tutum ve Öz-Yeterlik Algısına Etkisi” konusuna dikkat çeker. Bu çalışmada hem web ortamını hem klasik öğrenmede yüz-yüze öğrenmeyi aynı anda uygulamıştır. Karma model olarak bilinen bu çalışmada nitel ve nicel yöntemler birlikte tercih edilmiştir. Nicel veri toplama aracı olarak “Ön Test- Son Test Kontrol Gruplu Model” kullanılmıştır. Örneklem grubuna bakıldığında 2008-2009 akademik yılında bahar dönemi içerisinde Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören üçüncü sınıf 44 öğrenci (22 Deney grubu- 22 Kontrol grubu) ve “Çoklu Ortam Tasarımı ve Üretimi” dersine ilişkin öğrenim gören öğrencilerin oluşturduğu görülür. Veri toplama aracına ek olarak araştırmayı yapan kişinin kendisinin geliştirmiş olduğu “Akademik Başarı Testi, Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği, Eğitim Yazılımı Geliştirme Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği ile Karma Öğrenme Yöntemine Yönelik Öğrenci Görüşleri Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin akademik başarıları, web tabanlı öğretime yönelik tutumları ile eğitim yazılımı geliştirme öz-yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Karma öğrenmeye ilişkin görüşlerin sonuçlara bakıldığında bu görüşlerin olumluluk düzeyinin fazla olduğu görülmüştür.

Cabi (2009) tarafından konusunun harmanlanmış öğrenme ortamında öz düzenlemeye dayalı öğrenimin öğrencinin başarısı, güdülenmesi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkisinin tespiti adlı doktora tez çalışması yapılmıştır. Çalışmanın evren ve örnekleme bakıldığında Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Anabilim dalı Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Programında 2008-2009 akademik yılı güz döneminde öğrenim gören birinci sınıf, “Bilgisayar I” dersini alan, toplam 46 öğrencinin oluşturduğu görülmektedir. Bu çalışmanın bulguları arasında öz düzenlemeye dayalı harmanlanmış öğrenme ile geleneksel harmanlanmış öğrenme arasında öğrenen öğrencilerin ön-test, son-test ve kalıcılık testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin yüksek olmasına bağlı olarak öz

düzenlemeye dayalı harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı düzeylerini olumlu etkilediği açıkça görülmüştür.

Balaman (2010) yapmış olduğu çalışmada harmanlanmış öğrenme yaklaşımının fen ve teknoloji dersinde öğrenim gören öğrencilerin başarı düzeyleri, ilgili tutumları ile motivasyonlarına etkisini tespit etme amaçlanmıştır. Bu çalışmanın örneklem grubunu Hatay ili Kırıkhan ilçesindeki Öğretmen Yüksek Acun İlköğretim Okulu 7. sınıfta öğrenim gören toplam 64 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlara bakıldığında hem deney hem kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin fen ile teknoloji dersine yönelik akademik başarı düzeylerine ilişkin anlamlı bir fark söz konusu iken kontrol grubu öğrencilerinin derse karşı ilgi, tutum ve motivasyon düzeyleri deney grubundaki öğrencilerine nispeten anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Çağlar (2010) yapmış olduğu çalışmada örneklem olarak Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ile Öğretim Teknolojileri Eğitimi Karma öğretim Programında ders alan 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı karma eğitim sisteminin değerlendirilmesidir. Bulgular ışığında elde edilen sonuçlara bakıldığında Eğitim Fakültesi Bilgisayar ile Öğretim Teknolojileri Eğitimi Karma Eğitim Programına yönelik öğrenci görüşlerin neler olduğu, güçlü ya da zayıf taraflarının tespiti, var olan eksikliklerin belirlenerek bu eksiklikleri giderme olarak ifade edilebilir. Böylece bu araştırmanın gerçekleştirildiği süre zarfında karma eğitimden yararlanılmış ve bu eğitim sistemi sayesinde daha olumlu sonuçlar elde edilebileceği savunulmuştur.

Gedik (2010) yaptığı çalışmada konu olarak harmanlanmış öğrenme ortamı tasarımına ilişkin hem öğrenci hem öğretmen deneyimi ile algılara yönelik çalışılmıştır. Bu çalışmanın örneklem grubunu üçüncü sınıf üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda birtakım sonuçlar tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan en önemlisi harmanlanmış öğrenmeye ilişkin öğrencinin ilgisini ve katılım düzeyini olumlu yönde etkilediği, esnek bir öğrenim sağladığı, öğrencilerin gelişim süreçlerinin takibini kolaylaştırdığı aynı zamanda iletişim ile etkileşimi gerçekleştirdiği yönündedir.

Yıldız (2011) çalışma konusunda harmanlanmış öğrenim ortamlarına ilişkin olarak ilköğretim 7.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarıyı tespit etme amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 71 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında hem deney hem kontrol

gruplarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin akademik başarısını karma eğitim ortamları olumlu etki yaptığı sonuçlar arasındadır.

Aksoğan'ın (2011) yapmış olduğu çalışmaya bakıldığında harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısı ile öğrenmenin kalıcılığına ilişkin olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmanın örneklemini İnönü Üniversitesi Malatya Meslek Yüksek Okulu Bilgisayar Programcılığı ikinci sınıf 32 deney gurunu öğrencisi ile 31 kontrol grubu öğrencileri oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde harmanlanmış öğrenmeyi gerçekleştiren ortamları ilişkin deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine nazaran aynı oranda öğrenim gerçekleştirdikleri elde edilen sonuçlar arasındadır.

Aygün (2011) yapmış olduğu çalışmasında Algo–Heuristik Kuramı ön plana çıkarılmıştır. Yapılan çalışmada 2010–2011 öğretim yılı içerisinde Kırşehir ili merkezindeki Hüsnü M. Özyeğin İlköğretim Okulu'nda Bilişim Teknolojileri dersini alan iki 5. Sınıf şubesinde öğrenim gören 71 öğrenci örneklem grubunu oluşturduğu ifade edilebilir. Bu çalışmada kullanılan yöntemle ilişkin ön test–son test kontrol gruplu yarı deneyseldir. Elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçların Algo–Heuristik Kuramı ile harmanlanmış öğrenme ortamındaki öğrencilerin klasik ortamda öğrenim gören öğrencilerden sunum hazırlama becerilerine ilişkin akademik başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu, bilgisayara ilişkin elde edilen bulgularda tutumların pozitif yönde ve bilişim teknolojileri dersine yönelik motivasyonları artıdır. Bu kuram doğrultusunda harmanlanmış bir öğrenme ortamının öğrencilerin sunum hazırlama becerilerine, bilgisayara ilişkin tutumları ile bilişim teknolojileri dersine yönelik motivasyon düzeylerine katkı sağladığı söylenebilir.

Üstün (2011) yapmış olduğu BÖTE öğretim elemanlarının harmanlanmış öğrenme ortamlarında verilen derslerine yönelik görüşleri tespit etmek amaçlanmaktadır. Çalışmanın örneklemini grubunu Ankara ile İstanbul illerindeki üniversitelerden BÖTE'de çalışan 20 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanarak çeşitli verilere ulaşılmıştır. Elde edilen veriler, harmanlanmış öğrenme ortamlarının istenilen düzeyde yaygınlaşmamış olması, harmanlanmış öğrenme ortamlarının niçin tercih edilmek istenmemesidir. Öğretim elemanları güncel teknolojiye istenilen seviyede hâkim olmama durumu, ilk defa bu tarz öğrenme ortamları ile karşı karşıya kalındığından ön yargılı yaklaşıldığı, bu tarz ortamlara yönelik yeterli seviyede bilgiye sahip olunmadığı, ders dışı

etkinliklerden kaynaklı ortam sorunları ve teknoloji kullanım yetersizliği gibi cevaplar vermiştir. Aynı zamanda yeterli düzeyde kurum içi desteğin sağlanmadığı da dikkat çeken belli başlı cevaplar arasındadır.

Saritepeci'nin (2012) yapmış olduğu çalışmanın örneklem grubunu ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuş çalışmanın amacını harmanlanmış öğrenme ortamlarının derse yönelik katılımı etkileyip etkilemediği, akademik başarıya olan etki, derse ilişkin ilgi, tutum ile motivasyona etkiye yöneliktir. Elde edilen bulguların harmanlanmış öğrenme yaklaşımına dayalı öğrencilerin derse katılım ile derse olan ilgi ve motivasyon seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı şeklindedir.

Kurt'un (2012) yapmış olduğu bu çalışmasında ARCS motivasyon modeli kullanılmış harmanlanmış öğrenmenin öğrenci başarısını ne düzeyde etkileyip etkilemediği tespit edilmek istenmiştir. Elde edilen bulgular, harmanlanmış ilköğretim 6.sınıf Bilişim Teknolojileri dersinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı düzeylerine ilişkin olumlu yönde etkisinin olduğudur.

Demirkol'un (2012) çalışması incelendiğinde harmanlanmış öğrenme yaklaşımı doğrultusunda ortaöğretim kurumunda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile öğrencilerin tutumları incelenmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı puanları ve geleneksel öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Bağcı'nın (2012) denetim odağına ilişkin olarak uyarlanmış harmanlanmış öğrenme ortamında 5E öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları ile harmanlanmış öğrenme ortamına ilişkin memnuniyet düzeylerini tespit etmeyi amaçlayan doktora tezinde deney ve kontrol grubu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular arasında harmanlanmış öğrenme ortamında denetim odağına ilişkin olarak uyarlanmış 5E öğrenme modeline uygun ders alan öğrencilerin, harmanlanmış öğrenme ortamında ders alan öğrencilere göre başarılarının daha artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Çardak'ın (2012) harmanlanmış öğrenme sürecine ilişkin Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde öğrenim gören öğrencilerin etkileşimleri ile öğrenme düzeyleri ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, öğrenci başarı testi verilerine ilişkin öğrenme düzeylerinin hem bilişsel hem duyuşsal olarak olumlu yönde artığıdır.

Semerci ve Özer'in (2012) çalışmalarına bakıldığında öğrenci merkezli eğitime yönelik geliştirilmiş olan harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin eleştirel düşüncelerine ne düzeyde etkilediği saptanmak istenmiştir. Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği veri elde etmek için kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına yönelik öğrencilerin analitik düşünme becerisi, merakı ile özgüven alt ölçeklerine ilişkin eleştirel düşünme becerisini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Dağ ve Geçer'in (2012) birlikte yürüttükleri çalışmaları eğitim fakültelerinde okutulan Bilgisayar 2 dersini harmanlanmış ortamda planlanıp uygulamaya dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar incelendiğinde hem öğrenme hem değerlendirme bakımından dersin bilhassa elektronik ortam uygulamaları ile yürütülmesi gerektiği vurgulanmış öğrenciler üzerinde olumlu yönde etkileri artırdığı görülmüştür.

Erdem ve Kibar'ın (2014) beraber yaptıkları çalışmaları incelendiğinde harmanlanmış öğrenme ortamlarında facebook kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri ele aldıkları söylenebilir. Öğrencilerin hem harmanlanmış öğrenme yaklaşımı hem uygulamalarına yönelik olumlu yönde ifadelerinin olduğu fakat uygulama sırasında yüz yüze eğitim sürecinde artış olduğu elde edilen sonuçlardan bazılarıdır.

Yalavaç'ın (2015) yapmış olduğu çalışmaya bakıldığında hem öğrencilerin hem öğretmenlerin hem velilerin okul sonrası yapmış oldukları faaliyetlerde çevrimiçi derslere yönelik algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar öğrenci ve öğretmenlerin yüz yüze gerçekleştirdikleri geleneksel eğitime yönelik dersleri çevrimiçi derslere tercih ettikleri yönündedir. Ancak bu derslerin daha küçük gruplar eşliğinde işlenmesinin çok daha fazla etkili olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bir öğretim tasarlayarak etkin materyallerin kullanımı ile pozitif sonuçların yüksek olacağı vurgulanmıştır.

İnce'nin (2015) çalışma konusunu İngilizce öğretmenlerinin, İngiliz dili öğretiminde harmanlanmış öğrenimin katkılarına dair algı düzeylerinin ne derece olduğu ile İngilizce öğretmenlerinin İngiliz dili öğretiminde harmanlanmış öğrenmeyi tercih etmesinden kaynaklanan sorunların tespiti ve bu sorunlara yönelik bakış açısı geliştirme oluşturur. Bu çalışmanın örneklemini Batman ilinde yer alan ilkökul, ortaokul ve liselerde görevli 60 öğretmen oluşturur. Elde edilen sonuçlar arasından en dikkat çeken; İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğunun harmanlanmış öğrenmenin İngiliz dili öğretimini olumlu yönde etkisi olduğunu düşünmeleridir. Buna ek olarak internet ve videolar, sesli iletişim araçlarına benzer daha birçok kitle iletişim

araçlarının yanı sıra ders esnasında veya ders dışında her an her yerde İngilizce öğrenebilme imkânı tanınmasıdır. Fakat İngilizce öğretmenleri, harmanlanmış dil öğretiminde bazı sorunların yaşanabileceğine de dikkat çekmişlerdir. Bunlardan biri çalıştıkları okullarda teknolojik donanım veya güçlü internet bağlantısının olmamasıdır. Bazı okullarda bilgisayar ve internet bağlantısının yer almadığı şeklindedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojik alet kullanımları yeterli düzeyde olmadığını dile getirmişlerdir.

Son olarak Balcı'nın (2017) çalışmasında İngilizce hazırlık programındaki öğrenci ve öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme ile sunulan bir derse yönelik tecrübeleri ortaya çıkarılmak istenmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, öğrencilerin harmanlanmış öğrenme fikrinden gayet memnun oldukları yönündedir. Ancak uygulamaya yönelik bazı eksikliklerin de söz konusu olduğu şeklindedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar son zamanlarda hız kazanmasına rağmen Türkçe eğitimi lisans programında yer alan YTÖ dersine yönelik çalışma sayısının çok az olduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde şu çalışmalar karşımıza çıkmaktadır;

Mete'nin (2012) Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin alan öğretimine yönelik görüşleri tespit etme amaçlanmıştır. Çalışmanın yöntem kısmında yarı yapılandırılmış görüşme aracı ile 54 öğretmenden yararlanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin bu süreçte birtakım zorlandığı konular yer almaktadır. Bu alanda kendilerinin ne derece yeterli olması gerektiğine dikkat çekilmek istenen bir çalışmadır.

Durmuş'un (2013) yapmış olduğu benzer bir çalışma konusunu Türkçenin yabancılara öğretiminde yaşanan birtakım sorunlar, bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminde geleceğe yönelik görüşleri tespit etme oluşturur. Bu çalışma Türkçe öğretimi ile ilgili görüşleri, deneyimleri ve algıları aynı anda yer veren nitel bir çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimiyle ilgili elde edilen verilerden oluşmaktadır. Betimsel bir çalışmadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilirken karşılaşılan problemleri tespit etme ve bu problemlerin üstesinden nasıl gelinebileceği üzerine önerileri vurgulamıştır.

Kan ve diğerleri (2013) YTÖ dersini öğreten okutman ve öğrenen öğrencilerin YTÖ programı ile ilgili görüşlerinin tespiti üzerine bir çalışma

yapmışlardır. Bu çalışmanın örneklemini Ankara ve İzmir'deki üniversitelerde rastlantısal örnekleme yöntemi ile belirlenen 10 okutman ve 10 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmanın veri toplama araçları arasında yarı yapılandırılmış görüşme formu yer almaktadır. Veriler elde edildikten sonra analizini yapmak için içerik analizinin bir alt dalı olan kategorisel analiz ve tümevarımsal analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bulgularına bakıldığında okutman ve öğrenci görüşlerinin birçok bakımdan benzerlik taşıdığı, öğrencilerin Türkçe öğretim sürecinde pasif olmaması gerektiği, öğrencilerin her dil yeterliliğini ölçmek için birden fazla sınav yapılmasını vurgulamışlardır.

Koçer'in (2014) yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasına bakıldığında Türkçe öğretmenliği 3. ile 4. sınıf öğrencilerinin yabancılara Türkçe öğretimine ilişkin öz-yeterlilik düzeyleri tespit etme amaçlanmıştır. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölüm öğrencilerinden 3. ile 4. sınıflarında eğitim alan 202 öğrencinin örneklem olarak seçildiği görülmektedir. Çalışmanın sonuçlarının en dikkat çekenini öğrencilerin YDT öğretimine ilişkin öz-yeterlilik düzeylerinin yetersizliğidir.

Son olarak, Kıbrıs'ta Dağdelen (2015) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında yabancılara Türkçe öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini tespit etme amaçlanmıştır. KKTC'de Doğu Akdeniz üniversitesinde öğrenim gören yabancılara Türkçe öğretimi programına yönelik durum tespiti yapma amaçlanmıştır. Çalışmanın yöntem kısmında durum analizi deseni kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 7 öğrenci ve 4 öğretmen oluşturmaktadır. Bireysel görüşme ve öğrencilerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek veriler elde edilmiştir. Öğrenci ve akademisyen görüşlerinin birbirini destekler nitelikte olduğu, eğitim programının üç temel değişkeni olan hedef, içerik, öğrenme ile öğretme süreçlerinin Yeni Hitit 1 ve Yeni Hitit 2 ders kitaplarında yer alan konularına ilişkin hazırlandığı elde edilen sonuçlar arasındadır. Olumsuz sonuçlar arasında dört temel dil becerisini geliştirecek öğrenme yaşantılarının olmadığı, değerlendirme sınavlarının çoktan seçmeli yapılması ve öğrencilerin tam olarak değerlendirilemediği yer almaktadır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Harmanlanmış öğrenmeye yönelik yurt dışında yapılan çalışmaları şu şekilde yer almaktadır:

İlk olarak Robinson'un (2004) yapmış olduğu çalışması incelendiğinde örneklem olarak Brigham Young Üniversitesi'ndeki akademisyenler seçilmiştir. Seçilen bu akademisyenlerin harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile ders tasarımı ve öğretimi konusunda görüşleri tespit edilmek istenmiştir. 20 öğretim üyesinden elde edilen verilere bakıldığında öğretim üyelerinin harmanlanmış öğrenme yöntemine ilişkin pedagojik formasyon alanında tecrübelerini ortaya çıkarmak için açık uçlu sorular ile anketlere başvurulduğu görülür. Elde edilen sonuçlar arasında harmanlanmış öğretimin tercih edilmesi ile ilgili üç olumlu yönünden bahsedilmektedir. Bunlardan ilki, sınıf ortamında zamanın etkili kullanımının nasıl olacağı; ikinci olarak her öğrencinin bireysel gereksinimlerini karşılama durumu ve son olarak da öğrenci ve öğretim üyesi için bazı sınırlılıklar hususunda esneklik imkânı sunulmasıdır.

Vaughan'nın (2007) yapmış olduğu çalışmaya ilişkin olarak Amerika Birleşik Devletleri Kuzey Karolina'da harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile birtakım dersler verilmiş olup ilgili fakültede, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının tercih edilmesinden kaynaklanan zorluklar ile sağladığı faydalara yönelik öğrenci ve öğretmen ile yöneticilerin birtakım görüşleri tespit etme amaçlanmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile zaman konusunda esneklik imkânı sunma, bireyin kendi öğrenme sürecini kendisinin belirlemesi, sorumluluk duygusunu geliştirme, zaman etkili ve verimli kullanıma, temel becerilerin yanı sıra üst düzey becerilerin kazandırılması adına olumlu sonuçların olduğu en önemli bulgular arasındadır. Fakat harmanlanmış öğrenme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin bir takım olumsuz bulgular da yer almaktadır. Bunlar; zaman ve destek sıkıntısı yaşanması, yöneticilerin ve kurum amaçlarının öncelikleriyle bu yaklaşımın uyumunun ara sıra ters düşmesi ile ilgilidir. Çünkü kurumun alışılmış bir düzeni söz konusu olduğundan değişikliği kabullenememe gibi sorunlara değinilmiştir.

Nellman'nın (2008) çalışma konusuna bakıldığında harmanlanmış öğrenme yaklaşımına yönelik üniversitedeki biyoloji kursunda öğrenim gören öğrencilerin değerlendirilmesi adlı doktora tezidir. Bu çalışmanın örneklemi Güney Kaliforniya Üniversitesi'ndeki biyoloji dersinin öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışma yapılırken harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ön plana çıkarılmış örneklem olarak seçilen katılımcıların karşılaştıkları problemleri çözme becerileri ile ilgili alan bilgileri üzerindeki etki tespit etme amaçlanmıştır. Çalışmanın elde edilen sonuçlarına

bakıldığında problem çözme becerileri ve konu ile ilgili alan bilgisine ilişkin anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Ancak bireyin kendi kendini değerlendirmesine yönelik anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alebaikan'nın (2010) doktora tez çalışmasına bakıldığında tez konusunun Suudi Arabistan'da yeni bir deneyim kabul edilen harmanlanmış öğrenmeye yönelik ilgili Suudi kadın öğretim elemanı ile lisans öğrencilerinin algılarını tespit etmeye yöneliktir. Bu çalışma sayesinde elde edilen bulgular ve sonuçlar arasında harmanlanmış öğrenme ortamının toplumların kendi kültürel değerleri ile geleneklerini koruyarak yükseköğrenimlerine devam etmeye ilişkin birtakım imkânlar sunması, esneklikler tanınmasıdır.

Bliuc'in (2011) yapmış olduğu çalışmada konu olarak Dış Politika dersine yönelik harmanlanmış öğrenme ile yüz yüze öğrenme ve çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tartışma etkinliği düzenlenerek öğrenci tecrübeleri ile akademik başarıya olan etki tespit edilmek istenmiştir. Bu çalışmanın örneklem grubu Avustralya Üniversitesi 3. sınıf öğrencileri oluşturur. Dış Politika dersi için karma öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Çalışmanın örneklemini 63 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın verilerini elde etmek için geleneksel eğitimde yüz yüze yöntem ile çevrimiçi forumlar tercih edilmiştir. Verilerin analiz sonucuna bakıldığında kurs süresince yapılmış etkinliklerin çevrimiçi (online) ortamlar ile zenginleştirilerek örneklem grubundakilerin akademik başarılarına olumlu yönde etkisi çıkmıştır.

Bath ve Bourke'un (2011) birlikte yürütmüş oldukları araştırmada çalışma grubunu Griffith Üniversitesinde akademik personel olarak çalışanların oluşturduğu görülür. Çalışma boyunca kursta çeşitli öğretim tasarımları gerçekleştirilmiş bu etkinliklerin harmanlanmış öğrenmeye dayalı olarak bilgi ve becerileri tespit etme amaçlanmıştır. Verileri elde etmek için online (www.SurveyMonkey.com) olarak bir öz-değerlendirme aracı tercih edilmiştir. Daha sonra ders öncesi ile ders sonrası etkileri ölçmek amacıyla ankete başvurulmuştur. Bu çalışmanın sonuçları incelendiğinde harmanlanmış öğrenme sayesinde gerçekleştirilen kursun bütün örneklem grubunun akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği bununla birlikte bilgi ve becerileri artığı gözlenmiştir.

Alonso, Manrique, Martínez ve Viñes (2011) birlikte yürütmüş oldukları çalışmada ilk olarak çalışma grubu olarak Madrid Teknik Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği Lisans anabilim dalında öğrenim görmekte olan Program Geliştirme Modelleri dersini alan toplam 693 öğrencinin oluşturdu söylenebilir. Çalışma grubu

olarak seçilen 693 öğrenci grubunun 264'ü 2006, 198'i 2007 ve son olarak 124'ü 2008 akademik yılları arasında yüz-yüze eğitim verilen öğrencilerden oluştuğu belirtilebilir. Bu öğrenciler arasından 107 öğrenciye 2009 akademik yılında Program Geliştirme dersi hem uzaktan öğrenme yaklaşımı hem harmanlanmış öğrenme birlikte alabilecekleri bir eğitim ortamı hazırlanarak verilmiştir. Uzaktan eğitime başvuranların sayısı 52 iken harmanlanmış öğrenmeye başvuranların sayısı 55 öğrencidir. Elde edilen bulgular doğrultusunda uzaktan öğrenme ile harmanlanmış öğrenme kurslarına yönelik alınan notlar ile geleneksel eğitimde yüz yüze elde edilen notlar arasında nispeten anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Son olarak Taylor ve Newton (2012) çalışmalarını Avustralya'da bulunan bir üniversitede uygulamışlardır. Çalışma esnasında özellikle harmanlanmış öğrenmeye dayalı olarak öğrencilere eşit şekilde eğitim imkânları sunulmuştur. Böylece harmanlanmış öğrenme sayesinde eğitime güçlü bir dinamizm kazandırılmıştır. Ancak bu yapının korunabilmesi ve ilerleyebilmesi için kurum içindeki çalışanlar ve öğrenciler el ele vererek bu amaç ve sorumluluk duygusunu hep birlikte üstlenmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Yurt içi ve yurt dışındaki çalışmalar incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin çalışma sayısının son 5 yılda çok arttığı görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde;

- Deneysel çalışmaların az olduğu görülmektedir.
- Yabancılara Türkçe öğretebilecek eğitimcilerin yetiştirilmesiyle ilgili birtakım sıkıntılar olduğu dikkat çekmektedir. Bu sorunların başında, yabancılara Türkçe öğretmenin anadili olarak Türkçe öğretmekten farklı olduğunun göz ardı edilmesidir.
- Türkçe öğretmen adaylarının gelişimine yönelik yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili çalışmaların da alanyazında az olduğu görülmektedir.
- Var olan sınırlı sayıdaki deneysel araştırmada ise yüz yüze eğitime odaklanılmıştır. Teknoloji destekli çalışmaların az olduğu dikkat çekmektedir.

Tüm bu nedenlerden dolayı “Türkçe öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde harmanlanmış öğrenme temelli yabancılara Türkçe öğretimi” konulu doktora çalışması seçilmiş ve alanyazındaki boşluğu dolduracağı düşünülmüştür

BÖLÜM III

Yöntem

Araştırma Modeli

Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte tercih edildiği bu çalışmada karma araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Johnson, Onwuegbuzie ve Turner (2007)'in tanımına bakıldığında ise karma araştırma modelini hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerini bir araya getirerek dengeli bir araştırma yöntemi oluşturduğunu söylemek mümkündür. Bu çalışmada nicel ve nitel yöntemlerin eşit oranda kullanıldığı görülmektedir.

Özellikle yapılan çalışma konuları incelendiğinde son yıllarda eğitim ile sosyal alan araştırmalarına ilişkin karma yöntem yaklaşımının tercih edildiği görülmektedir. Birbirinden farklı yöntem ve teknik sayesinde çoklu veri imkânı sunması, elde edilen verilerin birbirini tamamlar niteliğinde olması bu yöntemin tercih edilme sebeplerinden belli başlıları olarak söylenebilir (Johnson & Turner, 2003). Yine karma yöntemin tercih edilme sebeplerinden bir diğer önemli husus ise araştırma problemini ortaya çıkarma, anlama, anlamlandırma konusunda yardımcı olmasıdır (Creswell, 2017).

Kavram olarak karma araştırma modelinin anlaşılmasını kolaylaştırmak için hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerini iyi kavramak ve analiz etmek gerekir. Nicel araştırma yöntemi sayesinde kısa zamanda daha kalabalık gruplara ulaşılma imkânı elde edilirken nitel araştırma yöntemi ile de konu hakkında daha detaylı bilgi elde imkânı sunulur (Holliday, 2005). Verilerin elde edilmesi yönünden nitel araştırmalarda çeşitli gözlem, görüşme ve doküman analizine benzer teknikler tercih edilirken (Yıldırım ve Şimşek, 2000); nitel araştırma verilerini elde etmek için geçerliği ve güvenilirliği kabul edilmiş anket, ölçeklere benzer teknikler tercih edilmektedir (Böke, 2009).

Bu çalışmanın nitel bölümünü durum çalışmasını oluşturur. Alan yazına bakıldığında durum çalışmasının daha çok sosyal bilimlerde tercih edildiğini söylemek mümkündür. Konu ile ilgili olarak İngilizce alan yazındaki durum çalışması incelenmiş kavram olarak ise “Case study” kelimesine vurgu yapıldığı görülmüştür. Bu kavramın kelime manasına bakıldığında açıklayıcı özellikte, keşfe

dönük ve tanımlayıcı gibi özelliklerinden bahsedilmektedir (Yin, 2013; Baxter & Jack, 2008). Dolayısı ile bir araştırmanın daha kolay olmasını sağlamak için durum çalışmasına ihtiyaç duyulur. Bu sayede birbirinden farklı kaynakçalar taranarak bir olgu hakkında birden fazla fikrin oluşması sağlanacak böylelikle daha kolay anlama gerçekleşecektir (Baxter & Jack, 2008). Yine durum çalışmasının tercih edilme sebeplerinden bir diğeri önemli gerekçesi çalışılacak konu hakkında bilgi vermesidir. Durum çalışmaları ile herhangi bir olayı yerinde inceleyebilme imkânı sunulurken aynı zamanda olayın yaşandığı ortam sayesinde gerçek sonuçlara ulaşma ve bu sonuçları doğru şekilde analiz etme imkânı elde edilmektedir (Aytaçlı, 2012).

Yukarıda bahsedilen tüm sebeplerden dolayı bu çalışmanın desenini durum çalışması oluşturmakta bu doğrultuda durum çalışmasının bir alt dalı olan iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Tanım olarak iç içe geçmiş tek durum deseni hakkında herhangi bir durum karşısında çoğu zaman çok fazla alt tabakanın ve birimin olduğundan bahsetmek mümkündür. Böyle bir durum karşısında otomatik olarak birden fazla analiz birimine ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle burada dikkat edilmesi gereken, ele alınan durum içerisinde alt birimlerin birden fazla olmasına dikkat edilmesidir. Bu çalışmada iç içe geçmiş tekli durum deseni tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışmada durum çalışması türlerinden iç içe modelinin kullanılma sebebi, aynı anda yüz yüze ve e-öğrenme yaklaşımlarının sınanmasıdır. Dolayısı ile analiz birimi birden fazladır. Yüz yüze ve e-öğrenme yaklaşımları tek bir grup (çalışma grubu) özelinde değerlendirilmiştir. Bu nedenle çalışma, tek durum olarak ifade edilmiştir.

Çalışmanın desenine bakıldığında araştırmanın nicel kısmı yarı deneysel model temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada nicel araştırma teknikleri içerisinde yer alan yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Bu desenin tercih edilmesinin sebebi olarak araştırmacı tarafından kesin sonuçlar elde edilebileceği, birtakım karşılaştırmalarla ortaya çıkan durumların yorumlanarak veriler elde edilebileceği bir yöntem olmasıdır. Bu çalışmada deneysel araştırma yöntemi kullanılırken denek sayısına bakıldığında tek denekli desen ile çok denekli desen olarak kendi içerisinde iki ana başlıktan oluşan çok denekli desen kullanılmıştır. Kendi içerisinde gerçek deneysel, yarı deneysel ve zayıf deneysel olarak üç alt başlık olarak ele alınmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2013). Yapılan bu çalışma yarı deneysel desenlerden tek grup ön test-son test modeli tercih edilmiştir.

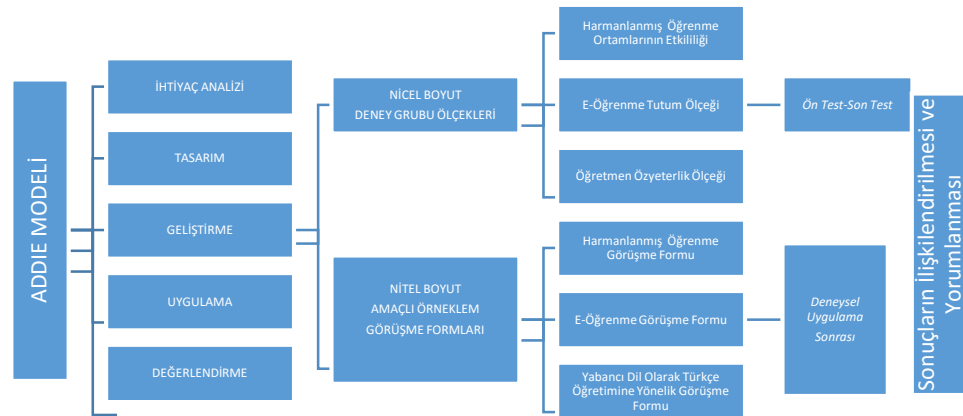
Araştırmada, yarı deneysel kontrol grupsuz ön test-son test kullanılmıştır. Bu desenin tanımını seçkisiz atamanın olmadığı tek grup desenler ve seçkisiz atama ile eşleştirmenin olmadığı karşılaştırmalı grup desenleri olarak karşımıza çıkar. Bu çalışmada “Tek Gruplu Ön test –Son test Desen” kullanılmıştır. Ön ve son test farklı zamanlarda uygulanan aynı testlerdir. Bu desende daha çok işlemine etki yapan tek grup üzerinde yapılan çalışma ile ölçülür. Ön test ile son test arasındaki fark incelenir (Büyüköztürk ve diğ., 2011).

Bu çalışmada kontrol grubu olmaması bir sınırlılık olarak kabul edilebilir ancak çalışmanın modeli düşünüldüğünde nitel verilerin alınmış olması ve en az nicel veriler kadar nitel verilerin kapsamlı olması önemlidir. Araştırma bulguları yorumlanırken sadece nicel sonuçlara bağlı kalınmamış nitel bulgular da ayrıntılı bir şekilde yorumlanmıştır. Deneysel araştırma modelinde kontrol grubunun olmamasında diğer bir önemli unsur da öğretmen adaylarının sayısı olmuştur; çünkü araştırma uygulamasının yapıldığı dönem Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde Türkçe Öğretmenliği Bölümünde deneysel bir çalışma gerçekleştirebilmek için hem kontrol hem de deney grubu için yeterli öğretmen aday sayısının olmadığı söylenebilir.

Araştırma modeline ilişkin araştırmacı tarafından oluşturulan şema aşağıda sunulmuştur.

Şekil 1

Öğretim Tasarımı ADDIE Modeli Şeması (Driscoll, 2002)



Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışmada nitel ve nicel boyutlarda çalışma grubu aynıdır ve Yakın Doğu Üniversitesinde Atatürk Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları araştırmanın kapsamına alınmıştır.

Nicel Araştırma Boyutunda Örneklem

Araştırmada kontrol grupsuz deneysel desen modeli temel alınmıştır. Bu durumda araştırmada tek bir grup, deneysel grup yer almaktadır. Deneysel grup seçilirken yansız atama yapılmamıştır. Katılımcılar amaçlı örneklem temel alınarak seçilmişlerdir.

Araştırmacı kendi öğrenim gördüğü üniversitede ve danışmanının görev yattığı fakültede hızlı, erişimi kolay ve ekonomiklik gibi faktörleri göz önünde bulundurarak bu çalışmaya yönelmiştir. Amaçlı örnekleme; çalışmanın detaylı olarak araştırılabilmesi açısından çalışmanın amacı doğrultusunda bilgi bakımından zengin durumları seçme durumudur (Büyüköztürk ve diğ., 2012).

Nitel Araştırma Boyutunda Örneklem

Bu çalışmada katılımcı öğretmen adayları hem nicel boyutta hem nitel boyutta araştırmada yer almış ve onlardan veri toplanmıştır. Nitel araştırma boyutunda amaçlı ve benzeşik durum örnekleme temel alınarak belirlenmiştir. Benzeşik örnekleme ise herhangi bir araştırma ile ilgili problem cümlesi olarak belirtilen ve evrende bulunan benzeşik örneklemenin bir alt grup veya durumu oluşturmasıdır. Araştırmada Türkçe Öğretmenliği Bölümünde özellikle üçüncü sınıf öğrencileri ile çalışılmasına karar verilmiştir. Burada geçen sınıf faktörü benzeşik örnekleme oluşturmada temel değişken olarak kabul edilmiştir. Buna ek olarak çalışmada ayrıca amaçlı örneklemin bir diğer alt boyutu olan ölçüt örnekleme de temel alınmıştır. Tanım olarak ölçüt örnekleme; herhangi bir örneklemin ilgili problem cümlesinin özelliklerine sahip hem kişiler hem olaylar hem de nesnelere ve durumlardan meydana gelme durumudur (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının gelişim psikolojisi, öğretim ilke ve yöntemleri ve özel öğretim yöntemleri gibi dersleri almış olmaları bir ölçüt olarak kabul edilmiştir; çünkü yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu derslerden edinilen bilgilerin kullanılması gerektiği gerçeğinden hareket edilmiştir.

Nitel ve Nicel Boyutlarda Örneklem Tanımlanması

Bu çalışmanın örneklem grubunu Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalında 2017-2018 yılları arasında öğrenim gören öğrenciler oluşturmakla birlikte 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bahar döneminde “Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi” dersinde yürütülen bir çalışmadır. Yükseköğretim sürecine devam eden ve üçüncü sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları araştırmaya dâhil edilmiştir. Deneysel çalışma 33 Türkçe öğretmen adayı ile yürütülmüştür.

Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Tablo 1.

Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu	
	N	%
Kız	18	54,55
Erkek	15	45,45
Toplam	33	100

Tablo 1’de deney grubunda 18 kız, 15 erkek öğretmen adayı vardır. Araştırmaya katılan toplam 33 öğretmen adayı bulunmaktadır.

Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Yaşlara Göre Dağılımı

Tablo 2.

Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Yaşlara Göre Dağılımı

Yaş Grubu	Deney Grubu	
	N	%
18-22	29	87,88
22-25	4	12,12
Toplam	33	100

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ortalama yaş aralığı Tablo 2’de verilmiştir. Öğretmen adaylarının ortalama yaş aralığı 22-23 şeklindedir.

Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Yıllara Göre Dağılımı

Tablo 3.

Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Yıllara Göre Dağılımı

Kayıt Yılı	Deney Grubu	
	N	%
2014	6	18,18
2015	27	81,82
Toplam	33	100

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ortalama kayıt tarihi Tablo 3’te verilmiştir. Öğretmen adaylarının ortalama okula kayıt tarihi 2014-2015 yılları olarak belirtilir.

Uygulamayı Yürüten Kişi Olarak Araştırmacı

Selime Güntaş 23 Temmuz 1989’da Kütahya’nın Simav ilçesinde Kuşu kasabasında doğdu. İlkokul ve ortaokulunu ikamet ettiği Kuşu’da okudu. Liseyi, Nurullah Koyuncuoğlu Anadolu Lisesinde tamamladı. 2013’te Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünü bitirdi. Yüksek Lisansını 2015’te Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında tamamladı. 2015 yılında Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında doktora öğrenimine başladı. 2015-2019 yılları arasında Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi Eğitim Bilimleri fakültesinde öğretim görevlisi olarak çalışmıştır. 2020 yılından itibaren Anka Sosyal Bilimler Üniversite KKTC Akademik Biriminde Öğretim Görevlisi olarak çalışmaktadır. Yürütmüş olduğu dersler; Eğitime Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitimde Program Geliştirme, Özel Öğretim Yöntemleri 1 ve 2, Öğretim

Teknolojileri ve Materyal Tasarımı gibidir. Araştırmacı, bu çalışma için Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Eğitim Programına katılmış ve sertifika almıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel ve nitel verilerini elde etmek için Yakın Doğu Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alındıktan sonra Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalında 2017-2018 yılları arasında gerçekleşmiştir. Nicel verileri toplamak için öğrencilere uygulanan anketler, doldurulması için sağlanan gerekli sürenin bitiminde, araştırmacı tarafından toplanmıştır. Nitel verileri toplamak için ise, araştırmacı katılımcılara bizzat kendisi yüz yüze olacak şekilde görüşmeler düzenlemiştir. Katılımcıların bu araştırmada yer alması tamamen gönüllülük esasına dayandırılmıştır. Araştırmada yer almak istemeyen öğrencilere olumsuz bir tavır sergilenmemiştir. Buna ek olarak, katılımcılar isimlerinin tezde açıkça kullanılmayacağı belirtilmiş gizlilik esasına dayalı olacağı belirtilmiştir. Ayrıca, katılımcılar, kendileri ile ilgili toplanan verilerin araştırmacı tarafından bilimsel araştırmalar dışında hiçbir şekilde kullanılmayacağı hususunda da bilgilendirilmişlerdir.

Veri toplama süreci aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Alanyazın taraması (Ağustos 2017-Ekim 2017)
- Taslak öğretim tasarımının (ADDIE modeli) hazırlanması (Kasım 2017-Aralık 2017)
- Öğretim tasarımı ve kullanılacak ölçek-görüş formlarına ilişkin uzman gmrülerinin alınması (Ocak 2018-Şubat 2018)
- Deneysel uygulama sürecinin gerçekleştirilme ve nicel-nitel verilerin elde edilmesi(Şubat 2018-Mayıs 2018)
- Deneysel araştırmada nitel-nicel verilerin analizi (Haziran 2018-Ağustos 2018)
- Araştırmanın raporlaştırılması (Eylül 2018-Haziran 2019)

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutunda deneysel modelde elde edilecek nicel veriler için ölçeklerden yararlanılmış, nitel boyutta yarı yapılandırılmış görüşme formları ile veriler elde edilmiştir.

Nicel veriler elde etmek amacıyla;

1. Cabi ve Gülbahar (2013) tarafından geliştirilen Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Etkililiği Ölçeği
2. Haznedar ve Baran (2012) tarafından geliştirilen E-Öğrenme Tutum Ölçeği
3. Çapa, Çakıroğlu, ve Sarıkaya (2005) tarafından geliştirilen Öğretmen Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Etkililiği Ölçeği

Bu çalışmada Cabi ve Gülbahar (2013) tarafından geliştirilen “Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre harmanlanmış öğrenme ortamlarının etkililiği ölçeğinde dört faktör yer almaktadır. Buna göre 55 maddenin ilk 10’u yüz yüze öğrenme ortamları, takip eden 20’si çevrimiçi öğrenme ortamları, diğer 20’si harmanlanmış öğrenme ortamları ve 5’i ise teknik konuları ele almaktadır. Teknik konularla ilgili 5 madde olumsuz ifade içermekte, geriye kalan 50 madde ise olumlu ifade içermektedir. Buna göre olumlu maddelerin puanlanması her zaman 5, sık sık 4, ara sıra 3, nadiren 2 ve hiçbir zaman 1 puan şeklindedir. Olumsuz maddelerin puanlanması ise tam tersi şekilde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach alfa ile test edilmiş, alfa değerleri 0,70 ile 0,94 arasında değişim göstermiştir. Yüz yüze öğrenme ortamlarında Cronbach alfa değeri 0,85, çevrimiçi öğrenme ortamlarında 0,91, harmanlanmış öğrenme ortamlarında 0,93, teknik boyutlarda 0,70 ve ölçeğin genelinde 0,94 olarak hesaplanmıştır. Araştırma ölçeği Ek 2’de sunulmuştur.

E-Öğrenme Tutum Ölçeği

Haznedar ve Baran (2012) tarafından geliştirilen E-Öğrenme Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada e-öğrenmeye ilişkin tutum ölçeği geliştirilmeden önce ilk başta bu konuya yönelik olarak ilgili literatür taraması yapılmış ve konuya ilişkin örnek çalışmalar değerlendirilmiştir. Toplam 50 sorudan oluşan taslak ölçek formu oluşturulmuştur.

Faktör analizi sonucunda 20 maddeden oluşan bir e-öğrenme tutum ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeği geliştiren araştırmacılar tercihe bağlı olarak gerek tek faktörlü gerekse iki faktörlü olarak ölçeği kullanma imkânı olduğunu bahsetmişlerdir. Buna göre bu çalışmada iki faktörlü yapı kullanılmıştır. İki faktörün açıkladığı varyans %52.23’tür. İki faktörden biri olumlu diğeri ise olumsuz tutum maddelerini

içermektedir. Olumlu maddeler, “ e-öğrenmeye yatkınlık”, olumsuz maddeler ise “e-öğrenmeden kaçış” olarak adlandırılmıştır. E-öğrenmeye yatkınlık alt boyutunun Cronbach alfa değeri 0.93 ve e-öğrenmeden kaçış alt boyutunun ise 0.84 bulunmuştur. Ölçeğin genelinin ise Cronbach alfa değeri 0.93 saptanmıştır. Ölçek, 5’li likert tipindedir ancak bu araştırmada daha kesin sonuçlar elde etmek için her ölçek maddesinin öğretmen adayı için uygun olup olmadığına bakılmıştır. Bu durumda ön test ve son testte kullanılan ölçek maddelerine ilişkin e-öğrenmeye yatkınlık boyutunda öğretmen adayları uygun yanıtı verdiklerinde 2 puan, uygun değil yanıtını verdiklerinde ise 1 puan almışlardır. E-öğrenmeden kaçış boyutunda ise öğretmen adayları her madde için uygun yanıtını verdiklerinde 1 puan, uygun değil yanıtını verdiklerinde ise 2 puan elde etmişlerdir. Bu araştırmada toplam puan üzerinden değerlendirme yapılmamıştır. E-öğrenmeye yatkınlık puanı minimum 10, maksimum 20 arasında değişmektedir. 20 puan e-öğrenmeye yatkınlığı ifade etmektedir. E-öğrenmeden kaçış puanı minimum 10, maksimum 20 arasında değişmektedir. 20 puan e-öğrenmeden kaçışı ifade etmektedir.

Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Bu araştırmada üçüncü ölçek olarak “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Tschannen-Moran ve Hoy (2001)’in birlikte geliştirdikleri aynı zamanda Çapa, Çakıroğlu, ve Sarıkaya (2005)’nin de uyarlamasını yaptıkları bu ölçek toplam 24 sorudan oluşmaktadır. Ölçek “öğrenci katılımı”, “öğretim stratejileri” ile “sınıf yönetimi” olarak toplam üç alt boyut şeklinde ele alınmıştır. Bu alt boyutlara yönelik olarak Cronbach alfa güvenirlik değerlerine bakıldığında sırayla .82; .86; .84 olduğu görülür. Bu ölçeğin tutum maddelerine yönelik olarak verilecek cevaplar için araştırmacıların sıklıkla tercih edilen 5’li likert tipi derecelemeyi kullandıkları görülür. Bu durumda; dereceleme olarak “yetersiz” (1 ve 2), “çok az yeterli” (3 ve 4), “biraz yeterli” (5 ve 6), “oldukça yeterli” (7 ve 8) ve “çok yeterli” (9) şeklindedir. Her alt boyuttan alınabilecek minimum puan 8, maksimum puan ise 72’dir. Puanlar yükseldikçe öz yeterlik düzeyi artmaktadır. Ölçeğin toplam puanında ise minimum puan 24, maksimum puan ise 216’dır.

Harmanlanmış Öğrenmeye İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Nitel verilerin toplanmasında dört başlık ve kişisel bilgi sorularını içeren yarı yapılandırılmış görüş formu kullanılmıştır. Buna göre;

- i. Kişisel bilgi soruları
- ii. Harmanlanmış öğrenmeye ilişkin sorular
- iii. E-öğrenmeye ilişkin soru
- iv. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin sorular

Harmanlanmış öğrenmeye ilişkin açık uçlu sorular oluşturulurken alan yazın taranmış (Cabi ve Gülbahar, 2013; Pesen ve Oral, 2016) alan yazın taranmış ve iki soru yazılmıştır. Bu sorular;

1. Dersin harmanlanmış öğrenme temelli yürütülmesi konusunda düşünceleriniz nelerdir?
2. Dersin harmanlanmış öğretim ile gerçekleştirilmesinin;
 - a. Olumlu yönleri sizce nelerdir?
 - b. Olumsuz yönleri sizce nelerdir?

E-öğrenmeye ilişkin görüşleri ortaya çıkarmak için ise “Uygulama sürecinde araştırmacı tarafından yürütülen e-öğrenme sürecini nasıl değerlendirirsiniz?”

Son olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla aşağıdaki açık uçlu sorular oluşturulmuştur;

1. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi gerçekleştiren öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilik/beceri/bilgi düzeyi nasıl olmalıdır? Ana dili olarak Türkçe öğretenlerden farklı olarak hangi/becerilere sahip olmalıdır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde amaç-kazanımlar sizce neler olmalıdır?
3. Türkçenin ana dili olarak öğretimi ile yabancı dil olarak öğretimi arasında öğrenme-öğretme sürecinde ne gibi benzerlikler olabilir?
4. Türkçenin ana dili olarak öğretimi ile yabancı dil olarak öğretimi arasında öğrenme-öğretme sürecinde ne gibi farklılıklar olabilir?
5. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ne tür yöntem-teknik-strateji ve araç gereç kullanılmalıdır?
6. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ders kitapları hangi konulara yönelik metinlere ver verebilir?
7. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kaygılarını azaltma ve Türkçeyi/ Türk kültürünü sevdirmek için motivasyon düzeyini arttırmaya yönelik neler yapılabilir?
8. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin hazırbulunuşlukları/sorunları sizce neler olabilir? Sorunların nedenleri ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Öğretmen adaylarına verilen deneysel uygulama süresi boyunca verilen ödev ve projeler birer doküman olarak kabul edilmiş ve analiz edilmiştir. Doküman analizi, herhangi bir araştırmanın hedeflerine ilişkin verilere ulaşabilmek için dokümanları inceleme yolu ile gerçekleşmektedir (Çepni, 2010).

Araştırma sürecinde veri toplama araçlarının kullanımına ilişkin durum şöyledir:

1. İhtiyaç Analizi: Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye ilişkin hazırbulunmuşluklarını belirleme amaçlı kullanılan görüş formu
2. Deneysel Uygulama Öncesi: Harmanlanmış Öğrenme Tutum Ölçeği, E-Öğrenme Tutum Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği
3. Deneysel Sırası: Proje ve ödevler (Makale Analizi, Web Sayfası Analizi, Günlük Ders Planı Hazırlama, Örnek Bir Ders İşleniş Eleştirisi, Eğitsel Oyun Sunumu, Yabancı Bir Öğrenci ile Röportaj, Beceri Öğretimine İlişkin Çalışma Yaprığı Çalışma vb.)
4. Deneysel Uygulama Sonrası: Harmanlanmış Öğrenme Tutum Ölçeği, E-Öğrenme Tutum Ölçeği, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüş Formları (Harmanlanmış Öğrenme Görüş Formu, E-Öğrenme Görüş Formu ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Görüş Formu)

Verilerin Analizi

Bu çalışmada deneysel bir çalışmadır. Bundan dolayı hem nitel hem de nicel veriler elde edilmiştir. Verilerin analizinde her iki araştırma yöntemi göz önünde bulundurularak uygun olan özgün veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Özellikle son yıllarda yapılan araştırmaların süreç bölümüne bakıldığında çeşitli veri kaynakları ve veri analiz yöntemleri tespit edildikten sonra kullanılmış böylece geçerlilik ve güvenilirliği artıran çalışmalar ortaya koyulduğu söylenebilir (Güneyli, 2018). Verilerin detaylı olarak incelenmesinde betimsel ve içerik analizi tercih edilmiştir. Açık uçlu sorularda verilen cevapların çözümünde içerik analizi kullanılırken kısa cevaplı soruların cevapları ise betimsel analizle yapılmıştır. Araştırmacı, içerik analizinde kodlamalar yaparak kendisi kategori ve temalar oluşturmakta; betimsel analizde önceden oluşturulan kategori ve temaların kodlarından yararlanılmaktadır (Yıldırım, 2006).

Nitel veri analizinde içerik analizi gerçekleştirilmiş, temalar ve alt temalar oluşturulmuş, veriler tabloleştirilip frekansları sunulmuş ve öğretmen adaylarının

görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır (Creswell, 2017). Öğretmen adaylarının görüşleri, ÖA1, ÖA2 şeklinde kodlanarak verilmiştir.

Araştırmanın nicel veri analizinde öğretmen adaylarının ön test ve son test puanlarının analizini gerçekleştirmek amacıyla SPSS programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde parametrik olmayan analizlerden biri olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Deneyel grupta yer alan Türkçe öğretmen adaylarının araştırmada kullanılan ölçeklerden elde ettikleri puanların normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiştir. $p < .05$ düzeyinde anlamlı çıkmış, normallığı sınanan hipotez reddedilmiş ve dağılımın normal olmadığı kararı verilmiştir. Bu durumda deneyel araştırmada kullanılan harmanlanmış öğrenme, e-öğrenme ve öğretmen özyeterliği ölçeklerinde elde edilen puanları analiz edebilmek için parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Nicel analizler gerçekleştirilirken ilk önce deneyel araştırmanın bağımlı değişkenleri olan harmanlanmış öğrenme, e-öğrenme ve öğretmenlik özyeterliği ölçeklerinden elde edilen ön test ve son test puanlarının betimsel istatistikleri ortaya konulmuş ve sonuçlar tablolastırılmıştır. Sözü edilen bağımlı değişkenlerin her birine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum-maksimum puan değerleri hesaplanıp sunulmuştur. (Bkz; Tablo 19, Tablo 21, Tablo 23).

Nicel analiz gerçekleştirilirken betimleyici istatistik tablolarının ardından Türkçe öğretmen adaylarının deneyel uygulama öncesindeki ön-test puanları ile deneyel uygulama sonrasındaki son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını bulabilmek için parametrik olmayan testlerden biri olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Anlamlılık değerini değerlendirmek için $p < 0,05$ değeri kabul edilmiştir. Her bağımlı değişken için ayrı ayrı olmak üzere Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış ve sonuçlar tablolastırılmıştır. (Bkz; Tablo 20, Tablo 22, Tablo 24).

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik: Verilerin detaylı olarak yazılıp sonuçlarının açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmesidir. Öğretmen adaylarının görüşleri direkt olarak alınmış, elde edilen sonuçlar bu görüşlerden yola çıkılarak belirtilmiştir. Sonuç olarak çalışmanın geçerlik çalışması gerçekleştirilmiştir.

İç Geçerlik: Araştırmanın bulgular kısmına bakıldığında kendi içerisinde tutarlılık ve anlamlılık söz konusudur. Belirtilen kavramların bir bütün oluşturacak

nitelikte olduğu söylenebilir. ADDIE Öğretim Tasarımından yola çıkılarak oluşturulmuş 5 başlık etrafında toplandığı görülür. Verileri elde etmede bu çerçeveden faydalanılarak araştırma soruları hazırlanmıştır. Oluşturulan başlıklara uygun olup olmadığı dikkate alınmıştır. Veri toplama boyutunda ve elde edilen verilerin analizi ile yorumlama boyutunda tutarlılık önemsenmiştir. Dikkat edilen hususlar detaylı olarak belirtilmiştir. Bu çalışmayı gerçekleştiren araştırmacılar, devamlı olarak hem kendilerini hem de araştırma sürecini eleştirel bakış açısı ile değerlendirmişlerdir. Bulgulardan elde edilen sonuçların gerçeği ne derece yansıttığını yansıtmadığını kontrol etmişlerdir (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Dış Geçerlik: Araştırmanın elde edilen sonuçları ile bu araştırmayı oluşturan araştırma soruları arasındaki kavram niteliğinde bir çerçevede kendi içerisinde tutarlı olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularına bakıldığında başka araştırmalarda sınanma durumunda gerekli açıklamalara yer verildiği görülür. Araştırmacılar, elde ettikleri sonuçlar ile benzer ortamlara yönelik genelleme yapabilmenin söz konusu olabileceğini ifade ederken aynı zamanda araştırmanın her aşaması hakkında detaylı bilgilendirme yapmışlardır. Okurların ilk etapta araştırmanın sonuçlarına bakarak kendi çalışmalarına yönelik direkt genelleme yapabilmesinde zorlanacağı söylenebilirken kendi araştırmalarının ortamları hususunda birtakım geçerli dersler ve tecrübeler edinebilirler. Böylece nitel araştırmaların sonuçlarının genellenebilirliği artmış olur (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Güvenirlilik: Bu çalışmada araştırmacıların anadili öğretiminde nasıl verimli ve etkili olunması gerektiğini vurguladıkları, karşılaşılan sorunları ve bu sorunların asıl kaynağını, verimli ve etkili anadili öğretiminde ortamın nasıl olması gerektiği hususuna dikkat çektikleri görülmüştür. Fakat öğretmen adaylarını yönlendirmemeye çok dikkat etmişlerdir. Yani araştırmacıların bu konuda asıl görevi; öğretmen adaylarının araştırma konusu ve amacına yönelik ifadelerde bulunmasını sağlamaktır. Bu çalışmada elde edilen veriler ve bu verilerin analizine yönelik meydana gelen farklılıklar olabildiğince minimal düzeyde tutulmuştur. Dolayısı ile çalışmanın her adımında beraber karar verilmiştir. Örnek vermek gerekirse; çalışma sorularının oluşturulmasında özellikle nelere dikkat edilmesi gerektiğine, görüşme gerçekleştirilirken nelerin önemli olduğuna birlikte düşünülmüş, tartışılmış ve karar verilmiştir. Yine yapılan pilot çalışma (ön uygulama), görüşmeler, verilerin çözümlenmesi, yorumlanması ve karşılaştırılması beraber yapılarak çalışma uyum içerisinde yürütülmüştür. Araştırmaların dış güvenirliliği sağlamak için alması gereken

ikinci tedbir ise verilerin kaynağını oluşturan bireylerin net ve açık bir biçimde tanımlanmasını yapmalarıdır. Bu şekilde bu çalışmaya benzer araştırma yapmak isteyen araştırmacılar, örneklemini ona göre seçerler. Bundan dolayı bu araştırma çerçevesinde bireylerin açık uçlu bir şekilde tanımlamalar yaptığı görülmektedir. Başkaları tarafından incelenmesi için veriler titizlikle gizlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Araştırma Planı ve Süreci

Bu başlık altında ADDIE modeline uygun olarak öğretim tasarımı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

ADDIE Modeli

Farklı dönemlerde farklı kişiler tarafından öğretim kavramı sürekli olarak başka tanımlar ile ifade edilmektedir. Bu kavramın doğru şekilde tanımlanması için öncelikle “öğretim ve tasarım” kelimelerini birbiri ile iyi ilişkilendirmek gerekir. Öğretim kelimesini “planlı ve programlı” olarak ifade etmek mümkündür. Bilimle uğraşan birçok uzman tarafından öğretim kavramı sadece okul içerisinde olmayan, hedeflerin gereksinimler doğrultusunda şekillendiği ve aynı zamanda öğretme etkinlikleri ile şekillenen bir yapı olduğu kabul edilmektedir (Akyüz, 2012). Tasarım kelimesine odaklanıldığında Archer (1992), gereksinimlerin giderilmesi için elde edilen tecrübelerin yol gösterici olarak kullanılmasından bahsetmektedir. Bir süreç olarak değerlendirilen tasarım kavramı, var olan problemi ortadan kaldırma amacı taşır. 1960’lı yıllara gelindiğinde öğretim tasarımının yavaş yavaş değiştiği görülmektedir. Öğretim yöntemlerinin birbiri ile ilişkilendirilmesi, kullanılan materyallerin yeni, özgün ve var olan programdan farklı olarak sistemleştirilmesidir (Çakır & Karataş, 2012). Öğretim kuramları, modelleri ve yöntemleri tasarımın temel hatlarını oluşturur. Öğretim içeriklerinin en ince ayrıntısına kadar bilinmesi doğru modelin seçilmesi ve uygulanmasına bağlıdır. Yani öğretim tasarımının sonsuz kararlar silsilesi şeklinde düşünülebilir. Öncelikle öğretim tasarımı gerçekleştirirken üst düzey konular hakkında kararların verilmesi ile işe başlanır. Daha sonraki aşamalarda materyalle ilgili detaylı kısımlar ele alınmaya başlanır. Dolayısı ile öğrenme tasarımının etkili ve başarılı olması iyi bir planlamadan ve sistematiklikten geçer. Bu planlamayı gerçekleştirirken yeniliklere açık olunmalıdır. Günümüzde eğitim alanında birçok öğretim tasarımının tercih edilmekte ve

kullanılmaktadır. Bu tezde, kapsam ve yaklaşım açısından en uygun olduğu düşünülen tasarım modellerinden biri olan ADDIE öğretim tasarımı modeli, uzman görüşleri özellikle eğitim programları ve öğretim alanından yine bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanından ve son olarak Türkçe eğitimi alanından uzmanlar seçilmiş ve bu uzmanların görüşü ve desteği alınmıştır (Özkan, 2012).

Dünyanın her yerinde eğitim anlayışının değişimi söz konudur. Bu değişim Türkiye’de de her geçen gün hissedilmektedir. İlk olarak 2004 yılında eğitim programında bir takım değişikliklerle işe başlanmıştır. Yapılandırmacı anlayışa ilk defa yer verildiği 2004 yılında, süreçte derslerin kazanımlarına detaylı yer verilmiş sekiz ortak temel beceri içerisinde yer alan “bilgi teknolojilerini kullanabilme” benimsenmiştir (MEB, 2006). Bu kapsamda yeni eğitim anlayışında yapılandırmacı öğrenme önem kazanmıştır. Böylece yeni yönelimlerden yapılandırmacı yaklaşım ile eğitim teknolojileri birbiri ile ilişkilendirilmiştir. Eğitim teknolojileri ile harmanlanmış öğrenme ön plana çıkmıştır.

Bilgisayar ve internet temel alınarak ortaya koyulan eğitim anlayışı ile öğrenciler ve öğretmen arasındaki etkileşim, görsel ve işitsel niteliklerin ön planda olması bununla birlikte daha kalıcı ve kaliteli öğrenme gerçekleştirilmiştir. Çağdaş eğitim anlayışında bireyin aktif olması ile soyut kavramların daha kolay ve kısa zamanda öğrenimi sağlanmaktadır (Alessi, & Trollip, 2001).

Öte yandan küçük yaş gruplarında sınıf içinde yüz yüze öğrenme son derece önemlidir. Dolayısı ile bilgisayar ve internet temelli öğrenme ortamının gelişimi, uzaktan uygulamayı destekler nitelikte olmalıdır. Aynı zamanda ders saatlerinin ders öğretmenin kontrolünde uygulanması hususuna dikkat edilmelidir. Bu tez, yukarıda sözü edilen yüz yüze ve bilgisayar-internet temelli öğrenme ortamı, alan yazında belirtilen harmanlanmış öğrenmeye uygun olarak ADDIE öğretim tasarımı modeli (Kaminski, 2007; Driscoll, 2002) çerçevesinde geliştirilmiştir.

Öğretim tasarımı ile ilgilenen kişilere süreci hızlı ve kolay şekilde takip etme imkânı sağlayan ADDIE Tasarım Modeli’nin ilk olarak e-öğrenme programlarını tasarlama ve kullanım aşamasında elverişli olduğu söylenebilir. ADDIE öğretim tasarımı modelinde,

1. İhtiyaç Analizi (Analyse),
2. Tasarım (Design),
3. Geliştirme (Development),
4. Uygulama (Implementation) ve

5. Değerlendirme (Evaluation) aşamalarından bahsetmek mümkündür (Driscoll, 2002).

Modelin basamakları kısaca şu şekilde özetlenebilir (Kaminski, 2007; Arkün, 2007):

- 1) **Analiz:** Bu basamakta hedef olan kitle, tasarım için gerekli olan tüm unsurlar, öğrenme ihtiyaçları, varsayımlar, sınırlılıklar, var olan bilgi- becerilerin tespiti söz konusudur. Sistematik bir şekilde problem tespit edilir ve asıl kaynağının ne olduğu bu aşamada net olarak ortaya konur.
- 2) **Tasarım:** Bu aşamada elde edilen datalar ışığında geliştirme stratejisi ve hedeflere nasıl ulaşılabileceği tespit edilir. Yani bilgi ve becerilerin kazanımının gerçekleştirilmesi için en uygun olan ortam oluşturulmaya çalışılır. Kullanılacak olan öğretim yöntemleri, yapılacak etkinlikler ve ölçme-değerlendirme planlanır.
- 3) **Geliştirme:** Bu basamağa gelindiğinde tüm öğretim materyalleri hazırlanırken uygun öğrenme ortamı oluşturulmaya çalışılır. Elde edilen ürün bu aşamada geliştirilirken geri bildirimler bu aşamada yapılarak yeni ekleme ve çıkarmalar yapılır.
- 4) **Uygulama:** Öğrenenlerin uygulamaya geçtiği aşamadır. Materyallerin tanıtımı yapılır. Daha sonra görüşler sorulur.
- 5) **Değerlendirme:** Son aşamaya gelindiğinde istendik hedefler, öğrenenin gereksinimlerinin ne derece karşılanıp karşılanmadığı tespit edilir. Bu basamağın tüm basamaklarla birebir ilişkisi söz konusudur. Bir durum karşısında her basamağa geri dönüş olabilir. Aynı zamanda tüm basamakların sonunda değerlendirme yapıldığını ifade etmek gerekir. Tüm yapılan değerlendirmelerin sürecin daha iyi yürütülme hususunda önemli katkısının olduğunu vurgulamak gerekir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda oluşan durum karşısında yeniden düzenlemeye gidilebilir (Kaminski, 2007; Arkün, 2007).

ADDIE modelinde her basamak bir sonraki basamak için girdidir. Bu işi öğreten öğretmenlerin en çok tercih ettiği ve son derece yaygın olan ADDIE modelinin öğrencilere yönelik olarak hem kişiselleştirilmiş hem anlamlı öğrenme/öğretme ortamları sunduğu söylenebilir (Reiser & Dempsey, 2007). Birbirinden farklı adımlar sunan ADDIE modeli, ders tasarımı hakkında nasıl düşünmesi gerektiği hususunda tasarımcılara rehberlik eder (Kuo, 2013). ADDIE modelinin her bir basamağı doğru şekilde uygulandığında hem çevrimiçi hem yüz yüze ortamlarda sıklıkla tercih edilebileceği söylenebilir. Aynı zamanda ADDIE

modelinin bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması hususunda uygulaması çok kolaydır (Aldoobie, 2015).

Tasarımı gerçekleştirilen her bir tasarımın ortak amaçları olduğu söylenebilir. Hedef kitlede istendik yönde kalıcı izli davranış değişikliği otak amaçlar arasındadır. Bu araştırmada tercih edilen ADDIE modelinde, tasarlanan öğretim modeli sık sık bir değerlendirmeden geçirilerek sürecin daha iyi olması hedeflenir. Böylece bu modelin etki oranı artar ve daha iyi başarı elde edilir. Bu modelin kullanılma gerekçelerinden en önemlisi bireyin öğrenmeye ilişkin belirlenen hedefleri açıkça belirtmesine katkı sunması, konu ile ilgili içeriğin titizlikle yapılabilmesi, öğrencilerin ve öğretmenlerin üzerindeki iş yükünün ne olduğu ve kontrolüne yardımcı olması olarak söylenebilir. Aynı zamanda değerlendirme sürecinin hedeflere ulaşma düzeyinde olup olmadığını öğrenme çıktılarıyla güçlü bir şekilde ortaya koymayı sağlamasıdır. Son zamanlarda eğitimler arasında iyi ve nitelikli bir tasarım olarak kabul edilir. Günümüzde bu modelin çok fazla eğitim kurumu tarafından ve öğretim tasarımı gerçekleştiren kişilerce tercih edildiği görülmektedir. Bunun sebebi olarak yoğun katılım gösterilen derslerde ve harmanlanmış öğrenme ortamlarında önemli katkılar sunması olarak söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde, 2009-2015 arasında en çok yayının ADDIE modeliyle ilgili olduğu (%34) sonuçlar arasındadır. Bu bağlamda ADDIE modeli tercih edilmiştir (Cheung, 2016).

Analiz

Analiz başlığı adı altında;

- I. YÖK öğretmen yetiştirme programlarında yabancı dil olarak Türkçe ve teknoloji ile ilgili ders içeriklerinin değerlendirilip analiz edilmesi,
- II. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan sorunların belirlenmesi ve öğretim programının teknoloji destekli eğitim bağlamında incelenmesi,
- III. Deneysel uygulama öncesinde öğrencilerin e-öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının belirlenmesi ve öğrenci özelliklerinin tanımlanması,
- IV. Yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının tanımlanması,
- V. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilişkilendirilmesi.

Yukarıdaki başlıklar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

- I. YÖK öğretmen yetiştirme programlarında yabancı dil olarak Türkçe ve teknolojiye ilişkin ders içeriklerinin değerlendirilip analiz edilmesi,**

2018 yılında YÖK öğretmen yetiştirme programlarını değiştirmiştir. Bu çalışmada Türkçe öğretmenliği programı temel alınıp değerlendirilmiştir. Teknoloji ile ilgili ders Türkçe öğretmenliği programında birinci yılında ve birinci dönemde zorunlu olan Bilişim Teknolojileri (GK) adı ile yer almıştır. Bu ders genel kültür dersleri içerisinde alınmış ve içeriği aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

“Bilişim teknolojileri ve bilgi-işlemsel düşünme; problem çözme kavramları ve yaklaşımları; algoritma ve akış şemaları; bilgisayar sistemleri; yazılım ve donanımla ilgili temel kavramlar; işletim sistemlerinin temelleri, güncel işletim sistemleri; dosya yönetimi; yardımcı programlar (üçüncü parti yazılımlar); kelime işlem programları; hesaplama/tablo/grafik programları; sunu programları; masaüstü yayıncılık; veri tabanı yönetim sistemleri; web tasarımı; eğitimde internet kullanımı; iletişim ve işbirliği teknolojileri; güvenli internet kullanımı; bilişim etiği ve telif hakları; bilgisayar ve internetin çocuklar/gençler üzerindeki etkileri.”

Teknoloji ile ilgili programda yer alan bir diğer ders ise ikinci yıl üçüncü yarıyıl dönemdeki zorunlu olan Öğretim Teknolojileri dersidir. Bu dersin içeriği ise aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

“Eğitimde bilgi teknolojileri; öğretim süreci ve öğretim teknolojilerinin sınıflandırılması; öğretim teknolojilerine ilişkin kuramsal yaklaşımlar; öğrenme yaklaşımlarında yeni yönelimler; güncel okuryazarlıklar; araç ve materyal olarak öğretim teknolojileri; öğretim materyallerinin tasarımı; tematik öğretim materyali tasarlama; alana özgü nesne ambarı oluşturma, öğretim materyali değerlendirme ölçütleri.”

Son olarak meslek bilgisi (MB) seçmeli dersler kapsamında da Açık ve Uzaktan Eğitim dersi programda yer almıştır. Bu dersin içeriği ise aşağıdaki gibidir:

“Açık ve uzaktan öğrenmenin temel kavramları ve felsefesi; dünyada uzaktan eğitimin gelişimi; Türkiye’de uzaktan eğitimin gelişimi; uzaktan eğitimde öğrenen ve rehber rolleri; uzaktan eğitimde kullanılan teknolojiler; açık ve uzaktan eğitimin yönetimi; açık ve uzaktan öğrenmede sınıf yönetimi ve bileşenleri; açık eğitim kaynakları ve dünyadaki eğilimler; kitlesel açık çevrimiçi dersler; kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları; açık ve uzaktan eğitimle ilgili sorunlar ve bunların çözümü; öğretmen yetiştirmede açık ve uzaktan eğitim uygulamaları; açık ve uzaktan eğitimde bireysel öğretim materyali geliştirme ve öğrenci destek hizmetleri; farklı öğrenme durumları için öğretim stratejilerinin belirlenmesi; uzaktan eğitimde araştırma ve değerlendirme.”

Söz konusu derslerin içeriği incelendiğinde bilgisayar teknolojisine ilişkin kuramsal bilgilere yer verildiği görülmektedir. Yazılım, donanım ve internet gibi temel kavramlar üzerinde durulmuştur. Öğretim teknolojileri ders içeriğinde ise teknoloji vurgusundan öte öğretim araç-gereç ve materyallerin konusuna değinmiş ve uygulamalı bir anlayışla materyal tasarımı üzerinde durulmuştur. Seçmeli derste ise uzaktan eğitim konusu kuramsal ve uygulamalı açıdan ele alınmıştır. Bu ders içeriklerinde, “eğitimde internet kullanımı” ve “açık çevrimiçi dersler” gibi bu tezin doğrudan konusu olan içeriğin yer aldığı gözlenmiştir. Dolayısı ile öğretmen adaylarının eğitim sürecinde harmanlanmış öğrenme yaklaşımının kullanılabilmesi ortaya çıkmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi temelinde ise Türkçe Öğretmenliği programında dördüncü yıl sekizinci dönemde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi dersi yer almaktadır. İlgili dersin içeriği aşağıda sunulmuştur.

“Türkçenin yabancı dil öğretiminde kuramsal çerçeve; yabancı dil öğretimi yaklaşımları (İşlevsel dil öğretimi yaklaşımı, eylem görev odaklı dil öğretimi yaklaşımı, geleneksel yaklaşımlar). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı metninin değerlendirilmesi, Türkçenin ana dili olarak öğretilmesiyle yabancı dil olarak öğretilmesi arasındaki farklar; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitim ortamları, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkinlik geliştirme; Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan çeşitli ders kitaplarının incelenmesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kültürlerarasılık.”

Bu ders içeriğinden hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknolojiye vurgu yapılmadığı söylenebilir. Bilim teknolojileri ile ilgili ders içerikleri düşünüldüğünde teknoloji destekli Türkçe öğretimine ilişkin kapsamlı bir içeriğin yer almadığı belirtilmelidir. Bu bağlamda bu tezin teknoloji destekli Türkçe öğretimi konusunda kuramsal ve uygulamalı olarak alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

II. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan sorunların belirlenmesi ve öğretim programının teknoloji destekli eğitim bağlamında incelenmesi,

Türkçe öğretimi çeşitli merkezler tarafından yürütülmektedir. Bununla birlikte birtakım sorunlar da beraberinde gelmektedir. Yurt içinde ve yurt dışında benzer sorunlara ilişkin alan yazında birçok çalışmalar araştırılmıştır (Alyılmaz, 2010; Demir ve Açık, 2012; Özdemir, 2012; Er, Biçer & Bozkırlı, 2012). Yapılan çalışmalar

sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ortaya çıkan sorunlar öğrencilerden kaynaklı sorunlar, materyallerden kaynaklı meydana gelen sorunlar, Türkçenin alfabe yapısına ilişkin sorunlar, programdan kaynaklı sorunlar, verilen eğitimden kaynaklı sorunlar olarak kategorize edilebilir (Yıldız, 2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeye çalışan öğrencilerin birbirinden farklı ana dillerinin olması, yaşadıkları coğrafi alan ve kültürel yapılarının farklılığı vb. hususlardan dolayı bir takım zorluklarla karşılaşmaktadır (Tüm, 2016). Materyal eksikliğinin olması Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde en sık karşılaşılan sorunlar arasındadır (Yılmaz ve Talas, 2015). Yöntemler hakkında yetersiz bilgi, yaygın olarak tercih edilen basılı materyallerin öğrencilerin bireysel farklılığına uygun olmaması ve çağın koşullarına uygun materyallerin olmayışı sorunları beraberinde getirmektedir (Durmuş, 2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçeyi anlamsal ile yapısı; hal, iyelik(aitlik), ilgi eklerinin kullanımı, şart kipi, ulaç ve ortaçlar, edatlar, edilgen yapı, ünlü-ünsüz uyumları vb. konuları bakımından sorunlar yaşanmaktadır (Okatan, 2012). Programdan kaynaklı sorunlara bakıldığında, dilbilgisini her yönüyle betimleyen ve işlevsel açıdan zengin eğitim programının olması gerekir. Lisans ve lisansüstü programlara bakıldığında program içeriklerinin, yabancılara Türkçe öğretimi gibi özel bir alanın gerekliliğine uygun yeterlikte olmadığı tespit edilmiştir (Candaş, 2009). Son olarak eğitimden kaynaklı sorunlara değinilecek olursak; yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin Türkçenin gramer yapısına çok iyi hâkim olması gerekir. Sınıf yönetimi iletişim teknikleri ile ilgili gerekli olan bilgi ve beceriyi kazanmalıdır (Gümüş, 2016).

Alyılmaz (2010) benzer bir çalışmada, Türkçe öğretimi programlarının öğrencilerin kültürüne, eğitim seviyesine, yaşına ve kendi dillerine uygun düzeyde hazırlanmadığı görülmektedir. Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) tarafında yapılan alan yazısında öğretim için kullanılan araç-gereçlerin yetersiz olması, lisans ve lisansüstü düzeyde yeterli düzeyde öğreticilerin olmaması, Türkçenin kendi dil özelliğinden dolayı yaşanan bazı sorunlara değinilmiştir. Aynı zamanda Türkçe öğretim programının çeşitli ana bilim dallarına ayrılmamış olması, Türkçe öğretiminde kullanılan her türlü strateji-yöntem-teknik ve materyaller günümüzün şartlarına uygun olmaması, alfabeden kaynaklanan sorunlar ve son olarak yabancılara Türkçe öğretimine yönelik devlet politikasının yeterli düzeyde olmayışı bahsedilen diğer sorunlar arasındadır (Er, Biçer & Bozkırlı, 2012).

Yine öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar arasında Mavaşoğlu (2011) çalışmasında Türkçenin kendi anadillerinden veya yabancı dillerinden farklı bir dil aile yapısına ait olmasından dolayı ortaya çıkan sorunlar yer almaktadır. Bu sorunların en başında belirli dil bilgisel birimlerini oluşturmakta zorluk yaşanması gelmektedir. Kendi anadillerinin, resmi dillerinin veya daha önceden öğrenmiş oldukları diğer dillerin birbirinden ayrı söz dizimsel, yapısal veya sesletime yönelik farklılıkları diğer sorunlarından birisidir (Mavaşoğlu ve Tüm, 2010).

Candaş ve Karababa (2009) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, dili öğrenme isteği oluşan bireylerin ihtiyaçlarına ve seviyelerine göre eğitim programlarının geliştirilmesini, yabancı dil olarak Türkçenin çocuklara uygun resimler veya metinlerle zenginleştirilen kitapların hazırlanmasını vurgulamışlardır. Aynı zamanda seviyelerine uygun ders programları düzenlenmesine dikkat çekmişlerdir (Candaş & Karababa, 2009).

Özden ve diğ., (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen adaylarının yaşadığı sorunlar arasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında görev yapan öğretmen tablosu incelendiğinde, öğretmenlerin ilk olarak alanbilgisi yönünde ciddi problemlerin olduğunu vurgular. Daha sonra pedagojik formasyon bilgisi ve yardımcı bilgi alanında yaşanan sorunlar gelmektedir. Bunun nedenlerini şu şekilde ifade etmek mümkündür;

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin olarak öğretmen yetiştirme amaçlı belli başlı lisans programının yapılmaması,
- Türkçe öğretmenliği bölümünde lisans programında öğrenim süresince yabancılara Türkçe öğretimi dersinin yalnızca bir dönem verilmesi,
- Verilen derslerin yalnızca teoriye dayalı işlenmesi. Uygulamaya yönelik bir eğitimin söz konusu olmaması.
- Bu dersi veren akademisyenlerin yeterli düzeyde bilgi ve tecrübeye sahip olmamasıdır.
- Öğretmen adaylarının ihtiyaçlarının çeşitli sertifika programları düzenlenerek giderilmek istenmesi,
- Düzenlenen sertifika programlarının ihtiyaca yönelik ya da herhangi bir standarda göre hazırlanmaması (özellikle verilen dersler, ders saatleri, uygulama saati ya da uygulama şekli, katılımcıların alanı konularında belirsizliklerin olması) ve her üniversiteye göre farklılık göstermesi,

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaması gibi.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde tüm bu sorunlardan yola çıkıldığında öncelikle verimliliği arttırmak ve öğrencileri motive eden uyarıcıları belirlemekle işe başlanmalıdır. Her türlü görsel ve işitsel araca başvurulmalıdır. Böylelikle öğrenenin hem görsel hem işitsel duyularına ilişkin daha etkili daha kalıcı öğrenme gerçekleştirilir (Arslan & Adem, 2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları vakit kaybetmeden çözüme kavuşturmak son derece önemlidir. Bu konuda ilk muhatap öğrenenlerdir. Bundan dolayı ortaya çıkan sorunların çözümünde mutlaka öğrenenlerin tespitine ve değerlendirmesine yer vermek gerekir (Biçer, Çoban & Bakır, 2014).

Alan yazın incelendiğinde materyal eksikliğine vurgu yapılmasına rağmen günümüzde Türkiye’de birçok yayın evinin yabancılara Türkçe öğretme amacıyla kitap yayınladığı kılavuz kitapların hazırlandığı ve görsel-işitsel materyallerin tasarlandığı görülmektedir. Ancak bu tezin çalışma konusu alan teknoloji destekli yabancı dil olarak Türkçe öğretimin halen daha ele alınmadığı ve alan yazında bir eksiklik olduğu dikkat çekmektedir.

Türkiye’de okulöncesinden yükseköğretime varıncaya kadar bütün öğretim kademelerini temel alan yabancılara yönelik bir Türkçe Öğretim Programı, Türkiye Maarif Vakfı tarafından 2019’da hazırlanmıştır. Bu tezde söz konusu programın güncel olması, çok sayıda alan uzmanları tarafından hazırlanmış ve kapsamlı olması bağlamında temel kaynak olarak kabul edilmiştir. Programın tamamına;

https://www.turkiyemaarif.org/uploads/yabancidilolarakturkceogretimi.pdf?fbclid=IwAR1x_15N09L3ifN8oIqD6_GTw8To9J7NzwIF3h3hE5jlDeu6lV972-opliI

adresinden ulaşılabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programına yönelik olarak 17.06.2016 tarihinden itibaren 6721 sayılı kanun ile kurulun amaçları doğrultusunda Türkçenin yabancı dil olarak sunulan eğitimde güveni sağlama, iş bölümü ve birbiri ile dayanışma içerisinde olma, esneklik, yararlı olmayı ilke edinme, evrensel olma, ehliyet ve liyakat değerlerini değerlerini ön planda tutma yer almaktadır. Türkiye Maarif Vakfı kurulduğu zamandan bu yana okulöncesi dönemden başlayıp yükseköğretime kadar her kademe eğitim uygulamalarını ve çeşitli faaliyetlerini her ülkenin eğitim amaçları ve insan kaynağı gereksinimlerine ilişkin düzenlemektedir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programını hem geliştirmeye hem hazırlamaya yönelik olarak 6721 sayılı Kanun'un 2. maddesinde yer alan aynı zamanda Türkiye Maarif Vakfının etkinliklerinin belirlenmesinde “*Millî Eğitim Bakanlığı'nın uygun gördüğü eğitim program ve içeriklerini geliştirmek, üretmek ve yayımlamak, eğitim metot ve usulleri ile içerik ve müfredata yönelik bilimsel araştırmalar ve araştırma-geliştirme çalışmaları yapmak ve yapılan çalışmalara destek olmak, bu çerçevede süreli ve süresiz yayınlar yapmak, sempozyum, konferans ve çalıştaylar düzenlemek ile bu alanda faaliyet gösteren kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmak*” konu başlıklarının başlıca temel dayanaklarını oluşturduğu ifade edilebilir.

Türkiye Maarif Vakfı'nın 2019'da hazırladığı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı” hem öğrenme hem öğretme boyutunda incelendiğinde aşağıdaki bilgilere ulaşılmıştır:

“Öğretme-öğrenme sürecinin yapılandırılmasında eylem odaklı yaklaşım, sarmal öğretim modeli ve doğrusal programlama yaklaşımı yanı sıra kademeli sorumluluk aktarımı (Vygotsky, 1978) ve ekolojik sistem kuramı benimsenmiştir.”

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi programında özellikle öğrenenin merkeze alındığı, eylem odaklı yaklaşım temel alınarak o dili kullanan veya öğrenenlerin öncelikle belirli şartlar altında, sınırlarının belirlendiği eyleme yönelik alanları kapsamaktadır. Sadece dille sınırlandırılmayan aynı zamanda birtakım yerine getirmeleri gereken görev ve sorumlulukları içerisine alan toplum fertlerini de içine alır. Benzer şekilde sarmal yaklaşımla değerlendirildiğinde, programdaki konulara ilişkin teker teker daha detaylı şekilde planlaması yapılan her bir sınıf ile kademeyi kapsayarak düzenlenmektedir. Bir diğer yaklaşım olan doğrusal programlama yaklaşımında her seviyeye göre düzenlenen izlencelerin üç aşamalılık ilkesi olan bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, kolaydan zora, genelden özele ve somuttan soyuta şeklinde düzenlendiği görülür. Bir diğer önemli kavram olan Ekolojik Sistem Kuramında çocuğun/öğrenen olarak sahip olduğu bağlamlar ve çocuk arasında karşılıklı olarak iletişime ve etkileşime dayalı bir şekilde ilişkinin söz konusu olduğuna dikkat çekilir. Bu nedenle dil becerilerinin edinimi ve çocuğun zihni ve aile süreçleri tek başına sınıf içerisinde veya tek başına okul süreçleriyle bağlantılı değildir. Bunun yerine dil becerilerinin edinimi hem okul sistemleri hem aile hem sınıf arasında oluşan dinamik bir etki sonucu bütüncül bir yaklaşım ile gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

Yukarıdaki yaklaşımlar değerlendirildiğinde öğrenme öğretme sürecinde, teknoloji destekli eğitime, çevrimiçi öğrenmelere ya da eğitimde internet kullanımına değinilmediği görülmektedir. Özetle belirtmek gerekirse, Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programına ilişkin ilgili yöntem veya kullanılan materyaller bakımından yeterli derece değerlendirilmediği görülür. Teknoloji ile ilgili yeni yönelimlerle öğrenme-öğretme yaklaşımlarına yer verme açısından değerlendirildiğinde daha çok yüz yüze öğrenme ortamlarına odaklanıldığı görülmektedir. Buna karşın öğrenme-öğretme sürecinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik temellendirilmediği görülmektedir. Dolayısıyla Türkçe alan yazında harmanlanmış öğrenme gibi yaklaşımların ele alındığı çalışmaların gerçekleştirilmesi ve sonuçların değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu amaçla bu tezde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çevrimiçi öğrenmeyi temel alan etkinlikler geliştirilerek etkililiği sınama amaçlanmıştır.

III. Deneysel uygulama öncesinde öğrencilerin e-öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının belirlenmesi ve öğrenci özelliklerinin tanımlanması,

Yükseköğretim kurumları öğretmen yetiştirme programları ile okulöncesi dönemden yükseköğretime kadar olan yabancı dil olarak Türkçe programı incelendikten sonra öğretmen adaylarının e-öğrenmeye ilişkin görüşleri belirlemenin anlamlı olacağı düşünülmüştür. Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmelere ilişkin hazırbulunuşluklarını değerlendirmenin gerekli olduğu söylenebilir. Bu amaçla öğretmen adaylarının e-öğrenmeye ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri belirlenerek deneysel uygulamadaki çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki etkinlikler planlanmıştır.

Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye İlişkin Olumlu ve Olumsuz Görüşleri

Tablo 4.

Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye İlişkin Olumlu ve Olumsuz Görüşleri

Tema	Alt Temalar	N
-------------	--------------------	----------

Olumsuz	Dersin yararlı/verimli olmaması	50
	Öğretmenin etkisinin azalması	19
	Kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmemesi	13
	Dersin sıkıcı olması	12
	Sosyalleşmenin sınırlanması ve akran ilişkilerinin olumsuz etkilenmesi	11
	Teknolojinin yaşamda çok değerli görülmemesi	10
	Teknolojiyi kullanma problemi yaşama	9
	Çalışma, dikkat ve zamanı etkili kullanma becerilerinin olumsuz etkilenmesi	7
	Motivasyonun düşmesi	7
	Akademik başarıyı olumsuz etkileme	5
	Bireysel farklılıkların öğrenmeleri olumsuz etkilemesi	5
	Öğrenmelerin değerlendirilmesi güçleşmektedir	3
	Olumlu	Öğrencinin kendini iyi hissetmesi ve eğlenmesi
Dersin yararlı/verimli olması		23
Öğrencinin vaktini iyi kullanmasını sağlar		19
Merak uyandırması ve güdülenmeyi arttırma		15
Çalışma ortamının daha rahat olması		14
Sosyalleşmeyi sağlar		9
Kalıcı öğrenme gerçekleşir		9
Yeni şeyler öğrenmeye yardımcı olur		4
Öğrencilerin kendi hızına uygun öğretim imkânı sağlaması		1
Kişilik gelişimini olumlu etkiler		1
Tekrar etmeye imkân vermesi		1
Günlük yaşamla bağ kurulmasını sağlar		1

Öğretmen adaylarının e-öğrenme ile ilgili olumsuz görüşleri değerlendirildiğinde, akademik başarıyı olumsuz etkilediği, dersin yararlı ve verimliliğine neden olması, sıkıcı olması, öğretmen etkisinin azalmasına sebep olduğunu, kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine engel olduğu, çalışma, dikkat ve zamanı etkili kullanma becerilerinin olumsuz etkilenmesi, sosyalleşmenin sınırlı

olduğu ve akran ilişkilerinin olumsuz etkilediği, öğrenmelerin değerlendirilmesini güçleştirdiği, motivasyonun düşmesine sebep olduğu, teknolojiyi yeterli şekilde kullanmaya engel olduğu, bireysel farklılıkların öğrenmeleri olumsuz etkilemesi ve son olarak da teknolojinin yaşamda çok değerli görülmemesine sebep olduğu ortaya çıkmıştır.

Deneysel uygulama sürecinde öğretmen adaylarının kaygılarını azaltmak için özellikle çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretmenin etkisinin hissedilebileceği yönergelere yer vermek amaçlanmıştır. Yalnızca yüz yüze öğrenme sürecinde değil çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretmen adaylarına geri bildirim vermek amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının teknoloji kullanım yetersizliklerinin önüne geçebilmek amacıyla çevrimiçi öğrenme ortamlarında özellikle grup çalışmalarına yer verilmesi planlanmıştır. Derslerin sıkıcı olmaması, verimli olabilmesi ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için farklı yöntem, teknik ve materyallerin kullanımına özen gösterilmesi amaçlanmıştır. Örneğin, yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili bir ders çevrimiçi öğrenme ortamına aktarılmış, öğretmen adaylarının bu ders işlenişini izleyip yorum yapmaları istenmiştir. Böylelikle gösterip-yaptırma ve tartışma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Diğer derslerde öğrencilerin aktif olacağı farklı yöntem tekniklere (drama-beyin fırtınası-gözlem-altı şapkalı düşünme vb.) yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının e-öğrenme ile ilgili olumlu görüşleri değerlendirildiğinde, öğrencilerin kendi hızına uygun öğretim imkânları sunduğu, merak duygusu uyandırdığı ve güdülenmeyi arttırdığı, öğrencinin vaktini iyi şekilde kullanmasını sağladığı, sosyalleşmeyi arttırdığı için iletişim ve etkileşim bakımından yarar sağladığı vurgulanmıştır. Aynı zamanda kişilik yönünden gelişime yardımcı olduğu, öğrenmelerin daha kalıcı olmasında etkililiği, çalışma ortamları ve imkânları yönünden rahatlık sunduğu, eğlenceli olup öğrencinin kendini iyi hissetmesini sağlaması, gündelik yaşam ile ilişkilendirip günlük yaşamı kolaylaştırması, sürekli yeni şeyleri öğrenme imkânı sunması ve dersin verimini arttırıp öğrenci bakımından daha yararlı olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye ilişkin olumlu görüşlerinden yola çıkarak bazı derslerde çevrimiçi görevlerle yüz yüze öğrenme etkinliklerinin tekrarlanmasına ve öğrencilerin bilgilerinin pekiştirmelerine olanak sağlanması planlanmıştır. Örneğin, 3 Mayıs 2018 tarihinde çevrimiçi öğrenme ortamında yabancılara yönelik bir Türkçe sınavı sunulup analiz edilmesi istenecektir. Bir hafta sonra ise

(10.05.2018) araştırmacı tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem ölçme hem değerlendirme konusuna ilişkin doğrudan anlatım, soru-cevap tekniği, beyin fırtınası yaptırma ile tartışma tekniği anlatılmıştır. Diğer bir olumlu görüş olan günlük yaşamla bağ kurulması konusunda (08.03.2018) tarihinde diyalog videolarının kullanılarak bir dinleme-konuşma etkinliğinin hazırlanması istenecektir. Son olarak kişilik gelişimi ve sosyalleşme konusundaki olumlu görüşlerden hareketle deneysel uygulama sürecinde öğretmen adaylarına yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla bir facebook sayfası hazırlanmasına, yabancı bir öğrenciye ulaşıp röportaj yaptırılmasına ve yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla bir oyun hazırlamalarına karar verilmiştir.

IV. Yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının tanımlanması,

Çevrimiçi öğrenme (flipped classroom), araştırmayı yapan öğretmenlerin gerekli dersleri için oluşturmuş oldukları ve iletişime yönelik olarak ders faaliyetlerini düzenledikleri sanal ortamlardır. Uzem sistemi aracılığı ile çalışma yapılan öğrencilerin kullanıcı adı ve şifre kullanarak oluşturulan sanal sınıftaki ders konularının takibi, derse ilişkin ilgili dokümanları indirerek o dersin öğretmenleri ile iletişime geçilmesini sağlayan bir sistem kurulmuştur. Bu yüzden yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersine ilişkin Türkçe Öğretmenliği Bölümü lisans öğrencileri için oluşturduğumuz “Yabancılara Türkçe Öğretimi” isimli site kurulmuştur. Öncelikle dersin adı olan yabancılara Türkçe öğretimi dersine yönelik olarak derse gerekli olan ek materyallerin temini ile dersin ihtiyaç duyulduğunda tekrarı için tercih edilmiştir. Bu bağlamda her hafta düzenli olarak işlenecek derse ilişkin ilgili makale ile kaynaklar ders işlenmeden hemen önce sisteme yüklenmiş ve çalışma grubundaki öğrencilerden bu kaynaklarla ilgili her haftada düzenli olarak indirmeleri ve gerekli okumaları yapmaları istenmiştir. Buna ek olarak yüz yüze gerçekteştirilen derslerde kullanılan yazı ile powerpoint sunuları da bu sanal ortamda paylaşılmıştır. Bunun amacı, çalışma grubundaki öğrencilerin hem ders öncesinde o derse ilişkin gerekli olan ön bilgiye sahip olmalarını sağlamak hem de o dersteki ilgili konuların ayrıntılı olarak işlenmesini sağlamaktır. Ayrıca öğrencilerin yine istedikleri zaman istedikleri konuyu tekrar edebilmelerine imkân sunulması amaçlanmıştır. Bununla birlikte teknoloji sayesinde birtakım yenilikler ile paradigma değişimlerinin tüm alanda olduğu gibi dil öğretiminde de birtakım değişikliklere sebep olduğu görülmektedir. Bundan dolayı gerek dil öğretiminin içeriği gerekse derslerin verilme tarzında bazı değişikliklerin olması gerektiği kabul edilmiştir. Yapılan bu çalışmada ise özellikle

Türkçe öğretiminde web teknolojilerinin hangi biçimde kullanılabilmesine dikkat çekilmek istenmiştir. Bu çalışmayı yapan araştırmacılar aracılığı ile kurulmuş olan “Yabancılara Türkçe Öğretimi” dersine yönelik burada yapılan uygulamaların tanıtımı yapılarak ilgili kullanım şekilleri daha da somutlaştırılmıştır. Bu çalışma sayesinde elde edilen veriler doğrultusunda web teknolojilerine ilişkin tasarımların Türkçe öğretiminde daha başarılı bir şekilde nasıl kullanılabilmesi açıklanmaya çalışılmıştır. Dolayısı ile eğitimde çeşitli bilgi edinme imkânları tanıyan web teknolojileri sayesinde dil becerilerini geliştirme hususunda gerçekleştirilen uygulamalar doğrultusunda birbirinden farklı seçenek imkânı tanımaktadır. Bu nedenle konuya ilişkin yenilikçi uygulama alternatiflerini ilgili dersinde kullanmak isteyen öğretmenlere yönelik bu teknolojik fırsatların çok sayıda fayda sağlayabileceği ifade edilmektedir. Fakat bu çalışmanın yapılan uygulama süreçlerinde de görüldüğü üzere eğitim – öğretim boyunca dikkat edilecek hususun web araçlarının kullanımına yönelik güdülenmenin en önemli faktör olarak karşımıza çıkmasıdır. Daha basit bir ifade ile açıklanacak olursa, sınıf ortamında yer alan bütün uyarıcılara rağmen derse katılım göstermeyen öğrencinin, söz gelimi 20 dakika bilgisayar karşısında oturup konuya ilişkin videodan o dersi dinleme oranı gayet düşük bir ihtimaldir. Aynı zamanda bu uygulamaların motivasyon yönü yüksek olan öğrencilerin ders başarılarına yönelik olarak ise yüksek oranda katkı sağladığı yine yapılan uygulamalarda açıkça görülmüştür. Hatta o dönem içerisinde dersle ilişkili gerekli ödevler verilmiş ve öğrencilerden o ödevlerini tamamlayarak sisteme yüklemeleri gerektiği ifade edilmiştir. Yabancılara Türkçe öğretimi dersinde harmanlanmış öğrenme temel alındığından; çalışma grubundaki öğrencilerin ilgili dersin teoriye dayalı olan bölümünü evde internete yüklenen videoları takip ederek izlemeleri istenmiş böylece sınıf içerisindeki zamanın hepsini uygulama yapmak için ayrılmıştır (Bergman & Sams, 2012). Bu doğrultuda hedefe ulaşmak için öncelikle ilgili ders içerikleri hazırlanarak o derslerin gerekli videoları kayıt altına alınmış daha sonra Türkçe Yurdu web sitesine yüklemesi yapılmıştır. Bir sonraki adımda web sitesine kayıtlarını gerçekleştiren tüm öğrencilerin her hafta ilgili derslerin videolarını takip ederek sınıfa ortamına gelmeleri sağlanmış böylece sınıf ortamında daha çok uygulamayı ağırlıklı olduğu bir yazılı anlatım dersi şeklinde aktarım yapılmıştır. Bir dönem boyunca oluşturulan bu sistemin sağladığı avantaj ve dezavantajlar şu şekilde sıralamak mümkündür:

Sağladığı Avantajlar:

- Yüz yüze sınıf ortamında anlatılan konuların öğrenciler tarafından anlaması güç olduğu durumlarda her öğrenciye sanal ortamda erişim imkânı sayesinde istediği zaman tekrar yapma fırsatı sunması.
- Sanal sınıf ortamına yararlanılmış olan birincil kaynaklar yüklenerek doğru ve güvenilir kaynaklardan bilgi edinme sağlanmıştır.
- Dijital ortamda teknoloji kullanma imkânı sayesinde herhangi bir dilin öğretimi sırasında ihtiyaç duyulan uygulamalar birebir öğrenebilme şansı sunmuştur.
- Elde edilen öğrenme çıktılarından her öğrencinin haberdar olması söz konusudur.
- Tüm kaynakların sistemde yüklü olması ile zaman ve mekân sıkıntısı yaşanmadan tüm ders videolarına istenilen zamanda ve mekânda erişim imkânı sunulmuştur.
- Günümüzün teknolojisinde herkesin elinde olan akıllı telefonlara da uyumlu olan site sayesinde tüm öğrenciler yer ve zaman kavramına ilişkin sınırlama olmadan ilgili derse ulaşabilmişlerdir.

Dezavantajları:

- Teknoloji çağı olarak bilinen günümüzde çok erken yaşlarda teknoloji ile tanışan öğrencilerin en basit şekilde kullanıcı adı ve şifre oluştururken zorlanmaları. Bu durumun nedenini her öğrencinin dijital okuryazarlık becerisinin yeteri kadar gelişmemesi olarak söylemek mümkündür. Bu aksaklıklardan kaynaklı olarak dersin hocalarının zaman kaybı yaşadıkları söylenebilir.
- Her ders materyalinin önceden sisteme yüklenmesi bazı öğrencilerde ön hazırlık imkânı sunsa da bazı öğrenciler olumsuz etkiye sebep olmuştur. Bu sebepler arasında öğrencinin nasıl olsa kaynak elimizin altında şeklinde düşünmeleri ile derse ilişkin etkinlikleri zamanında takip etmemeye başladığı gösterilebilir. Dolayısı ile not almamaya başlamışlardır. Araştırmayı yapan ders hocalarının bu duruma çözüm önerisi olarak ders öncesinde sisteme yalnızca yardımcı kaynakları yüklediği, gerek dersin sunusunu gerekse de ders notlarını dersin bitiminde sisteme yükledikleri görülmektedir. Bu durumun bir dönemde hangi avantajlara ve dezavantajlara neden olduğu ortaya koyulmaya çalışılmıştır.
- Son olarak çalışma grubundaki kimi öğrencilerin ise derse ilişkin videoları izlemediği halde izlediğini söylemesi. Bu hususun önüne geçebilmek için hemen hemen her videoda belli bölümlerde rastgele ödev verilerek öğrencinin ilgili videonun

tamamını dinlemesi ve takip etmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sisteme giriş-çıkış zamanları otomatik olarak kayıt altına alınarak derse devamsızlık önlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilere yönelik olarak;

- Her öğrencinin bilgi ve becerisine yönelik farklı zaman dilimlerinde çeşitli öğrenme imkânı tanınması.
- Verilen etkinliklere sayesinde her öğrencinin konuya ilişkin yorum yapma kabiliyetinin gelişimini sağlaması.
- Düzenlenen her etkinliğe ilişkin öğrencilerin gerekli bilgiye daha önce ulaşabilme imkânı elde etmesini sağlar.
- Herhangi bir gerekçeden dolayı dersi kaçırmak zorunda kalan öğrencilere yönelik olarak ilgili konuya istenilen zaman ulaşma sağlanması.
- Derse ilişkin yalnızca öğrenciler değil aynı zamanda her öğrencinin ailelerine yönelik olarak ders ile ilgili gerekli materyalleri takip etmeleri sağlanarak çocuklarının ihtiyaç duyduklarında kendilerinden yardım alınmasının sağlanması.
- Her öğretmenin bilgiyi sunan değil o bilgiye öğrencinin ulaşmasına rehberlik etme olanağı tanınması.
- Öğretmenlerin genellikle sınıf ortamındaki uygulamalara ilişkin olarak yardımcı olmaya imkân sunması.
- Konuya ilişkin olarak ilgili ders öğretmenin hem tekrar hem konuyu anlatımını sağladığı için zaman kavramının verimli kullanılmasına imkân sunması.
- Dersle ilgili materyallerin hazırlanma aşamasında işbirliği sayesinde çalışma fırsatı sunması.
- Süreç esnasında hem öğrenci hem de öğretmen arasındaki iletişimi ve etkileşimi güçlü kılması.

Hem çevrimiçi öğrenme hem yüz yüze öğrenmeye dayalı olan harmanlanmış öğrenme konusunda bir alan çalışması yapan Jenkins (2012)'nin gerek öğretmene gerekse öğrenciye yönelik olarak avantajlarının olduğu gibi dezavantajlarının olduğunu vurgulamıştır. Ders etkinliklerine yönelik çekilen ve sisteme yüklenen videoların öğrenci tarafından izlenmesinin kontrol edilmesinin oldukça güç olduğundan bahsedilmektedir. Bunun yanı sıra aynı zamanda bireysel olarak öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler adına bu durum daha karmaşık bir durum haline gelebilir. Bu koşulların sağlandığı bir öğrenci ortamı sağlandığı takdirde bir sorun olarak karşımıza internet bağlantısının güçlüğü çıkabilir (Jenkins, 2012).

Yine konuya ilişkin benzer konu üzerine çalışan Duerden (2013) sanal sınıf ortamının iletişim ve etkileşim açısından bir takım olumsuzlukları beraberinde getirdiğine dikkat çeker. Bu olumsuzluklardan belli başlıları arasında öğrencinin anlamadığı yeri soramaması, konular arası geçişlerde bağlantı kurmada güçlük çekmesi ve otomatik olarak öğrenme gücünü yaşaması sayılabilir (Duerden, 2013).

Benzer bir çalışma olan Miller (2012) öncelikle bu sistemin en başında yani kurulum aşamasında iyi bir şekilde ihtiyaç analizinin yapılmadığı, öğrencilerin etkinliğinin yeterli düzeyde sağlanamadığı, öğrenciye yönelik kendini rahat bir şekilde ifade edebileceği ve verdiği tepkilerin yeteri derecede ölçülemediği gibi konulara vurgu yapmıştır. Buna ek olarak bir bilginin eksik veya yanlış öğrenilmesi durumunda sürekli olarak zaman kaybının yaşanması gibi olumsuzlukları beraberinde getirdiğini ifade etmektedir (Miller, 2012).

V. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilişkilendirilmesi.

Harmanlanmış Öğrenme temel alınarak deneysel uygulama süreci planlanmıştır. Tarih, çevrimiçi öğrenme, yüz yüze öğrenme ve uygulama başlıklarından oluşan bir tablo hazırlanmıştır. 12 haftayı içeren, 8 Şubat 2018 de başlayıp 10 Mayıs 2018 tarihine kadar devam eden bir plan oluşturulmuştur. Tabloda çevrimiçi öğrenme başlığında öğretmen adaylarının bireysel ve grupça gerçekleştirecekleri etkinlik ve projelere yer verilmiştir. Yüz yüze öğrenme konusuna ilişkin olarak ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kuramsal boyutunun ele alınacağı içerik sunulmuştur. Son olarak uygulama başlığı altında çoğunlukla 2-3 hafta aralıklarla kuramsal boyutta edinilen bilgilerle çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleştirilen projelerin harmanlanarak gerçekleştirilebileceği uygulama çalışmalarına yer verilmiştir.

Yüz yüze öğrenme ilk üç hafta yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi, konuya ilişkin verilen önem, anadili öğretiminden farkı, kuram ve stratejileri gibi konular ele alınıp, eğitim felsefesi üzerinde durulmuştur. Üç haftadan sonra yabancı dil öğretiminde tercih edilen gerek yaklaşım gerek yöntem gerekse de teknikler ayrıntılı olarak şekilde açıklanmıştır. Buna paralel olarak çevrimiçi öğrenme ortamlarında ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ilgili araç-gereç ile materyalleri tanıma amacıyla çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ilk dört haftada dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin dengeli olarak eşit şekilde öğretimini sağlayabilmek için

özen gösterilmiştir. Öncelikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tercih edilen ders kitaplarının analiz edilmesi istenmiştir. Öğretmen adaylarının Türk kültürüne özgü durumları belirlemeleri hedeflenmiştir. Böylelikle yüz yüze öğrenme ortamlarında yürütülen çalışmalara destek olunacağı düşünülmüştür. Diğer üç haftada ise şarkı, okuma metni ve diyalog videoları kullanarak dilbilgisi öğretimi, okuma becerisinin geliştirilmesi ve dinleme-konuşma becerilerinin öğretimine ilişkin yöntem- teknikler örneklendirilmiştir.

Deneyisel uygulama sürecinin ikinci ayında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yöntem-teknikleri tek tek ele alınıp özellikle grupla öğretim teknikleri üzerinde durulmuştur. Diğer yandan öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken hangi stratejileri kullandıkları anlatılmıştır. Çevrimiçi öğrenme boyutunda ise çalışma yapılarının analizi, örnek bir ders işleniş videosunun yorumlanması, fotoğraf afiş, resim karikatür gibi görseller kullanarak sözcük öğretimi ve yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili bir web sitesinin değerlendirilmesi istenmiştir. Görüldüğü gibi ikinci ayda dil becerilerinin birlikte ele alındığı ve bütünleştirilmiş dil öğretiminin örneklendirildiği çalışmalara yer verilmiştir. Örneğin ders işlenişinde, çalışma yaprağında ve web sitesinde öğretmen adayları temel becerilere yönelik olarak dinleme-konuşma, okuma-yazma, sözcük ile dilbilgisi öğretimine yönelik etkinlikleri bir arada görebilmiş ve yöntem teknikleri daha iyi anlaması hedeflenmiştir.

Deneyisel çalışmanın üçüncü ayında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşı karşıya kalınan sorunlar ile bu sorunlara ilişkin geliştirilen çözüm yolları anlatılmıştır. Türkçenin hem ana dili olarak öğretilmesi hem yabancı dil olarak öğretilmesi hususunda meydana gelen farklılıklar açıklanarak yaşanabilecek sorunlara ilişkin önlemler üzerinde durulmuştur. Buna paralel olarak çevrimiçi öğrenme ortamında öğretmen adaylarının bilimsel makalelere ulaşım analiz etmeleri istenmiştir. Grupça yürütülecek olan ilgili çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin sorunları farkında olmaları hedeflenmiştir.

Deneyisel uygulama sürecinin son ayında öğretmen adaylarının yüz yüze öğrenme ortamlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çeşitli faaliyet tasarımları, araç-gereç hazırlamaları ile ölçme değerlendirme hakkında bilgi sahibi olmaları için bir anlatım gerçekleştirilmiştir. Bunlarla ilişkili olarak çevrimiçi öğrenme ortamlarında çevrimiçi bir sınav bulup analiz etmeleri ve ders kitaplarında dil becerilerine ilişkin etkinlikleri analiz etmeleri istenmiştir.

Çevrimiçi öğrenme ile yüz yüze öğrenme ortamlarında verilen görevlerin ilişkilendirilmesine ek olarak 2-3 hafta aralıklarla kapsamlı çalışmalara yer verilmiştir. Örneğin öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimin ilişkin bir facebook sayfası hazırlamaları istenmiş ve çevrimiçi öğrenme ortamına web adresine koymaları istenmiştir. Daha sonra her grubun hazırladığı facebook sayfasını yüz yüze öğrenme ortamında akranlarına anlatması istenmiştir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının tüm dil becerilerinin öğretimini kapsayacak bir çalışma yaprağı hazırlayıp çevrimiçi öğrenme ortamlarına yerleştirmeleri istenmiş ve daha sonra yüz yüze öğrenme ortamlarında anlatmaları sağlanmıştır. Deneysel çalışmanın üçüncü ayında öğretmen adaylarına yabancı dil olarak Türkçe öğretime yönelik olarak günlük bir dersle ilgili plan hazırlanmış çevrimiçi öğrenme ve yüz yüze öğrenme ortamlarında ders planını açıklamaları için görevler verilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin sorunlarının ele alındığı dönemde, öğretmen adaylarının bir yabancı öğrenci bulup, görüşme soruları hazırlayıp röportaj yapmaları istenmiş çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme ortamlarında diğer harmanlanmış öğrenme etkinliğine yer verilmiştir. Son olarak, dil öğretimi ile ilgili bir oyun bulup, hangi amaçla kullanılacağını her iki ortama ilişkin açıklamaları istenmiştir.

Tasarım

Deneysel Uygulamada 1. Hafta 08.02.2018

Tablo 5.

Deneysel Uygulama 1. Ders

Kazanımlar	Yabancı dil öğretimi ile ilgili temel kavramları bilme Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesini bilme Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarını inceleyip değerlendirme Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında Türk kültürüne özgü durumları (yemek, müzik, coğrafya, tarih, sanat vb.) belirleyip analiz etme
	Çevrimiçi
	Yüz Yüze

İçerik	Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Çalışma Kitapları (A1, A2, B1, B2, C1, C2), Ankara Üniversitesi Tömer Yayınları, 2010. İstanbul(A1, A2, B1, B2, C1,...) Kültür Sanat Basımevi, 2012. Yedi İklim Türkçe (A1, A2, B1, B2, C1, C2) Yunus Emre Enstitüsü, 2015. <i>Yukarıdaki kitaplar e- kitap olarak öğrencilere sunulmuş ve Türk kültürüne özgü durumların analiz edilmesi istenmiştir.</i>	Yabancı dil Türkçe öğretimi Yabancılara Türkçe öğretimi Türkçe öğretiminin tarihçesi
Yöntem- Teknik ve Araç Gereçler	Proje, e-kitaplar, bilgisayar	Anlatım, Soru-cevap, Beyin fırtınası, ders kitabı (Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Ed. Abdullah Şahin, PegemA Yayıncılık, 2018, Ankara) , yansılar
Ölçme Değerlendirme	Sınıf içi gözlem, Tartışma	

Deneysel Uygulamada 2. Hafta 15.02.2018

Tablo 6.

Deneysel Uygulama 2. Ders

Kazanımlar	Yabancı dil öğretiminde öğrenci motivasyonunu arttırmaya yönelik önerileri kavrama Dil bilgisi öğretimine ilişkin bir etkinlik hazırlama	
	Çevrimiçi	Yüz Yüze
İçerik	Gereklilik kipinin kullanıldığı Tarkan' nın Unutmamalı adlı şarkısı, https://www.youtube.com/watch?v=VwhLD7BBJoQ	Motivasyon Motivasyon türleri Yabancı dil öğretiminde motivasyonu artırma önerileri
Yöntem-Teknik ve Araç Gereçler	Bireysel Çalışma, Şarkı Cd'si	Soru- cevap yöntemi, Örnek olay, Ders kitabı, Yansılar

Ölçme Değerlendirme	Öz değerlendirme, performans değerlendirme formu, sınıf içi gözlem
----------------------------	--

Deneysel Uygulamada 3. Hafta 22.02.2018

Tablo 7.

Deneysel Uygulama 3. Ders

Kazanımlar	Okuma etkinliği hazırlama Yazma etkinliği hazırlama Yabancı dil öğrenme kaygısına ilişkin bilgi edinme	
	Çevrimiçi	Yüz Yüze
İçerik	Evimiz ve Sentiğimiz konusu, İstanbul başlıklı metin, Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Çalışma Kitapları (A1, A2, s.42), Ankara Üniversitesi Tömer Yayınları, 2010.	Kaygı Yabancı dil kaygısı Dil öğretimi
Yöntem-Teknik ve Araç Gereçler	Grup çalışması, Ödev, Okuma Metni, Hitit (A1, A2)	Drama, Düz anlatım, Ders Kitabı, Yansımalar
Ölçme Değerlendirme	Facebook sayfası hazırlama	

Deneysel Uygulamada 4. Hafta 08.03.2018

Tablo 8.

Deneysel Uygulama 4. Ders

Kazanımlar	Dinleme etkinliği hazırlama Konuşma etkinliği hazırlama Yabancı dil öğretimi yöntem ve teknikleri hakkında bilgi edinme	
	Çevrimiçi	Yüz Yüze

İçerik	Çevrimiçi öğrenme: Okulda İlk Gün Tanışma diyalogu, https://www.youtube.com/watch?v=kUwkwGLPcCo , Yunus Emre Enstitüsü	yabancı dil öğretim stratejileri yabancı dil öğretim yöntemleri yabancı dil öğretim teknikleri
Yöntem- Teknik ve Araç Gereçler	Bilgisayar Destekli Öğrenme, Rol oynama, Diyalog videoları,	Beyin fırtınası, Düz anlatım, Soru-cevap, Ders Kitabı, Yansılar
Ölçme Değerlendirme	Sınıf içi gözlem, tartışma, akran değerlendirme	

Deneysel Uygulamada 5. Hafta 15.03.2018

Tablo 9.

Deneysel Uygulama 5. Ders

Kazanımlar	1. Dinleme konuşma etkinliklerini analiz edebilme (Günlük dilde kullanılan nezaket, selamlaşma vb.) sözcüklerini bilme 2. Sözcük etkinliklerini analiz edebilme (sayılar, günler, telefon numarası, tarihler, mevsimler, odadaki eşyalar vb.) 3. Dilbilgisi etkinliklerini analiz edebilme (Çoğul eki ve soru takısı, karşıt anlam vb.) 4. Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeterliliğe ilişkin bilgi sahibi olma	
	Çevrimiçi	Yüz Yüze
İçerik	Günlük dilde kullanılan nezaket, selamlaşma vb. sözcükler Sayılar, günler, telefon numarası, tarihler, mevsimler, odadaki eşyalar vb. sözcükler Çoğul eki ve soru takısı, karşıt anlam vb.	Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeterlilik

Yöntem- Teknik ve Araç Gereçler	Bireysel çalışma, Tartışma, Çalışma teksiri	Grup çalışması, Tartışma, Ders Kitabı, Yansılar
Ölçme Değerlendirme	Çalışma yaprağı hazırlama ödevi	

Deneysel Uygulamada 6. Hafta 22.03.2018

Tablo 10.

Deneysel Uygulama 6. Ders

Kazanımlar	1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde örnek ders işlenişine yönelik yorum yapabilme 2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilen grupla öğretim tekniklerine ilişkin bilgi edinme	
	Çevrimiçi	Yüz Yüze
İçerik	Doğrudan ve doğrudan anlatımın öğretimi, https://www.youtube.com/watch?v=X6jy8Ydfn8Q	iletişimsel yeti dilbilgisel yeti söylemdil yeti toplumbilimsel yeti
Yöntem-Teknik ve Araç Gereçler	Gösterip- yaptırma, Mikro öğretim, Tartışma, Video	Düz anlatım, Beyin fırtınası, Soru- cevap, Ders kitabı, Yansılar
Ölçme Değerlendirme	Akran değerlendirme, sınıf içi gözlem, tartışma	

Deneysel Uygulamada 7. Hafta 05.04.2018

Tablo 11.

Deneysel Uygulama 7. Ders

Deneysel Uygulamada 8. Hafta 12.04.2018

Kazanımlar	Sözcük etkinliği hazırlama Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılabilecek Grupla Öğretim Tekniklerine ilişkin bilgi edinme	
	Çevrimiçi	Yüz Yüze
İçerik	orman, göl ve hayvanların resmi https://www.ozelduvarlar.com/39-2-urun2251.html	yabancı dil öğretiminde bireysel teknikler yabancı dil öğretiminde grupla öğretim teknikleri
Yöntem-Teknik ve Araç Gereçler	Gösterip-yaptırma, Bireysel çalışma, Resim	Düz anlatım, Beyin fırtınası, Soru- cevap, Ders kitabı, Yansılar
Ölçme Değerlendirme	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde günlük bir ders planını sınıfta sunma	

Tablo 12.

Deneysel Uygulama 8. Ders

Kazanımlar	Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili bir web sitesinin analizi Yabancı Dil öğrenme yaklaşımları hakkında bilgi edinme	
	Çevrimiçi	Yüz Yüze
İçerik	http://www.yabancilaraturkce.com/ sitesinde yer alan yabancı dil olarak Türkçeyi öğreten kurumlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kitaplar, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili makale, tez, resim ve videolar, Türk kültürü ile ilgili köşe gibi başlıkların incelenmesi	Proje Tabanlı Öğrenme, Probleme Dayalı Öğrenme, İş Birliğine Dayalı Öğrenme, Beyin Temelli Öğrenme, Aktif Öğrenme vb.

Yöntem- Teknik ve Araç Gereçler	Bireysel çalışma, Gözlem, Proje, Bilgisayar, İnternet	Anlatım tekniği, Soru-cevap, Ders kitabı, Yansılar
Ölçme Değerlendirme	Öz değerlendirme, performans değerlendirme, sınıf içi gözlem, soru cevap	

Deneysel Uygulamada 9. Hafta 19.04.2018

Tablo 13.

Deneysel Uygulama 9. Ders

Kazanımlar	Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili bir makalenin analizi Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili sorunlara ve sorunlara yönelik çözüm önerileri hakkında bilgi edinme	
	Çevrimiçi	Yüz Yüze
İçerik	Onur, E. R., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. <i>Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi</i> , 1(2), 51-69.	program eksikliği öğretim ortamına ilişkin sorunlar metot ve materyal eksikli sorunlar
Yöntem- Teknik ve Araç Gereçler	Grup çalışması, Proje, Bilgisayar, Makale	Beyin fırtınası, Tartışma, Düz anlatım, Ders kitabı, Yansılar
Ölçme Değerlendirme	Bir yabancı öğrenci bulup görüşme yapma	

Deneysel Uygulamada 10. Hafta 26.04.2018

Tablo 14.

Deneysel Uygulama 10. Ders

Kazanımlar	Kısa film kullanarak yabancılara yönelik bir Türkçe öğretim etkinliği hazırlama Türkçenin anadili ve yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili benzerlik ve farklılıkları ayıt edebilme	
	Çevrimiçi	Yüz Yüze
İçerik	Arkadaşlık adlı kısa film https://www.youtube.com/watch?v=1pkfaFR4w4	yabancı dil- ana dil arasındaki ilişki, edinim-öğrenim farklılığı, öğrenciler arası kültürel farklılık, amaçsal benzer ve farklılıklar
Yöntem-Teknik ve Araç Gereçler	Gösterip yaptırma, Drama, Bilgisayar, Kısa film	Tartışma, Beyin fırtınası, Düz anlatım, Ders kitabı, Yansılar
Ölçme Değerlendirme	Proje, Grup çalışması	

Deneysel Uygulamada 11. Hafta 03.05.2018

Tablo 15.

Deneysel Uygulama 11. Ders

Kazanımlar	Yabancı dil olarak Türkçe öğretim etkinliklerinin nasıl tasarlandığına ilişkin bilgi edinme Yabancılara Türkçe öğretme amacıyla hazırlanmış çevrimiçi bir sınavın analizi	
	Çevrimiçi	Yüz Yüze

İçerik	<p>Birol, C. ve Özbay, M. (Ed.), (2013). Yabancılara Türkçe Öğretimi için Ölçme ve Değerlendirme Soruları. Ankara: PegemA Yayıncılık.</p> <p><i>Yukarıdaki kitaptan B kurundan 50 soru alınıp bir sınav dokümanı hazırlanmış ve çevrimiçi ortamda sunulmuştur.</i></p>	<p>Yabancı dil etkinlik tasarımında hedef kitlenin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve özelliklerinin dikkate alınması, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine göre etkinliklerin planlanıp hazırlanması.</p>
Yöntem-Teknik ve Araç Gereçler	<p>Bireysel çalışma, Proje, Bilgisayar, Çevrimiçi sınav</p>	<p>Bireysel çalışma, Örnek olay, Problem çözme, Ders kitabı, Yansılar</p>
Ölçme Değerlendirme	<p>Yabancı dil öğretimi ile ilgili bir oyun bulma ve oyunu analiz etme</p>	

Deneysel Uygulamada 12. Hafta 10.05.2018

Tablo 16.

Deneysel Uygulama 12. Ders

Kazanımlar	<p>Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarını inceleyip değerlendirme Yabancı Dil Türkçe öğretiminde materyal hazırlama ölçütlerine ilişkin bilgi sahibi olma Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme teknikleri hakkında bilgi sahibi olma</p>	
	Çevrimiçi	Yüz Yüze
İçerik	<p>Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Çalışma Kitapları (A1, A2, B1, B2, C1, C2), Ankara Üniversitesi Tömer Yayınları, 2010. İstanbul(A1, A2, B1, B2, C1,...) Kültür Sanat Basımevi, 2012. Yedi İklim Türkçe (A1, A2, B1, B2, C1, C2) Yunus Emre Enstitüsü, 2015.</p>	<p>Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Materyal Hazırlama Ölçütleri, Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil Becerilerine Göre Ölçme ve Değerlendirme</p>

Yöntem- Teknik ve Araç Gereçler	Proje, E-kitaplar, Bilgisayar	Düz anlatım, Soru cevap, Beyin fırtınası, Ders kitabı, Yansılar
Ölçme Değerlendirme	Deneysel uygulamanın geneline ilişkin portfolyo oluşturulması <i>Yukarıda ayrıntıları verilen deneysel uygulama süreci özetlenerek Tablo 17' de sunulmuştur.</i>	

Deneysel Uygulama Süreci

Tablo 17.

Deneysel Uygulama Süreci

Deneysel araştırma sürecinde Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmen adaylarının bireysel öğrenme deneyimleri çevrimiçi öğrenme boyutunda proje ve ödevler yoluna elde edilmiştir. Harmanlanmış öğrenmenin yüz yüze öğrenme boyutunda ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin araştırmacı tarafından kuramsal bilgi aktarımı gerçekleştirilmiş ve tartışma, problem çözme gibi yöntemler kullanılarak öğretmen adaylarının yüz yüze eğitimde aktif olmaları sağlanmıştır. Deneysel uygulama sürecinde bireysel ve grup çalışmaları yöntem ve tekniklerin dengeli kullanımına da dikkat edilmiştir.

Graham (2006), harmanlanmış öğrenmeyi kavramsallaştırırken dört modelden bahsetmektedir: etkinlik düzeyinde harmanlama, ders düzeyinde harmanlama, eğitim programı düzeyinde harmanlama ve kurumsal düzeyde harmanlamadır. Bu tezde tablo 17' de görüldüğü gibi etkinlik düzeyinde harmanlama kullanılmıştır. Bunun bir nedeni kurumsal ve eğitim programı temelinde harmanlamanın araştırmacının karar verme yetkisini aşmasıdır. Diğer bir nedeni ise dil eğitiminde becerilerin çoğunlukla etkinliklerle gerçekleştirilmesi ve etkinlik temelli harmanlamanın daha uygun olduğunun düşünülmesidir.

Tarih	Çevrimiçi öğrenme	Yüz yüze öğrenme	Harmanlanmış Etkinlikler Ölçme Değerlendirme
--------------	--------------------------	-------------------------	---

08.02.2018	<p>Okuma görevi: Yabancı dil öğretiminin tarihçesi</p> <p>Dil öğretim etkinliği: Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Analizi (Türk Kültürüne Özgü Durumların Belirlenmesi)</p>	<p>Öğretmen adaylarının ders kitapları ile ilgili sunumu</p> <p>Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi</p>	
15.02.2018	<p>Okuma görevi: Yabancı dil öğretiminde motivasyon</p> <p>Dil öğretim etkinliği: Bir Şarkı/Ses Cd'si Kullanarak Dilbilgisi Öğretimi Etkinliğinin Hazırlanması</p>	<p>Hazırlanan dil bilgisi etkinlikleri ile ilgili akran değerlendirme</p> <p>Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon Ve Stratejileri</p>	
22.02.2018	<p>Okuma görevi: Yabancı dil öğretiminde kaygı</p> <p>Dil öğretim etkinliği: Okuma Metinlerinden Yararlanarak Okuma-Yazma Etkinliğinin Hazırlanması</p>	<p>Hazırlanan okuma-yazma etkinliği ile ilgili grup tartışması</p> <p>Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı</p>	<p>Facebook sayfası hazırlama</p>
08.03.2018	<p>Okuma görevi: Yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri</p> <p>Dil öğretim etkinliği: Diyalog Videolarının Kullanarak Bir Dinleme-Konuşma Etkinliği Hazırlanması</p>	<p>Hazırlanan dinleme-konuşma etkinlikleri ile ilgili öğretmen değerlendirmesi</p> <p>Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşım Yöntem Ve Teknikler</p>	

15.03.2018	Okuma görevi: Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım	Hazırlanan çalışma yapraklarına ilişkin öğretmen adaylarının öz değerlendirme yapması	Çalışma yaprağı hazırlama
	Dil öğretim etkinliği: Yabancılara Türkçe Öğretme Amacıyla Hazırlanmış Çalışma Yapraklarının Analizi	Yabancı Dilde İletişimsel Yeterlilik Kavramının Tarihiçesi Ve Dil Öğretimine Yansımaları	
22.03.2018	Okuma görevi: Yabancı dil öğretiminde grupla öğretim yöntem teknikleri	Örnek ders işlenişine ilişkin sınıf tartışması	
	Dil öğretim etkinliği: Örnek Bir Ders İşlenişinin Yorumlanması	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılabilecek Grupla Öğretim Teknikleri	
05.04.2018	Dil öğretim etkinliği: Fotoğraf/Afiş/Resim/Kar ikatür Kullanarak Bir Sözcük Etkinliğinin Hazırlanması	Hazırlanan sözcük etkinliğine ilişkin akran değerlendirme	Bir ders planı hazırlama
		Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılabilecek Grupla Öğretim Teknikleri (devamı)	
12.04.2018	Okuma görevi: Yabancı dil öğrenme yaklaşımları	Ele alınan web sitesi ile ilgili sınıf tartışması	
	Dil öğretim etkinliği: Yabancılara Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Web Sitesinin Analizi	Yabancı Dil Öğrenme Yaklaşımları	
19.04.2018	Okuma görevi: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sorunlar ve öneriler	Ele alınan makale ile ilgili öğretmen adaylarının sunum yapmaları	Bir yabancı öğrenci bulup görüşme yapma
	Dil öğretim etkinliği: Yabancılara Türkçe Öğretimi İle İlgili Bir Makalenin Analizi	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan	

		Sorunlar Ve Öneriler	
26.04.2018	Okuma görevi: Anadili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi	Hazırlanan kısa film etkinliklere ilişkin öğretmen değerlendirmesi	
	Dil öğretim etkinliği: Kısa Film Kullanarak Seçilen Bir Becerinin (Veya Sözcük, Dilbilgisi) Öğretimi	Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretilmesiyle Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi Arasındaki Farklar	
03.05.2018	Okuma görevi: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkinlik tasarımı	Çevrimiçi sınava ilişkin sınıf tartışması Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Etkinlik Tasarımı	Bir oyun bulma ve oyunun hangi amaçla kullanılacağını açıklama
	Dil öğretim etkinliği: Yabancılara Türkçe Öğretme Alanındaki Bir Sınavın Analizi		
10.05.2018	Okuma görevi: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal geliştirme ve ölçme değerlendirme	Öğretmen adaylarının etkinlik analizlerine ilişkin sunumu	
	Dil öğretim etkinliği: Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Analizi (Dinleme-Konuşma-Okuma-Yazma Kazanımlarının Belirlenmesi)	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Materyal Hazırlama Ölçütleri- Ölçme ve Değerlendirme	

Araştırmacı yüz yüze eğitimlerden bir ay önce çevrimiçi ödev ve projeleri öğretmen adaylarına sunmuş ve açıklamıştır. Yüz yüze eğitimlerin ilk dersinde, çevrimiçi derslerde yapılan ödev ve projeler değerlendirilmiş ve öneriler sunulmuştur; böylelikle çevrimiçi eğitim ile yüz yüze eğitim arasında bağ kurulmuştur. Çevrimiçi etkinlikler; öz değerlendirme, akran değerlendirme, öğretmen değerlendirmesi, tüm sınıf tartışması, grup çalışmaları ve sunum yaptırma gibi farklı teknikler kullanılarak değerlendirilmiştir. Yüz yüze derslerin ikinci bölümünde ise öğrenilenlerin kuramsal açıdan desteklenmesi amacıyla öğretim gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze eğitimlerde

kullanılan kuramsal bilgilerin tümü yansılar halinde düzenlenmiş ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında sunulmuştur. Bunlara ek olarak Tablo 1 de sunulan grup çalışmaları ile öğretmen adaylarını yüz yüze eğitimlerde etkin kılmak da amaçlanmıştır. Deneysel uygulama sonucunda tüm etkinliklerin grup çalışması halinde raporlaştırılması istenmiştir.

Geliştirme

Yüz yüze öğrenme ortamları için yansılar araştırmacı tarafından hazırlanmış ve bir bölümü eklerde sunulmuştur. Yansılar hazırlanırken temel alınan kaynak tasarım bölümünde sunulmuştur. Bu kitapta yer alan bölümler ve yazarları aşağıdaki gibidir:

Tablo 18.

Yüz Yüze Eğitimin İçeriği

İçerik	Yazar
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	Ed. Abdullah Şahin, PegemA Yayıncılık, 2018, Ankara
Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi	Doç. Dr. Adem İŞCAN
Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon ve Stratejileri	Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN ve Arş. Gör. Ömer KOÇER
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı	Yrd. Doç. Dr. M. Celal VARİŞAOĞLU ve Yrd. Doç. Dr. Behice VARİŞOĞLU
Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlke ve Kavramlar	Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL ve Yrd. Doç. Dr. Behice VARİŞOĞLU
Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşım Yöntem ve Teknikler	Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL ve Yrd. Doç. Dr. Behice VARİŞOĞLU
Yabancı Dilde İletişimsel Yeterlilik Kavramının Tarihçesi ve Dil Öğretiminde Yansımaları	Yrd. Doç. Dr. Hasan BAYRAKTAR
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılabilecek Grupla Öğretim Teknikleri	Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN ve Arş. Gör. Ömer KEMİKSİZ
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler	Yrd. Doç. Dr. Ümit YILDIZ ve Dr. Hayrettin TUNCEL
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Program Sorunu	Doç. Dr. M. Yunus ERYAMAN ve Dr. Fatih KANA
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Kullanımı	Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL
Yabancı Dil Olarak Web Tabanlı Uzaktan Türkçe Öğretiminde Görsel Materyaller	Dr. Fatih Mehmet TÜRKER ve Yrd. Doç. Dr. Ekrem DEMİR
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi için Hazırlanmış Ders Kitapları	Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN ve Okt. Pınar KOÇBEY

Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimi	Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL ve Okt. Ayşe DAĞ PESTİL
Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme Öğretimi	Doç. Dr. Adem İŞCAN ve Arş. Gör. Gülnur AYDIN
Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi: Yaklaşım ve Modeller	Yrd. Doç. Dr. Firdevs GÜNEŞ
Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi: Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Yazmanın Önemi ve Yazma Etkinlikleri	Yrd. Doç. Dr. Sevim İNAL
Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Öğretimi	Yrd. Doç. Dr. Salim RAZI ve Okt. Nalan RAZI
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi: Nasıl, Neden ve Ne kadar?	Dr. Hayrettin TUNCEL
Yabancı Dil Olarak Türkçe Sözcük Öğretimi	Dr. Fatih KANA ve Damla KESKİN
Yabancı Dil Öğretiminde Sözcük Bilgisinin Önemi: Başlıca Öğrenme Öğretme Uygulamaları	Yrd. Doç. Dr. Oya BÜYÜKYAVUZ
Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni	Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN ve Arş. Gör. Gülnur AYDIN
Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yeni Gelişmeler Üzerine	Prof. Dr. N. Engin UZUN
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Hedef Kültür	Prof. Dr. Kemal YÜCE ve Arş. Gör. Ömer KOÇER
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türk Kültür ve Edebiyatının Yeri	Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ ve Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılan materyaller ve araç-gereçler aşağıda listelenmiş ve açıklanmıştır.

- Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve çalışma kitapları
- Cd ve şarkı
- Okuma metni
- Diyalog videosu
- Çalışma yaprağı
- Örnek bir ders işleniş videosu
- Resim
- Web sitesi
- Bilimsel makale
- Kısa film
- Çevrimiçi sınav
- Sosyal medya (facebook)
- Ders planı taslağı

- Öğrenci ile röportaj
- Eğitsel oyun

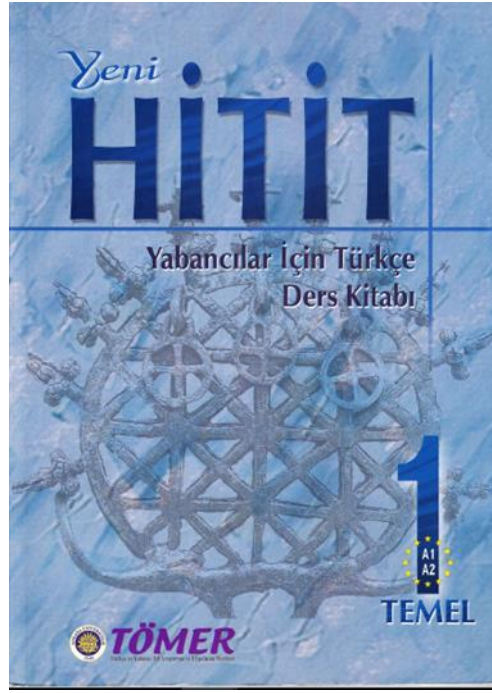
Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve çalışma kitapları:

Bu deneysel uygulamada kullanılan üç kitap tasarım bölümünde künyeleri sunulmuş Yeni Hitit, İstanbul ve Yedi İklim. Yeni Hitit kitabı A1 ve A2 seviyelerini içeren ders kitabı ve çalışma kitabı, B1 ve B2 seviyelerini içeren ders ve çalışma kitabı, C1 ve C2 seviyelerini içeren ders ve çalışma kitabı olmak üzere toplam altı kitaptan oluşmaktadır. Yeni Hitit A1 ve A2 düzey ders ve çalışma kitaplarındaki temalar şöyledir; tanışma, günlük hayat, yakın çevre, zaman, yemekler, bürokrasi, gelecek, geçmiş, dünya, medya, sağlık, yolculuk gibi temalar Yeni Hitit kitabının bölümleridir.

Deneysel uygulamada kullanılan diğer kitap ise İstanbul'dur. İstanbul kitapları da Yeni Hitit gibi A, B ve C seviyelerine ayrılmış birer ders ve çalışma kitabından oluşan toplam altı kitaptan oluşmaktadır. İstanbul B1 ve B2 düzeyindeki ders ve çalışma kitaplarında temalar şöyledir; yeni bir hayat, iş dünyası, sağlık, eğitim hayatı, hayaller, insanlar gibi temalar İstanbul kitabının bölümleridir.

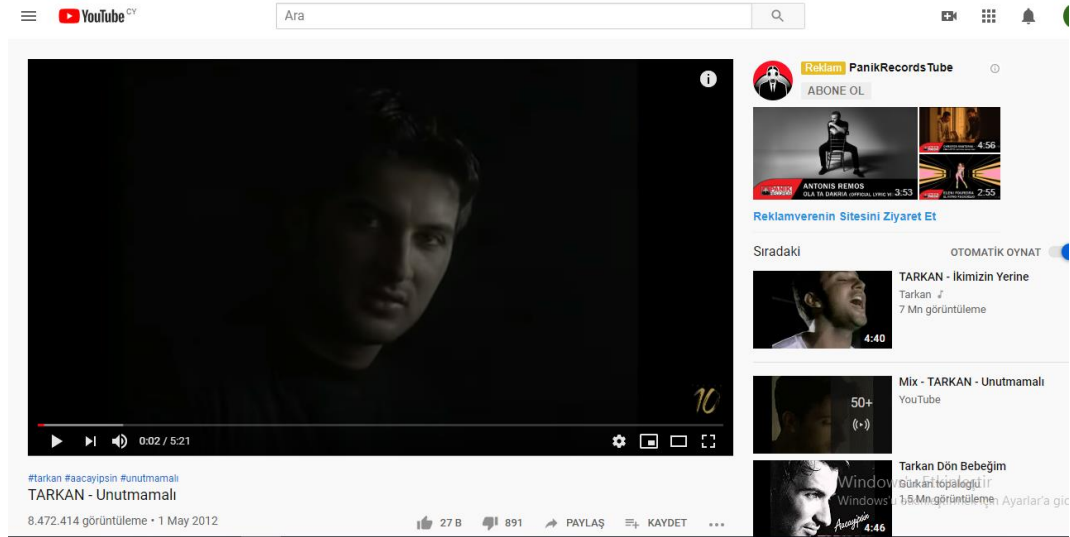
Son olarak Yedi İklim kitapları da deneysel çalışma kapsamında kullanılmıştır. Yedi İklim kitapları da A, B, C seviyelerine ayrılmış birer ders ve çalışma kitabından oluşan toplam altı kitaptan oluşmaktadır. Yedi İklim C1 ve C2 düzeyindeki ders ve çalışma kitaplarında temalar şöyledir; spor, değişen dünya, kelimelerin büyülü dünyası, canlılar âlemi, tarihe yolculuk, bilimin gözüyle, sayılarla hayat, kişiler gibi temalar Yedi İklim kitabının bölümleridir.

Üç kitapta da dinleme konuşma okuma ve yazma becerilerine uygun olarak temalar yapılandırılmıştır. Ayrıca her temada söz dağarcığı ile ilgili bölümler yer almaktadır ve ilişkili dilbilgisi yapıları da sunulmuştur. Öğretmen adaylarından bu kitapları inceleyip aşağıdaki soruya yanıt vermeleri istenmiştir: *“Derste dağıtılan Hitit/ İstanbul/ Yedi İklim ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikleri inceleyiniz ve Türk kültürüne özgü nelerin yer aldığını bulunuz. Ek olarak bir kültür etkinliği hazırlayınız.”*



Cd ve Şarkı:

Deneyisel uygulamanın ikinci haftasında çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretmen adaylarından bir dilbilgisi etkinliği hazırlamaları istenmiştir. Bu amaçla Tarkan' ın “Unutmamalı” şarkısı seçilmiştir. Bu şarkının sözlerinde -meli, -malı gereklilik kipi geçtiği için öğretmen adaylarının konu ile ilgili etkinlik tasarımları istenmiştir. Şarkıda geçen eylemler şöyledir; unutmamalı, sevmeli, vermeli, incitmemeli, bilmeli, tutmalı, avutabilmeli vb. Şarkı sözleri Ek 4’te sunulmuştur.



Okuma metni:

Deneyisel uygulamanın üçüncü haftasında çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretmen adaylarından “İstanbul” başlıklı metni okumaları istenmiştir.

“TÖMER HİTİT 1 Ders Kitabından alınan "İstanbul" okuma metni ile ilgili bir okuma-yazma etkinliği hazırlayınız.”

İstanbul metni Hitit 1 ders kitabında “günlük hayat” başlıklı tema altında yer almaktadır. Metinde İstanbul’ un coğrafik ve tarihi özellikleri anlatılmış ve İstanbul da yapılabilecek etkinliklerden söz edilmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma ve yazma becerisi kazanımlarını (kullanılacak kaynak kitap; Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Ed. Abdullah Şahin, PegemA Yayıncılık, 2018, Ankara) temel alarak etkinlik hazırlamaları istenmiştir. Metin Ek 4’te sunulmuştur.



Diyalog videosu:

Deneysel uygulamanın dördüncü haftasında çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretmen adaylarından diyalog videolarını kullanarak bir dinleme-konuşma etkinliği hazırlamaları istenmiştir. Uygulamada kullanılan diyalog videosu Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmıştır. Başlangıç düzeyinde Türkçe öğrenenler için hazırlanmıştır. Tanışma, selamlaşma ve okulla ilgili konuşmaların örneklendirildiği 1 dakika 34 saniye süren bir videodur.

← → ↻ 🔒 <https://www.youtube.com/watch?v=kUwkwGLPcCo>

☰ YouTube CY Ara

Okulun İlk Günü
34 görüntüleme • 6 May 2018

👍 0 🗨️ 0 ➦ PAYLAŞ ☰ KAYDET ...

Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=kUwkwGLPcCo>

Çalışma yaprağı:

Deneyisel uygulamanın beşinci haftasında günlük dilde kullanılan nezaket, selamlaşma vb. sözcükler, sayılar, günler, telefon numarası, tarihler, mevsimler, odadaki eşyalar vb. sözcükler ve son olarak çoğul eki ve soru takısı, karşıt anlam vb. alıştırmalarının olduğu bir çalışma kâğıdını incelemeleri istenmiştir. Çalışma yaprağı Ek 4'te sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının verilen çalışma yaprağını inceleyip aşağıdaki sorulara yanıt vermeleri istenmiştir:

“1.Çalışma yaprağındaki her soru ayrı ayrı hangi dil becerisi ya da bilgisini geliştirmeye yöneliktir? Bulup yazınız. Cevap birden fazla da olabilir!

(Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma, Sözcük, Dilbilgisi)

2. Bu çalışma yaprağında en az olan (eksik olan) beceri/bilgi öğretimi aşağıdakilerden hangisi ya da hangileridir?

(Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma, Sözcük, Dilbilgisi)

4. Bu çalışma yaprağına bir soru da siz ekleyiniz.”

1. Tamamlayalım.

i. Ben öğrenci.....

ii. Siz hasta.....?

iii. O, Ali Bey


iv. Ayşe Türk, Kıbrıslı.

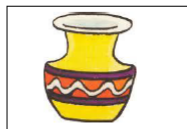
v. Ben şimdi okul.....

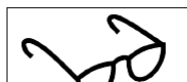
vi. Sence ben akıllı

vii. Kitap masa.....?

3. Yazalım.







Örnek bir ders işleniş videosu:

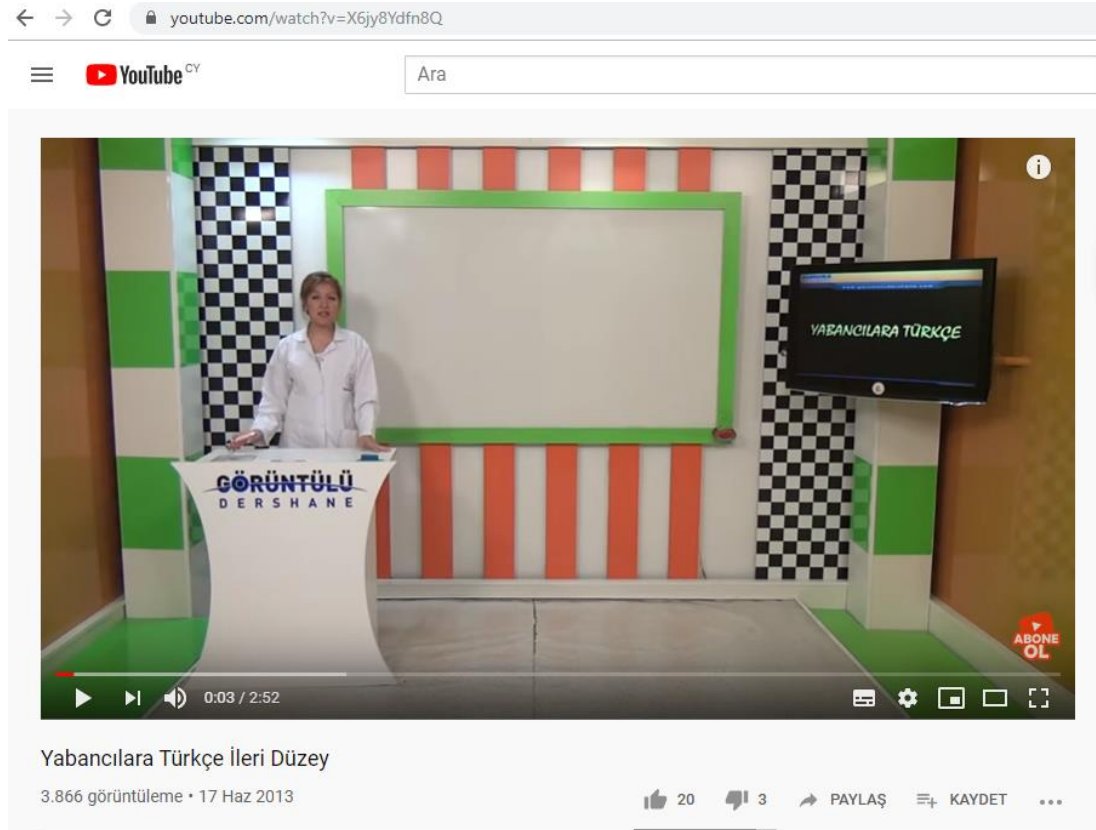
Örnek ders işlenişini videosunda bir kadın öğretmen ders anlatımı gerçekleştirmiştir. 2 dakika 52 saniye süren ders anlatımı Türkçe de doğrudan ve dolaylı anlatım konusu ile ilgilidir. Öğretmen ders anlatımını iki dilde

gerçekleştirmekte, önce İngilizce sonra Türkçe kullanmaktadır. Örnek cümleler verip doğrudan ve dolaylı anlatımı karşılaştırarak anlatmaktadır.

“Annem ödevini yap” dedi. (doğrudan anlatım)

Annem ödevimi yapmamı söyledi (Dolaylı anlatım)

Öğretmen adaylarının ders işleniş videosu izlenip öğretmenin kullandığı yöntemleri konuşmasını, sunduğu içeriği kısacası alan ve meslek bilgisini eleştiren bir gözle değerlendirmeleri istenmiştir.



Erişim adresi: <https://www.youtube.com/watch?v=X6jy8Ydfn8Q>

Resim:

Bu çalışmada kullanılan materyal renkli bir resimdir. Kullanılan görselin çizim olduğu (karikatür ya da illüstrasyon değil) söylenebilir. Böylelikle resimde yer alan hayvanlar, bitkiler, cansız varlıklar ve doğa özellikleri açık bir şekilde görülebilmektedir. Resimde yer alan,

Hayvanlar: kurbağa, kelebek, ördek vb.

Bitkiler: ağaç, çiçek vb.

Cansız varlıklar: taş, toprak vb.

Doğa özellikleri: orman, göl, bulut vb. gibidir.

Öğretmen adaylarının söz konusu resmi inceleyerek kavramların adları, resimleri ve sayıları gibi özelliklerini geliştirecekleri bir sözcük etkinliği oluşturmaları istenmiştir. Ek 4’te sunulmuştur.

Fotografi kullanarak bir sözcük etkinliğinin hazırlanması

Fotografi kullanarak bir sözcük etkinliğinin hazırlanması



Web sitesi:

Öğretmen adaylarının yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili sunulan web sitesini detaylı bir şekilde inceleyip rapor yazmaları istenmiştir. Web sitesi ile ilgili “Hakkımızda” başlığı altında aşağıdaki açıklamalara yer verilmiştir.

“Günümüzde Türkçe, yaklaşık 250 milyon insanın kullandığı yaygın bir dildir. Türkiye’nin özellikle son yirmi yılda gösterdiği gelişmeler, ticari faaliyetler, diplomatik temaslar, Türklere olan sevgi, Avrupa Birliği’ne üyelik aşamasındaki bir Türkiye’yi tanıma merakı, yabancılara Türkçeye ilgisini günden güne artırmaktadır. Kurulduğu günden bugüne ana dilimiz Türkçeyi korumayı, Türkçe ve Türk kültürü ile ilgili bilimsel çalışmalar yapmayı gaye edinen Türkçe Sevdalıları Derneği, yabancılara Türkçenin öğretilmesi ve Türkçenin bir dünya dili olması yolunda yeni bir hizmetle karşınızda. Üzerinde bir süredir çalıştığımız www.yabancilaraturkce.com isimli ağ sayfamız, yabancılara Türkçe öğreten, bu alana ilgi duyan, alanla ilgili akademik çalışma yapan herkesin hizmetinde. Sizlerin katkı ve desteğiyle güzel çalışmalara imza atacağımıza inanıyor, sayfamızın hayırlı olmasını diliyoruz.” (www.yabancilaraturkce.com, adlı siteden Anasayfa bölümünden alınmıştır. Erişim tarihi: 01. 09. 2017).

The screenshot shows the website yabancilaraturkce.com. The header includes the site's logo, a navigation menu with options like 'Ana Sayfa', 'Kurumlar', 'Kitaplar', 'Makaleler', 'Tezler', 'Resimler', 'Videolar', and 'Kültür Köşesi'. There is also a search bar and a 'Giriş' button. The main content area is titled 'Son Eklene...' and displays a grid of five items: 'Yabancılar İçin Türkçe...', 'Yedi İklim Video Etkinlik...', 'Yedi İklim Konuşma ve Y...', 'Türkçe Öğreniyorum 4', and 'Türkçe Öğreniyorum 3'. Each item has a thumbnail image and a brief description.

Erişim adresi: <http://www.yabancilaraturkce.com/>

Söz konusu site kapsamlı bir anlayışla oluşturulmuş ve aşağıdaki bölümleri içermektedir: Kurumlar, Kitaplar, Makaleler, Tezler, Resimler, Videolar, Kültür Köşesi. 2013 yılından itibaren dokümanlar bulunmaktadır.

Bilimsel makale:

“Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi” başlıklı makale çalışması incelenmiştir. Makale 2012 yılında *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* nde yayımlanmıştır. 18 sayfadan oluşmaktadır ve üç yazarlıdır. Yazarların isimleri; Onur ER, Nurşat BİÇER, Kürşad Çağrı BOZKIRLI’dır. Makalenin özeti ve anahtar kelimeleri aşağıda sunulmuştur.

“Bu araştırmanın temel amacı yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları ilgili alan yazını doğrultusunda değerlendirmektir. Bu bağlamda konuyla ilgili olarak hazırlanmış 34 makale incelenmiştir. Betimsel nitelikli bu çalışmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle de analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda makalelerin genellikle betimsel ve teorik çalışmaya göre desenlendiği görülmüştür. Makaleler çoğunlukla belirli bir veri toplama yöntemine göre hazırlanmamıştır. İncelenen makalelerde yabancılar Türkçe öğretiminde ders öğretim araç-gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler,

öğretim programı yetersizliği, Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması, teknolojik bakımdan yaşanan yetersizlikler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği, eğitim öğretim ortamı bağlamındaki yetersizlikler, kullanılan yöntem ve teknikler bakımından yaşanan sıkıntılar, alfabe farklılığı, lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarından ve Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlardan kaynaklanan sorunlar olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: *Yabancılarla Türkçe öğretimi, alan yazını değerlendirilmesi, sorunlar.”*

Ana Sayfa Araçlar Makale.pdf x

1 / 19 %107

TEKE *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 1/2 2012 s. 51-69, TÜRKİYE*
International Journal of Turkish Literature Culture Education Volume 1/2 2012 p. 51-69, TURKEY

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARIN İLGİLİ ALAN YAZINI İŞİĞİNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Onur ER*
Nurşat BİÇER**
Kürşad Çağrı BOZKIRLI***

Özet

Bu araştırmanın temel amacı yabancılarla Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları ilgili alan yazını doğrultusunda değerlendirmektir. Bu bağlamda konuyla ilgili olarak hazırlanmış 34 makale incelenmiştir. Betimsel nitelikli bu araştırmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle de analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda makalelerin genellikle betimsel ve teorik çalışmaya göre desenlendiği görülmüştür. Makaleler çoğunlukla belirli bir veri toplama yöntemine göre hazırlanmamıştır. İncelenen makalelerde yabancılarla Türkçe öğretiminde ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler, öğretim programı yetersizliği, Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması, teknolojik bakımdan yaşanan yetersizlikler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği, eğitim öğretim ortamı bağlamındaki yetersizlikler, kullanılan yöntem ve teknikler bakımından yaşanan sıkıntılar, alfabe farklılığı, lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarından ve Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlardan kaynaklanan sorunlar olduğu görülmüştür.

Kısa film:

Uygulamada kullanılan kısa film, çizgi film şeklindedir ve animasyonlara yer verilmiştir. Çizgi film 8 Ağustos 2016'da Youtube'a yüklenmiş 4 dakika 57 saniyeden oluşan sessiz bir filmidir. Çizgi filmin adı Bataryaları Değişmek'tir ve yaşlı bir kadın ile bir robot arasında geçen arkadaşlık konusunu içermektedir.

Erişim adresi: https://www.youtube.com/watch?v=1pkfaF_R4w4

Çevrimiçi sınav:

Öğretmen adaylarından incelemeleri istenen çevrimiçi sınav; Birol, C. ve Özbay, M. (Ed.), (2013). Yabancılar Türkçe Öğretimi için Ölçme ve Değerlendirme Soruları. Ankara: PegemA Yayıncılık adlı kaynak kitaptan alınarak hazırlanmıştır. Soruların düzeyi orta seviye, B Kuru' dur. 50 soru seçilmiş ve bir çevrimiçi sınav hazırlanmıştır. Sınav, dinleme ve konuşma becerisi dışında kalan okuduğunu anlama, yazılı anlatım, dilbilgisi ve sözcük bilgisi sorularıyla ilgilidir. Çevrimiçi sınavda çoktan seçmeli sorular yanında boşluk doldurma, eşleştirme ve kısa cevaplı soru tiplerine de yer verilmiştir. Ek 4'te sunulmuştur.

YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE SORULARI

-B- KURU

Windows'u Et
Windows'u etkinle

YABANCILAR İÇİN B KURU TÜRKÇE SORULARI

1.

1 için / geç kaldık / sabah / uyanamadığı / dün / erken / okula
1 2 3 4 5 6 7

Yukarıdaki kelimelerle anlamlı bir cümle oluşturduğunda doğru sıralama nasıl olur?

- A) 7-1-4-5-3-2-6
- B) 5-3-6-4-1-7-2
- C) 5-3-2-4-1-7-6
- D) 7-5-2-6-4-3-1
- E) 3-2-5-1-6-7-4

2.

Omar : Merhaba.

Görevli : Merhaba, hoş geldiniz. Size nasıl yardımcı olabilirim?

Omar : Hoş bulduk. Biz Bursa'ya gitmek istiyoruz. Bugün Bursa'ya otobüsünüz var mı?

Görevli : Evet efendim, saat 17.30 ve 19.30'da var.

Omar :

Görevli : Hemen kontrol edeyim. Evet efendim, aracımızda boş yerlerimiz var.

Omar :

Omar : İki kişiyiz.

Görevli : Tamam efendim, 21 ve 22 numaralı koltuklar uygun mu?

Omar : Uygun, biz biletlerimizi alalım.

Yukarıda boş bırakılan yerlere aşağıdaki cümlelerden hangileri getirilebilir?

- A) Otobüs ne zaman hareket ediyor? / Hemen bilet alacak mısınız?
- B) Daha erken bir saatte seferiniz yok mu? / Bir kişi misiniz?

Windo
Window

Araştırmacı tarafından verilen materyaller yukarıda kısaca tanıtılmıştır. Bunlara ek olarak uygulama süresince öğretmen adaylarının kendi materyallerini hazırlamaları için grup çalışması projeleri sunulmuştur. Buna göre;

- Yabancılara Türkçe öğretmeye yönelik bir sosyal medya sayfasının(facebook) hazırlanması istenmiştir. Bu sayfada videolar, akademik bilgiler, görseller vb. bulup sayfayı tasarlamaları istenmiştir.
- Yabancılara Türkçe öğretmeye yönelik bir ders planı hazırlanması istenmiştir. Ders planında dil becerileri ve dilbilgisi ile ilgili kazanımlar, içerik, yöntem-teknikler, araç-gereçler, ölçme-değerlendirme başlıklarının olması istenmiştir.
- Yabancı bir öğrenci ile röportaj yapılması istenmiştir. Röportaj ile ilgili soruların öğretmen adaylarının kendileri hazırlamaları ve özellikle KKTC’de yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Röportaj projesinin videoya çekilip sosyal medya sayfasında paylaşılması istenmiştir.
- Yabancılara Türkçe öğretmeye yönelik bir eğitsel oyun hazırlamaları istenmiştir. “Eğitsel oyun dil becerilerinden herhangi biriyle ilgili olabilir ya da birden fazla dil becerisini geliştirebilir.” açıklaması yapılmıştır. Oyunların teknolojiyi kullanarak hazırlanabileceği gibi canlandırma, grup çalışması gibi yöntemlerle hazırlanabileceği söylenmiştir.

Araştırmacının hazırladığı yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme materyalleri ile ilgili fotoğraflar aşağıda sunulmuştur.

The screenshot shows a web page from the Near East University Uzaktan Eğitim Merkezi. The page is titled "Yabancılara Türkçe Öğretimi". The main content area displays a forum post titled "16 Şubat - 22 Şubat" with a sub-heading "Okuma metinlerinden yararlanarak okuma". The post includes a link to "ÖDEV 1" and a link to "Çalışma yaprağı". The left sidebar contains a navigation menu with options like "Ana Sayfa", "Benim sayfam", "Site sayfaları", "Profilim", "Mevcut ders", and "TÖB 306". The right sidebar includes a search bar for forums, a section for "SON HABERLER" (Latest News), and a section for "YAKLAŞAN OLAYLAR" (Upcoming Events). The page is viewed in a browser window with the address bar showing "uzem-old.neu.edu.tr/course/view.php?id=1722".

Near East University Derslerim selime

Okuma metinlerinden yararlanarak okuma

TÖMER HİTİT 1 Ders Kitabından alınan "İstanbul" okuma metni ile ilgili bir okuma-yazma etkinliği hazırlayınız.

Okuma Metni

Fotografı kullanarak bir sözcük etkinliğinin hazırlanması

Fotografı kullanarak bir sözcük etkinliğinin hazırlanması



Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a gidin.

AYARLAR

- Kurs yönetimi
- Düzenlemeyi aç
- Ayarları düzenle
- Kullanıcı(lar)
- Filtreler
- Raporlar
- Notlar
- Nişanlar
- Yedekle
- Geriyükle
- Al
- Temizle
- Soru bankası
- Rol değiştir

DERSLERİM

- Yabancılar Türkçe Öğretimi
- Tüm dersler ...

Yabancılar Türkçe öğretimi ile ilgili bir makalenin analizi

Yabancılar Türkçe öğretimi ile ilgili bir makalenin analizi



Bir şarkıyı kullanarak dilbilgisi öğretimi etkinliğinin hazırlanması

Bir şarkıyı kullanarak dilbilgisi öğretimi etkinliğinin hazırlanması

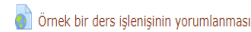


23 Mart - 29 Mart



Near East University Derslerim selime

30 Mart - 5 Nisan



6 Nisan - 12 Nisan



13 Nisan - 19 Nisan





Uygulama

Bu tezde uygulama sürecinde temel alınan öğretme-öğrenme yaklaşımı harmanlanmış öğrenme yaklaşımıdır. Araştırmacı tarafından oluşturulan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili YÖK Türkçe Öğretmenliği programındaki içeriğe bağlı kalınmış ve 12 haftalık ders yansuları oluşturulmuştur. Türkçe öğretmen adaylarının derse gelmeden önce yansuları okuyup hazırlıklı gelmeleri istenmiştir. Yorum ve sorularını hazırlamaları beklenmiştir. Yansılara ek olarak görsel, işitsel ve görsel-işitsel materyaller de UZEM sistemine yüklenmiştir. Bu materyaller, Tasarım bölümünde Geliştirme başlığında “Çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılan materyaller ve araç-gereçler” olarak listelenmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sunulan materyaller genellikle proje veya performans görevleri kapsamında değerlendirilmiştir. Örneğin örnek bir yabancılara Türkçe öğretimi dersini izleyen öğretmen adaylarının ders işlenişini değerlendirmeleri olumlu ve olumsuz görüşlerini not alıp rapor tutmaları istenmiştir. Dolayısı ile yansılar işlenirken sunuş stratejisinden yararlanılmış, görsel-işitsel öğrenme materyalleri işlenirken ise buluş, araştırma-inceleme stratejilerinden yararlanılmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin kendi kendine öğrenmeleri ve bireysel hızlarına göre konularına çalışmaları amaçlanmıştır. Böylelikle kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları sağlanmıştır. Yüz yüze öğrenme ortamında ise pekiştirme, tekrar ve dönüt-düzeltilme sağlanarak öğrenilenlerin içselleştirilmesi ve yapılandırmacı anlayışa uygun olarak bilgilerin yapılandırılıp üretilmesi amaçlanmıştır. Yüz yüze eğitim uygulamaları ile çevrimiçi öğrenme uygulamaları birleştirilip birbirinin zayıf yönlerini tamamlamaları ve böylelikle güçlü yönlerini pekiştirmeleri amaçlanmıştır.

Yüz yüze öğrenme ortamlarında anlatım, tartışma, örnek olay ve problem çözme gibi yöntemler sıklıkla kullanılmıştır. Kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin ayrıntılı

bilgilere öğretim tasarımıında “Tasarım” başlığında yer verilmiştir. Kullanılan öğretim teknikleri ise grupla öğretim teknikleri kapsamında grup çalışması, soru cevap, drama ve beyin fırtınasıdır.

Çevrimiçi öğretim ortamlarında ise bireysel çalışma, tartışma ve gösterip-yaptırmadan yararlanılmıştır. Öğretim teknikleri ise yüz yüze öğrenmeden farklı olarak çeşitlendirilmiştir. Hem grupla öğretim hem bireysel öğretim hem de sınıf dışı öğretim tekniklerine yer verilmiştir. Örneğin sınıf dışı öğretim tekniklerinden proje, ödev ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Grup öğretim tekniklerinden grup çalışması ve rol oynama kullanılmıştır. Bunlara ek olarak bireyselleştirilmiş öğretim etkinlikleri de gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında mikro öğretim tekniğinden de yararlanılmıştır.

Uygulama süresinde kullanılacak araç-gereçler ise görsel-işitsel ve görsel-işitsel olarak sınıflandırılabilir. Yüz yüze öğrenme ortamında genellikle görsel araçlar kullanılmıştır. Bunlar; ders ve çalışma kitapları, yansıtıcılar (projektör) ve yazı tahtasıdır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ise görsel araçlar içerisinde kitaplar, resimler ve e-kitaplar kullanılmıştır. İşitsel araçlar olarak Cd’ler ve görsel işitsel araçlar olarak videolar kullanılmıştır.

Değerlendirme

Uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında olmak üzere üç aşamada veri elde edilecektir. Hem nicel hem nitel veriler elde edip deneysel uygulamada kapsamlı bir ölçme değerlendirme gerçekleştirme amaçlanmıştır. Böylelikle nicel veriler elde etmek amacıyla;

- “1. Cabi ve Gülbahar (2013) tarafından geliştirilen “Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Etkililiği Ölçeği
2. E-öğrenme Tutum Ölçeği
3. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Çalışmanın esas amacı olan harmanlanmış öğrenmeye ilişkin öğretmen adaylarının tutumlarını belirlemek öncelikli amaç olarak belirlenmiştir. Bunun yanında özellikle harmanlanmış öğrenimin bir boyutu olan e-öğrenmeye ilişkin tutumları belirlemek hedeflenmiştir. Çünkü yüz yüze öğrenmeden farklı olarak e-öğrenmenin öğretmen adayları için yeni bir uygulama olduğu düşünülmüş ve daha kapsamlı veri elde etme ihtiyacı hissedilmiştir.

Son olarak nicel veriler temelinde öğretmenlik öz yeterlilik tutumlarına ilişkin harmanlanmış öğrenme kapsamında bir değerlendirme gerçekleştirmek istenmiştir. Bu durumun çalışmaya özgünlük katacağı düşünülmektedir. Çünkü deneysel araştırmanın katılımcıları bir yönüyle öğrenci kabul edilip e-öğrenme bilgi ve becerilerini geliştirmek amaçlanmış diğer taraftan harmanlanmış öğrenme gibi bir yaklaşımı onlara tanıtarak ileride yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanışlılığı sınanmak istenmiştir. Böylelikle dil eğitimcilerinin teknoloji kullanım durumlarını irdeleyerek öğretmenlik öz yeterliliklerine etkisini değerlendirmek amaçlanmıştır.

Uygulamada nitel veri elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüş formları da kullanılmıştır. Birinci form özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimine odaklanan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Örneğin *“Türkçenin anadili olarak öğretimi ile yabancı dil olarak öğretimi arasında ne gibi farklılıklar olduğunu yorumlayınız.”* İkinci formda e-öğrenme ile ilgili tutum ölçeği her ölçek maddesi ile ilgili uygun ve uygun değil seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiş, uygun değil yanıtı verilmesi halinde nedenlerin açık uçlu olarak yanıtlanması istenmiştir. Böylelikle e-öğrenmeye ilişkin hem nicel hem de nitel veri elde etmek amaçlanmıştır. Bu şekilde veri toplanması uygulama öncesi ve uygulama sonrasında iki kez gerçekleştirilmiştir. Örneğin, *“E-öğrenme ortamında öğrenmek isterim.”* İfadesine uygun değil yanıtını veren Türkçe öğretmen adaylarının açıklama yapmaları istenmiştir. Son olarak harmanlanmış öğrenme yaklaşımına ilişkin tutum ölçeğinin devamında öğretmen adaylarının harmanlanmış öğrenmeye ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini, bir başka deyişle deneyimlerini öğrenmek amaçlanmıştır. Örneğin, *“Dersin internet ortamında ve harmanlanmış öğretim ile gerçekleştirilmesinin; a.Olumlu yönleri sizce nelerdir? b.Olumsuz yönleri sizce nelerdir?”*

Son olarak öğretmen adaylarının uygulama süresince gerçekleştirdiği her bireysel ve grup etkinliği için bir rapor (ödev, proje) vb. hazırlamaları istenmiştir. Uygulama sonunda bu ödevleri toplu halde bir ürün dosyası olarak araştırmacılara sunmaları beklenmiştir. Ürün dosyalarını değerlendirmek için bir performans değerlendirme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve Ek 4’te sunulmuştur. Formda genel olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilgi düzeylerini sınanan soruların doğruluğu değerlendirilmiştir. Ayrıca açık uçlu ve yorum gerektiren sorularda ise özgünlük, eleştirel yaklaşım, tutarlılık ve öğrenilmesi istenen kazanımlara uygunluk gibi ölçütler temel alınmıştır.

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar

Bulgular ve yorum bölümünde araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak öncelikle nicel bulgulara yer verilmiş, ardından nitel bulgular sunulmuştur.

Nicel Bulgular

Araştırmanın nicel bulguları deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında ölçülen üç bağımlı değişken temel alınarak sunulmuştur. Bunlardan ilki harmanlanmış öğrenme ortamlarının etkililiği, diğeri e-öğrenmeye ilişkin tutumlar ve öğretmenlik öz yeterlik ölçeğinden elde edilen görüşlerdir.

Araştırmanın birinci alt problemini, nicel araştırma sorularını yanıtlamak için gerçekleştirilen istatistiksel analiz sonucunda Tablo 4.1. ve Tablo 4.2. oluşturulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Etkililiğine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları

Tablo 19.

Öğretmen Adaylarının Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Etkililiğine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları

		N	\bar{x}	S	Min	Max
Yüz yüze öğrenme ortamlarında	Ön test	30	40,93	5,37	27	50
	Son test	30	43,87	6,91	30	50
Çevrimiçi öğrenme ortamlarında	Ön test	30	70,40	17,68	37	96
	Son test	30	76,70	19,24	20	100
Harmanlanmış öğrenme ortamlarında	Ön test	30	76,87	15,28	37	100
	Son test	30	86,40	12,08	62	100
Teknik konular açısından	Ön test	30	14,27	5,51	5	25
	Son test	30	12,20	4,84	5	25
Toplam	Ön test	30	202,47	30,31	135	256
	Son test	30	219,17	28,15	163	253

Tablo 19’ da görüldüğü gibi Harmanlanmış Öğrenme Ortamı Ölçeği geneli ile tüm alt boyutlarının ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar arasında farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Söz konusu farklılıkların anlamlı düzeyde olup olmadığını istatistiki açıdan değerlendirmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Buna göre sonuçlar Tablo 19’ da sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Etkililiği Ölçeğinin Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Tablo 20.

Öğretmen Adaylarının Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Etkililiği Ölçeğinin Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	S.O.	ST	z	p
Yüz yüze öğrenme ortamlarında	Negatif Sıralar	11	12,64	139	-1,70	0,089
	Pozitif Sıralar	18	16,44	296		
	Eşitler	1				
Çevrimiçi öğrenme ortamlarında	Negatif Sıralar	9	15,11	136	-1,76	0,078
	Pozitif Sıralar	20	14,95	299		
	Eşitler	1				
Harmanlanmış öğrenme ortamlarında	Negatif Sıralar	8	10,94	87,5	-2,81	0,005*
	Pozitif Sıralar	21	16,55	347,5		
	Eşitler	1				
Teknik konular açısından	Negatif Sıralar	20	15,50	310	-1,60	0,110
	Pozitif Sıralar	10	15,50	155		
	Eşitler	0				
Toplam	Negatif Sıralar	7	13,50	94,50		
	Pozitif Sıralar	22	15,48	340,50	-2,66	0,008*
	Eşitler	1				

* $p < 0,05$

Tablo 20’deki bulgular değerlendirildiğinde, deneysel uygulamaya katılan öğretmen adaylarının harmanlanmış öğrenme ortamları ölçeğinin alt boyutları olan

yüz yüze öğrenme ortamlarında ($z = -1,70$, $p > 0,05$), çevrimiçi öğrenme ortamlarında ($z = -1,76$, $p > 0,05$) ve teknik konularda ($z = -1,60$, $p > 0,05$) uygulama öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın harmanlanmış öğrenme ortamları alt boyutunda ($z = -2,81$, $p < 0,05$) ve harmanlanmış öğrenme ortamları ölçeği bağlamında öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. ($z = -2,66$, $p < 0,05$) fark puanlarının sıra toplamı incelendiğinde, ortaya çıkan bu farkın pozitif sıralar, sontest puanları lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre deneysel uygulama sürecinin ve uygulanan etkinliklerin örneklemenin harmanlanmış öğrenme tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının E-öğrenmeye İlişkin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 21.

Öğretmen Adaylarının E-öğrenmeye İlişkin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

		N	\bar{x}	S	Min	Max
e-öğrenmeye	Ön test	31	17,06	3,00	10	20
	yatkınlık	Son test	31	17,06	2,82	10
e-öğrenmeden	Ön test	31	15,39	2,70	10	20
	kaçma	Son test	31	15,13	2,68	11

Tablo 21’de görüldüğü gibi E-Öğrenme Ölçeği alt boyutlarının (E-Öğrenmeye yatkınlık ve E-Öğrenmeden kaçma farklılık olduğu) ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar arasında farklılık olmadığı görülmektedir. Söz konusu durumu istatistiki açıdan değerlendirmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Buna göre sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının E-öğrenmeye İlişkin Ön Test-Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Tablo 22.

Öğretmen Adaylarının E-öğrenmeye İlişkin Ön Test-Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

		n	S.O.	S.T.	z	p
e-öğrenmeye yatkınlık	Negatif Sıralar	12	13,33	160,00	-0,067	0,946
	Pozitif Sıralar	13	12,69	165,00		
	Eşitler	6				
e-öğrenmeden kaçma	Negatif Sıralar	14	11,46	160,50	-0,301	0,763
	Pozitif Sıralar	10	13,95	139,50		
	Eşitler	7				

Tablo 22’de verilen Wilcoxon testi sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin e-öğrenme ölçeğinde bulunan e-öğrenmeye yatkınlık ve e-öğrenmeden kaçınma alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik Ölçeğinden Elde Ettiği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 23.

Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik Ölçeğinden Elde Ettiği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

		N	\bar{x}	S	Min	Max
Öğrenci Katılımı	Ön test	31	55,42	8,07	36	72
	Son test	31	59,32	7,22	44	72
Sınıf Yönetimi	Ön test	31	57,87	7,62	37	72
	Son test	31	60,06	7,38	44	72
Öğretimsel Stratejiler	Ön test	31	55,42	7,82	33	72
	Son test	31	59,84	9,02	33	72

Toplam	Ön test	31	168,71	21,97	106	216
	Son test	31	179,23	22,13	126	216

Tablo 23'te görüldüğü gibi Öğretmen adaylarının Öz Yeterlilik Ölçeği geneli ile tüm alt boyutlarının ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar arasında farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Söz konusu farklılıkların anlamlı düzeyde olup olmadığını istatistiki açıdan değerlendirmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Buna göre sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik Ön Test-Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Tablo 24.

Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik Ön Test-Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

		n	S.O.	S.T.	z	p
Öğrenci Katılımı	Negatif Sıralar	11	14,68	161,50	-1,697	0,090
	Pozitif Sıralar	20	16,73	334,50		
	Eşitler	0				
Sınıf Yönetimi	Negatif Sıralar	9	17,89	161,00	-1,223	0,221
	Pozitif Sıralar	20	13,70	274,00		
	Eşitler	2				
Öğretimsel Stratejiler	Negatif Sıralar	8	14,44	115,50	-2,208	0,027*
	Pozitif Sıralar	21	15,21	319,50		
	Eşitler	2				
Toplam	Negatif Sıralar	9	17,83	160,50	-1,715	0,086
	Pozitif Sıralar	22	15,25	335,50		
	Eşitler	0				

* $p < 0,05$

Tablo 24'te araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlilik ölçeği genelinden ve ölçekte bulunan öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p > 0,05$).

Araştırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının öğretimsel stratejiler alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı

bir fark olduğu ve son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).

Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel bulguları dört başlık altında sunulmuştur:

- i. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımındaki etkinlikler ile olumlu ve olumsuz görüşler,
- ii. E-öğrenmeye ilişkin deneysel uygulama sonundaki görüşler,
- iii. Yabancı dil öğretimine ilişkin deneysel uygulama sonundaki görüşler.
- iv. Uygulamalarda verilen ödev ve projelerin analizi

Araştırmanın ikinci alt problemi, nitel boyuttaki üç açık uçlu sorunun içerik analizi yapılmış ve Tablo 25, Tablo 26 ve Tablo 27 aşağıda sunulmuştur.

Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımındaki Etkinliklere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tablo 25.

Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımındaki Etkinliklere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tema	Alt Tema	N	Toplam
Öğrenme	Dersin verimli, kalıcı olması	8	
	Kendi kendine öğrenme imkânı, araştırma, buluş yoluyla ve aktif olarak öğrenme	5	
	Grupça, işbirliğine, etkileşime dayalı öğrenme	4	
	Öğrenilenlerin tekrarı, pekiştirilmesi	4	25
	Öğrenmeyi hızlandırma	1	
	Ezberden uzaklaşma	1	
	Süreç odaklı öğrenme	1	
	Proje temelli öğrenme	1	
	Öğrencinin isteksiz olması durumunda öğrenmenin gerçekleşmemesi	1	

Öğrenme- öğretme ortamı ve dersin yöntemi	Görsel etkileşimi arttırma	1	
	Dersin sıkıcı olmaması, eğlenceli	2	4
	Ödevlerin çok olması	1	
Beceri Gelişimi	Düşünme becerilerinin gelişmesi	2	
	Sorumluluk alma	2	4
Zaman	Zamanın etkili kullanılmaması	1	1
Olumsuz		1	1
Dersin önemini ve değerini anlama	Dersin önemini anlama	1	1

Tablo 25 incelendiğinde deneysel uygulama sürecindeki etkinliklere ilişkin öğretmen adaylarının özellikle öğrenme konusuna (n=25) vurgu yaptıkları görülmüştür. Derslerin verimli ve kalıcı olduğu; öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve araştırma imkânı buldukları; buluş yoluyla ve aktif olarak öğrendikleri; grupça, işbirliğine ve etkileşime dayalı öğrenme ortamlarının oluştuğu; öğrenilenlerin tekrar edildiği ve pekiştirildiği; öğrenmeyi hızlandırdığı ve ezberden uzaklaştırdığı; süreç odaklı ve proje temelli öğrenmelerin gerçekleştiği üzerinde durulmuştur. Bu konudaki iki öğretmen adayının görüşü şöyledir: “*Öğrencinin problemi kendi kendine ve araştırarak çözme imkânı verir.*” ÖA3. Diğer bir öğretmen adayı ise, “*Öğrencilere araştırarak öğrenme imkânı verir. Buluş yolu ile öğrenme faydalıdır. Çünkü sorumluluk sahibi olunur.*” ÖA9.

Öğretmen adaylarının diğer olumlu görüşleri ise sırası ile öğrenme-öğretme ortamı ve dersin yöntemi (n=4) ile ilişkilidir. Görsel etkileşimin arttığı ve dersin sıkıcı olmayıp, eğlenceli halde yürütüldüğü belirtilmiştir. Buna karşın ödevlerin çok olduğu söylenmiştir. Bu konu ile ilgili bir öğretmen adayı, “*Kesinlikle çok ama çok verimlidir. Dersin ezbere yönelik olmaması büyük oranda sıkıcılığı azaltmıştır.*” ÖA2. Buna ek olarak öğretmen adayları beceri gelişimi (n=4) konusuna da değinmişlerdir. Düşünme becerilerinin geliştiği ve sorumluluk bilincinin kazanıldığı ifade edilmiştir. Konuyla ilgili bir öğretmen adayı, “*Araştırma-inceleme-analiz ve sentez gibi becerilerimiz gelişmiştir. Yaparak-yaşayarak öğrendiğimiz için bilgiler daha kalıcı olmuştur.*” ÖA17. Bir diğer olumlu kazanım ise öğretmen adaylarının,

dersin önemini ve değerini daha iyi anladıklarını (n=1) belirtmeleridir. Bir öğretmen adayı ÖA2, “ *Uygulamalar sayesinde dersin içeriği ve önemini daha iyi anladım.*” demiştir.

Deneysel uygulama sürecinin ardından etkinliklere ilişkin görüşler alındığında katılımcı öğretmen adayları bazı olumsuz görüşler de belirtmişlerdir. Bunlar; zamanın etkili kullanılmadığı ve ödevlerin çok olduğu gibidir. Konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir: “*Öğrenmeyi pekiştiren bir süreç yaşadık fakat zamandan dolayı sıkıntılar oldu. Bir de ödevlerin çok olması sıkıntılıydı.*” ÖA6.

“*Öğrenciler bu şekilde daha kalıcı öğrenir çünkü konuları kendileri araştırarak öğrenir. Ancak olumsuz yönleri de vardır. Bazı öğrenciler sıkıldıklarından dolayı araştırmaz ve bilgiyi elde etmez. Bu nedenden dolayı başarısız olurlar.*” ÖA12.

Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımındaki Uygulama Sürecine İlişkin Öğretmen Adaylarının Olumlu Görüşleri

Tablo 26.

Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımındaki Uygulama Sürecine İlişkin Öğretmen Adaylarının Olumlu Görüşleri

Tema	Alt Temalar	N	Toplam
Zaman	Bilgiye/ kaynağa anında erişim	9	16
	Zamandan tasarruf sağlama	4	
	İstenildiği zaman öğrenme imkânı	3	
Öğrenme	Hızlı ve kolay öğrenme	4	7
	Dersten geri kalmayı engeller	3	
	Görsel-işitsel öğrenme imkânı	2	
Ders yöntemi ve öğrenme-öğretme ortamı	Tekrar etme imkânı	3	5
	Sınıf dışı mekânlarının öğrenme amaçlı kullanımı	1	
	Sıkıcı değil, eğlenceli olması	1	
Teknoloji kullanımı	Teknoloji kullanımı konusunda fayda sağlaması	3	4
	Sosyal medyayı etkili kullanabilme	1	

Ders içeriği	İçeriğin ve kapsamın zenginleşmesi	3	3
Ders materyalleri	Materyalin kaybolma ihtimalinin olmaması	1	1
Maliyet	Maliyeti düşürme	1	1
Olumlu yönü yok	Olumlu yönü yok	1	1

Tablo 26 incelendiğinde deneysel uygulama sürecindeki uygulamaların olumlu yönlerine ilişkin öğretmen adaylarının özellikle zaman konusuna (n=16) vurgu yaptıkları görülmüştür. Bilgiye ve kaynağa anında erişim sağlama; zamandan tasarruf edilmesi ve istenilen zamanda öğrenmeyi gerçekleştirme imkânının sunulması gerektiği ifade edilmiştir. Bu konudaki iki öğretmen adayının görüşü şöyledir: “*Öğrencinin bilgiye anında ulaşmasını sağlar. Öğrencinin video ve resimlerle bilgiyi daha iyi öğrenmesini sağlar.*” ÖA3. Diğer bir öğretmen adayı ise, “*Konular her zaman öğrencinin elinin altındadır. İstedığımız zaman tekrar yapabilmemizi sağlar. Öğrenci sınıfta derse girmediği zamanlarda dersten geri kalmaz. Not tutmakta zorlananlar için notlar elinin altında olur. Anlamadığı zamanlarda tekrar etme şansı olur.*” demiştir ÖA11.

Öğretmen adaylarının diğer olumlu görüşleri ise öğrenme (n=7) üzerinedir. Öğrenmenin hızlı ve kolay olduğu; dersten öğrencinin kalmasını engellediğini ve aynı zamanda görsel-işitsel öğrenme imkânı sunulduğu vurgulanmıştır. Bu konu ile ilgili bir öğretmen adayı, “*Öğrencinin bilgiye anında ulaşmasını sağlar. Öğrencinin video, resimlerle bilgiyi daha iyi öğrenmesini sağlayabilir.*” ÖA2. Diğer öğretmen adayı ise, “*Daha pratik bir şekilde öğretim gerçekleşir. Öğrenci istediği zaman konulara ulaşabilir. Öğrenci dersi kaçırdığı zaman buradan yararlanabilir. Derse giremediği zamanlarda konudan geri kalmasını internetten derse girerek önler.*” ÖA12.

Öğretmen adaylarının diğer olumlu görüşleri öğrenme-öğretme ortamı ve dersin yöntemi (n=5) ile ilişkilidir. Dersin yönteminin tekrar etme fırsatı sunduğu; öğrenme-öğretme ortamı olarak sınıf dışı mekânların öğrenme amaçlı kullanılabilmesi ve dersin sıkıcı değil, eğlenceli olması gerektiği ifade edilmiştir. Bu konu ile ilgili öğretmen adayı ÖA6, “*Öğrenci istediği zaman bilgiye ulaşabilir. Tekrar tekrar okuyup, dersi dinleyebilir.*” Konuyla ilgili diğer bir öğretmen adayı, ÖA9 ise “*Teknoloji kullanma bakımından olumludur, öğretimin farklılaştırılıp*

çeşitlendirilmesi için faydalı, öğrencilerin öğrenmeleri ise sıkıcı değil, eğlenceli olmaktadır.” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmen adaylarının olumlu görüş belirttiği bir diğer kavram teknoloji kullanımına (n=4) yöneliktir. Teknolojinin nasıl kullanılması gerektiği konusunda yararlı olduğu ve sosyal medyanın kullanımı hususunda etkin bir rol oynadığı görülmektedir. Bu konu hakkında öğretmen görüşlerine bakıldığında; “*Teknolojik aletlerle iç içe olmamızı sağlar. Bir bakıma teknolojik aletlerin nasıl kullanılması gerektiğini öğretir. Sosyal medya ile bağı kopmamasını sağlar.*” ÖA2. Diğer öğretmen, “*Kaynağa anında ulaşılabilir. Öğrenci aktif durumdadır. Teknolojinin imkânlarından faydalanabiliyoruz.*” ÖA4.

Diğer bir olumlu görüş ise ders içeriği (n=3) yöneliktir. Dersin içeriğini ve kapsamını zenginleştirdiği görülmektedir. Bu konu hakkında iki öğretmen adayının görüşlerine bakıldığında; “*Kolayca bilgilere ulaşabiliriz. İletişimimiz daha kolay bir şekilde olabiliyor. İçerik daha zengindir.*” ÖA10. Diğer bir öğretmen adayı, “*Zamandan tasarruf yapılmasını sağlar, istediğimiz anda bilgiyi öğrenmemiz sağlanabilir. Daha geniş kapsamlı bilgiler öğretilir.*” demiştir ÖA13.

Öğretmen adaylarının diğer olumlu görüşleri ise sırası ile ders materyalleri ve maliyet (n=1) ile ilişkilidir. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının ders materyallerinin kaybolma ihtimalini ortadan kaldırdığı ve maliyeti düşürmeye yardımcı olduğu belirtilmiştir. Bu konu hakkında bir öğretmen görüşü, “*Bu yaklaşımın en olumlu yönü zaman ve mekânla ilgilidir. Maliyet olarak daha uygundur.*” ÖA1. Bir öğretmen görüşü yine aynı şekilde “*Sahip olmamız gereken materyallerin sürekli ulaşabileceğimiz bir ortamda olması ve kaybolma ihtimalinin olmaması olumlu bir yöndür.*” demiştir ÖA15.

DeneySEL uygulama sürecinin ardından olumlu görüşler alındığında katılımcı öğretmen adaylardan bir öğretmenin olumsuz (n=1) görüşünü de belirttiği görülmüştür. Öğretmen adayı, “*Olumlu yönü olduğunu düşünmüyorum.*” ÖA5. şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımındaki Uygulama Sürecine İlişkin Öğretmen Adaylarının Olumsuz Görüşleri

Tablo 27.

Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımındaki Uygulama Sürecine İlişkin Öğretmen Adaylarının Olumsuz Görüşleri

Tema	Alt Temalar	N	Toplam
Öğrenciye etki	Soru sorma imkânının olmayışı	6	12
	Rahata, kolayca kaçma, hazıra konma	2	
	Eksik öğrenmelerin yaşanabilmesi	1	
	Öğrenme sorumluluğu almama	1	
	Devam zorunluluğunun olmamasına	1	
	bağlı dersi takip etmeme		
	Motivasyonu azaltması		
Öğretmen	Öğreticiden uzak olma	3	6
	Anında dönütün olmaması	1	
	Öğretmenin öğrenme sürecinde olmaması	1	
	Ders içeriklerinin sisteme geç	1	
	yüklenmesi		
Teknolojik alt yapı ve donanım	Bilgisayar ve internet olmadığında sorun olması	3	5
	Teknoloji kullanımında sorun yaşayan öğrencilerin sıkıntı yaşamaları	3	
Dersin yöntemi ve öğrenme-öğretme ortamı	İletişimin, samimiyetin azalması	3	3
Materyal	Kitabın, defterin önemini kaybetmesi	1	1
Maliyet	Ekonomik olmaması	1	1
Olumsuz yönü yok	Olumsuz, yönü yok	1	1

Tablo 27 incelendiğinde deneysel uygulama sürecindeki öğretmen adaylarının harmanlanmış öğrenmenin olumsuz görüşlerine yönelik özellikle

öğrenciye etki konusuna (n=12) vurgu yaptıkları görülmüştür. Soru sorma imkânının olmadığı; hazıra konma-rahatsız ve kolaya kaçmaya kapı araladığı; ara ara öğrenmelerde eksikliklere neden olabileceği; öğrenme sorumluluğu almayı olumsuz etkilediği; devam zorunluluğunun otomatik olarak ortadan kaldırdığından dolayı ders takibinin tam olmaması ve son olarak da motivasyonu azalttığı düşünülmektedir. Bu konudaki iki öğretmen adayının görüşü şöyledir: “ *Elektrik ve internetsel bir problem olduğunda bilgilere ulaşılamamaktadır. Öğrenci kendi kendine tekrar etmesine rağmen anlaşılmayan konularda hocanın olmaması bir sorundur. Soru sorma şansının olmaması önemli bir dezavantajdır.*” ÖA11. Diğer bir öğretmen adayı ise, “*Öğrencileri hazıra alıştırabilir. Derslerle ilgili farkındalık yaratma ve motive etmede yetersiz kalabilir.*” demiştir ÖA14.

Öğretmen adaylarının olumsuz görüş belirttiği bir diğer konu ise harmanlanmış öğrenmede öğretmenin konumu (n=6) ile ilgilidir. Öğrencilerin yüz yüze eğitim olmadığı için öğreticiden uzak olmaları; oluşan bu mesafe ile anında geri bildirim sağlanmaması; öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde olmayışı ve ders içeriklerinin zaman zaman sisteme geç yüklenmesinden kaynaklı birtakım sorunlar dile getirilmiştir. Konu ile alakalı bir öğretmen görüşü, “*Harmanlanmış öğrenmede öğretici olmadığı için ve kendisine soru sorulmadığı için olumsuzdur.*” ÖA1. Diğer bir öğretmenin görüşü ise, “*Süreçte yüklenmesi gereken dosyaların zaman olarak aksatılması, geciktirilmesi olumsuz bir durumdur. Ulaştığımız dosyalar hususunda anlayamadığımız yerleri anında öğretmene soramamız olumsuz bir durumdur.*” demiştir ÖA15.

Öğretmen adaylarının teknolojik alt yapı ve donanım (n=5) hususunda da harmanlanmış öğrenmenin olumsuz yönleri olabileceği üzerinde durmuşlardır. Bilgisayar ve internet olmadığında sorunların yaşandığı ve teknolojiyi tam olarak kullanmayı bilmeyen öğrencilerin yaşadığı sıkıntılardan bahsedilmektedir. Bir öğretmen adayının görüşü, “*Bazen internet ve bilgisayar olmadığı için sorunlar yaşadım.*” biçimindedir ÖA2. Diğer bir öğretmen adayının görüşü ise, “*Teknolojiyi bilmeyen öğrenciler için kötü bir durum oluşmakta ve verilenleri yapmama isteği doğmaktadır. Öğrenciler ön yargılı davranabilmektedirler. Bu yaklaşım, öğrenciyi zorunluluğa itiyor. Bence zorunlu tutulmamalı, tercih meselesine kalmalıdır.*” ÖA9.

Diğer bir olumsuz görüşün öğretmen adayları tarafından dersin yöntemi ve öğrenme-öğretme ortamına (n=3) yönelik olduğu görülmektedir. İletişim ve samimiyeti azalttığı yönünde birtakım görüşler bulunmaktadır. İki öğretmen

görüşünden ilkin bakıldığında, “*Öğretmen-öğrenci arasında bir samimiyet olmaz. Yüz yüze iletişim yoktur. Ders olmadığı için öğrenci öğrenme sorumluluğu almayabilir.*” ÖA6. İkinci öğretmen ise, “*Soru sorma, karşılıklı fikir alış-verişi olmaması olumsuz yönlerdir.*” ÖA7.

Öğretmen adaylarının diğer olumsuz görüşleri ise sırası ile materyal ve maliyet (n=1) ile ilgilidir. Kitabın ve defterin önemini yitirdiği ve harmanlanmış öğrenmenin ekonomik olmadığı ifade edilmiştir. Bir öğretmen adayının görüşü, “*Biraz kolaya kaçıyoruz. Kitap, defterin önemini kaybedebiliriz. Her zaman kolaya kaçmayalım.*” demiştir ÖA8. Diğer bir öğretmen adayının görüşü ise, “*Ekonomik değildir. Dersin aktarılması zamandan tasarruf olsa da öğrenci internet ortamında öğretmene kolay ulaşamaz. Sitelerden kaynaklı sorunlar çok yaşanır. Teknik sorunlar gibi...*” ÖA16.

Deneyisel uygulama sürecinin ardından olumsuz görüşler değerlendirildiğinde katılımcı öğretmen adaylarından biri, harmanlanmış öğrenmenin herhangi bir olumsuz yönü olmadığını ifade etmiştir. “*Çok fazla olumsuz yönü yok. Tek sıkıntı yüz yüze iletişimin olmaması.*” ÖA4.

E-Öğrenme İlişkin Öğretmen Adaylarının Deneyisel Uygulama Sonrasındaki Görüşleri

Tablo 28.

E-Öğrenme İlişkin Öğretmen Adaylarının Deneyisel Uygulama Sonrasındaki Görüşleri

Tema	Alt Temalar	N	Toplam
E-öğrenmeye ilişkin olumsuz görüşler	Öğretmenin etkisinin azalması	15	
	Dersin yararlı/verimli olmaması	14	
	Sosyalleşmenin sınırlanması ve akran ilişkilerinin olumsuz etkilenmesi	11	
	Kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmemesi	11	
	Dersin sıkıcı olması	7	
	Motivasyonun düşmesi	6	
	Akademik başarıyı olumsuz etkileme	6	
	Çalışma, dikkat ve zamanı etkili kullanma becerilerinin olumsuz etkilenmesi	5	

	Yüz yüze eğitimin gerçekleştirilmesini engeller ve okul ortamının değerini azaltır	4	
	Teknolojiyi kullanma problemi yaşama	3	90
	Tembelleştirir	2	
	Araç-gereç ve materyallerin eksikliği sıkıntı yaratır	2	
	Teknolojinin yaşamda çok değerli görülmemesi	1	
	İnsan sağlığına zararlıdır	1	
	Grup çalışmalarına uygun değildir	1	
	Doğru bilgiye ulaşmayı güçleştirir	1	
E-öğrenmeye ilişkin olumlu görüşler	Dersin yararlı/verimli olması	37	
	Öğrencinin kendini iyi hissetmesi ve eğlenmesi	33	
	Öğrencinin vaktini iyi kullanmasını sağlar	13	
	Merak uyandırması ve güdülenmeyi arttırma	12	
	Ölçme-değerlendirmenin sağlıklı şekilde yapılmasını sağlar	5	
	Bir engel yok	5	
	Çalışma ortamının daha rahat olması	3	
	Sosyalleşmeyi sağlar	3	123
	Öğretmenin birebir ilgi sağlamasını kolaylaştırır	3	
	Kalıcı öğrenme gerçekleşir	2	
	Yeni şeyler öğrenmeye yardımcı olur	2	
	Öğrencilerin kendi hızına uygun öğretim imkânı sağlaması	2	
	Tekrar etmeye imkân vermesi	2	
	Günlük yaşamla bağ kurulmasını sağlar	2	
	Bilgiye erişim çok kolaydır	2	

Tablo 28 incelendiğinde deneysel uygulama sürecindeki öğretmen adaylarının e-öğrenmeye ilişkin olumsuz görüşlerine yönelik (n=90) görüşleri öğretmenin etkisinin azalması, dersin yararlı/verimli olmaması, sosyalleşmenin sınırlanması ve akran ilişkilerinin olumsuz etkilenmesi, kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmemesi, dersin sıkıcı olması, motivasyonun düşmesi, akademik başarıyı olumsuz etkileme, çalışma,

dikkat ve zamanı etkili kullanma becerilerinin olumsuz etkilenmesi, yüz yüze eğitimin gerçekleştirilmesini engeller ve okul ortamının değerini azaltması, teknolojiyi kullanma problemi yaşama, tembelleştirdiği, araç-gereç ve materyallerin eksikliğinin sıkıntılar yaratması, teknolojinin yaşamda çok değerli görülmemesi, insan sağlığına zararlı olduğu düşünülmesi, grup çalışmalarına uygun olmaması, doğru bilgiye ulaşmayı güçleştirdiği düşünülmektedir.

Deneysel uygulama sürecindeki öğretmen adaylarının e-öğrenmeye ilişkin olumlu görüşlerine yönelik (n= 123) görüşleri dersin yararlı/verimli olması, öğrencinin kendini iyi hissetmesi ve eğlenmesi, öğrencinin vaktini iyi kullanmasını sağlaması, merak uyandırması ve güdülenmeyi arttırması olarak ifade edilmiştir. Aynı zamanda ölçme-değerlendirmenin sağlıklı şekilde yapıldığı, çalışma ortamının daha rahat olması, sosyalleşmeyi sağlaması, öğretmenin birebir ilgi göstermesine yardımcı olması, kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmesi, yeni şeyler öğrenmeye yardımcı olmasına dikkat çekilir. Son olarak öğrencilerin kendi hızına uygun öğretim imkânı bulması, tekrar etmeye imkân vermesi, günlük yaşamla bağ kurulmasını sağlaması ve bilgiye erişimin çok kolay olması şeklinde görüşler yer almaktadır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Eğitimcilerin Mesleki ve Alan Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tablo 29.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Eğitimcilerin Mesleki ve Alan Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tema	Alt Temalar	N	Toplam
Öğretme becerisi (mesleki yeterlilik) iyi olması	Materyaller kullanmalıdır	6	
	Öğrencilere fırsatlar vermelidir	4	
	Bilgiyi tek bir yerden değil, görsel-ışitsel her yoldan vermelidir	4	
	Öğretmen konuya her zaman hâkim olmalı ve hazırlıklı gelmelidir	3	
	Mesleğinin gereğini iyi bilmelidir	3	
	Öğrencileri yetiştirmek için uğraşmalıdır	3	
	Mesleğinde iyi bir yere sahip olması	2	

	Daha sabırlı ve eğlenceli anlatması	2	36
	Farklı etkinliklerle uğraşmayı öğretmeyi sevmeli	2	
	Yeniliklere açık olmalıdır	2	
	Kendi diline ait bir kelimeyi farklı şekillerde anlatabilmelidir	1	
	Öğreten kişinin bilgi birikimi olması gerekir.	1	
	Bildiklerini aktarabilme konusunda başarılı olmalıdır.	1	
	İçeriğe hâkim kişiler olmalıdır	1	
	Jest ve mimikleri etkili kullanma	1	
Olumlu kişilik özelliklerine sahip olmalı	Etkileyici olmalı	6	
	Otoritesini etkili kullanabilmeli	5	
	Sabırlı olmalıyız, empati duygumuz yüksek olmalıdır, öğrenci ile arkadaş olabilmeliyiz	3	
	Öğrencileri sevmeli	3	
	Sabırlı olmalıdır	3	
	Zorlukların üstesinden gelebilecek bir yapısının olması ve yaratıcı olması gerekir	2	28
	İnsanlarla iyi anlaşabilmeli	2	
	Kendine güveni olmalıdır	1	
	Özgüven eksikliği olmamalı	1	
	Güler yüzlü olmalı	1	
	Kendini geliştirmeli	1	
Herhangi bir yabancı dili bilmeli ve kullanabilmeli	Yabancı dile hâkim olmalıdır	11	
	En önemlisi yabancı dil bilgisine sahip olması gerekir	9	
	Hem kendi dilinin tüm özelliklerini hem de diğer dilin tüm özelliklerini bilmeli	2	24
		2	

	Yabancı dili bilmesi, öğrencilerine en iyi şekilde anlatabilmesi		
Konuşma- kendini ifade etme becerisi ile telaffuzunun iyi olması ve beden dilini etkili kullanması	Anlatım gücü etkili olmalı Gereksiz sözcükten kaçınmalı Kendini iyi ifade etmelidir Kelime telaffuzlarına dikkat etmelidir, konuşmalıdır İyi bir diksiyona sahip olmalı Jest ve mimikleri doğru kullanmalı	5 3 3 1 1 1	14
Türkçe dilbilgisi kurallarına hâkim olmalı	Dilbilgisi kurallarını bilmeli Dil bilgisine hâkim bir öğretmen olması Anadilinin ana kurallarını, özelliklerini iyi bilmeli	5 4 3	12
Yabancı dil öğretiminin eğitimini almalı ve belgesi olmalı	Alanında başarı belgeleri olmalıdır Bu ders için ayrı ders almış olması Yabancılarla Türkçe öğretiminde deneyim sahibi olma	2 2 2	4

Tablo 29 incelendiğinde öğretme beceri kendi içerisinde alt temalara ayrılmıştır. Bunlar; yöntem teknik bilgisi, sınıf yönetimi becerisi, araç-gereç ve materyal kullanma yeterliliği, içeriğe hâkim olma ve organize etme becerisi, öğretim ilkeleri etkili kullanma gibidir.

Deneyisel uygulama sürecindeki uygulamaların mesleki ve alan bilgisi özelliklerine ilişkin öğretmen adaylarının özellikle öğretme becerisi (mesleki yeterlilik) iyi olması (n=36) konusuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Materyallerin kullanılması gerektiği; öğrencilere fırsatlar sunulmalı; bilgiyi tek bir yerden değil, görsel-işitsel her yoldan verilmesine; öğretmen konuya her zaman hâkim olmalı ve hazırlıklı olmalıdır. Mesleğinin gereğini iyi bilmeli ve uygulamalı; öğrencileri yetiştirmek için uğraşmalı; mesleğinde iyi bir yere sahip olmalı; daha sabırlı ve eğlenceli bir anlatımı tercih etmeli; farklı etkinliklerle uğraşmayı öğretmeyi sevmeli; her türlü yeniliğe açık olmalı; kendi diline ait bir kelimeyi farklı şekillerde anlatabilmeli; öğreten kişinin bilgi birikimi olmalı ve bu bilgileri karşısındaki kişiye iyi bir şekilde aktarmalı; uygulayacağı öğretim şekli, stratejilerin son derece önemli

olduğu vurgulanır. Mesleki bilgileriyle sınıf içerisinde ve dışında nasıl davranması gerektiğini iyi bilmeli; bildiklerini aktarabilme konusunda başarılı olmalı; hangi yöntem ve teknikleri kullanacağını iyi bilmeli, hitap ettiği kesimin özelliklerine dikkat etmeli; içeriğe hâkim kişiler olmalı; somuttan soyuta gidilen bir teknikte dersi anlatabilmeli; tatlı-sert bir yaklaşımla dersi bir orkestra şefi gibi yönetmeli; içeriğe tam anlamıyla hâkim olunması gerektiği ifade edilmiştir. Bu konudaki öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir: “*Öğretmen konuya her zaman hâkim olmalı ve hazırlıklı gelmelidir. Alan bilgisi yeterli olmalıdır. Mesleğinin gereğini iyi bilmesi gerekmektedir. Sabırlı olmalıdır. Öğrencileri sevmeli, onları yetiştirmek için uğraşmalıdır.*” ÖA8. “*İyi bir diksiyona sahip olmalıdır. Kendine yeterince güvenmelidir. İnsanlarla iyi anlaşabilmelidir. Öğreteceği dilin özelliklerini ve ayrıntılarını iyi bilmelidir. Konuştuğu dile hâkim olmalıdır ve farklı etkinliklerle uğraşmayı öğretmeyi sevmelidir. Yeniliklere açık olmalıdır.*” ÖA11. Diğer bir görüş ise “*Öğreten kişinin bilgi birikimi olması gerekir. Ayrıca bu bilgileri karşısındaki kişiye iyi bir şekilde aktarması gerekir. Uygulayacağı öğretim şekli, stratejiler önemlidir.*” ÖA13.

Deneysel uygulama sürecindeki uygulamaların mesleki ve alan bilgisi özelliklerine ilişkin öğretmen adayları olumlu kişilik özelliklerine sahip olmalı (n=28) şeklinde görüşe dikkat çekmişlerdir. Etkileyici olması gerektiği; öğretmen otoritesini etkili kullanabilmeli; sabırlı olmalı, empati duygusunun yüksek olması ve öğrenci ile arkadaş olunabilmeli; öğrencileri sevmeli; Sabırlı olmanın önemini; yabancı öğrencilere karşı gerekli sabrı, anlayışı gösterebilmeli; zorlukların üstesinden gelebilecek bir yapısının olması ve yaratıcı olması gerektiği; sabırlı olmayı; kendine yeterince güvenmesi gerektiği; insanlarla iyi anlaşım iletişimin yönünün kuvvetli olması gerektiği; yaratıcı olmalı; kendine güvenmeli; özgüven eksikliği yaşamamalı; sabırlı, sıcakkanlı ve güler yüzlü olması gerektiği ifade edilmiştir. Bu konu hakkındaki öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir: “*Öncelikle Türkçeyi öğreteceği öğrencinin kullandığı dile hâkim olmalıyız. Sabırlı olmalıyız. Empati duygumuz yüksek olmalıdır. Öğrenci ile arkadaş olabilmeliyiz.*” ÖA4. Bir diğer görüş, “*İlk olarak kendi anadilini çok iyi bilmesi gerekmektedir. Kendi diline ait bir kelimeyi farklı şekillerde anlatabilmelidir. Yaratıcı olmalıdır. Kendine güveni olmalıdır.*” ÖA 12. Bir öğretmenin görüşü de “*Konuya hâkim olmalıdır. Özgüven eksikliği olmamalıdır. Akıcı bir şekilde edebilmeli, anlatı yönü kuvvetli olmalıdır. Diksiyonu*

düzenli olmalıdır. Jest ve mimiklerini doğru kullanmalıdır. Sabırlı, sıcakkanlı ve güler yüzlü olmalıdır.” ÖA17.

Deneysel uygulama sürecindeki uygulamaların mesleki ve alan bilgisi özelliklerine ilişkin öğretmen adayları olumlu kişilik özelliklerine sahip olmalı (n=28) şeklinde görüşe dikkat çekmişlerdir. Etkileyici olması gerektiği; öğretmen otoritesini etkili kullanabilmeli; sabırlı olmalı, empati duygusunun yüksek olması ve öğrenci ile arkadaş olunabilmeli; öğrencileri sevmeli; Sabırlı olmanın önemini; yabancı öğrencilere karşı gerekli sabrı, anlayışı gösterebilmeli; zorlukların üstesinden gelebilecek bir yapısının olması ve yaratıcı olması gerektiği; sabırlı olmayı; kendine yeterince güvenmesi gerektiği; insanlarla iyi anlaşım iletişimin yönünün kuvvetli olması gerektiği; yaratıcı olmalı; kendine güvenmeli; özgüven eksikliği yaşamamalı; sabırlı, sıcakkanlı ve güler yüzlü olması gerektiği ifade edilmiştir. Bu konu hakkındaki öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir: “*Öncelikle Türkçeyi öğreteceği öğrencinin kullandığı dile hâkim olmalıyız. Sabırlı olmalıyız. Empati duygumuz yüksek olmalıdır. Öğrenci ile arkadaş olabilmeliyiz.*” ÖA4. Bir diğer görüş, “*İlk olarak kendi anadilini çok iyi bilmesi gerekmektedir. Kendi diline ait bir kelimeyi farklı şekillerde anlatabilmelidir. Yaratıcı olmalıdır. Kendine güveni olmalıdır.*” ÖA 12. Bir öğretmenin görüşü de “*Konuya hâkim olmalıdır. Özgüven eksikliği olmamalıdır. Akıcı bir şekilde edebilmeli, anlatı yönü kuvvetli olmalıdır. Diksiyonu düzenli olmalıdır. Jest ve mimiklerini doğru kullanmalıdır. Sabırlı, sıcakkanlı ve güler yüzlü olmalıdır.*”

Deneysel uygulama sürecindeki uygulamaların mesleki ve alan bilgisi özelliklerine ilişkin öğretmen adayları yabancı dil bilmeli ve kullanabilmeli (n=24) şeklindedir. Öğretmen adaylarının yabancı dile hâkim olması gerektiği, Türkçeyi öğreteceği öğrencinin kullandığı dile hâkim olması ve en önemlisi de yabancı dil bilgisine sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının görüşleri; “*Etkinlikler yapması önemlidir. Yabancı dile hâkim olmalıdır.*” ÖA7. Bir diğer öğretmen adayının görüşü; “*Türkçe öğreten kişilerin yabancı dili en yüksek seviyede olmalıdır. Böylelikle karşısındakine en iyi şekilde anlatabilsin. Farklı etkinlikler yapmayı bilmelidir. İletişimi bu sayede etkili ve eğlenceli hale getirmelidir.*” ÖA15.

Deneysel uygulama sürecindeki uygulamaların mesleki ve alan bilgisi özelliklerine ilişkin öğretmen adayları Türkçeye (anadiline) hâkim olmalı ve önemini bilmeli ve konuşma- kendini ifade etme becerisi ile telaffuzunun iyi olması ve beden dilini etkili kullanması (n=21) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Türkçeyi iyi şekilde

bilmeli ve kullanabilmeli ve alan bilgisi yeterli düzeyde olmalıdır. Öğreteceği dilin özelliklerini en ince ayrıntısına kadar iyi bilmelidir. Konuştuğu dile hâkim; kendi dilini çok iyi bilmeli; Kendini iyi ve doğru ifade etmeli; kelime telaffuzlarına dikkat etmeli; doğru konuşmalı; iyi bir diksiyona sahip olmalı; kendini ifade etme becerisinin olması; akıcı bir dil kullanmalı; diksiyonu düzgün olmalı ve son olarak jest ve mimikleri doğru kullanabilmelidir. Bu konudaki öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir: “*Öğretmen konuya her zaman hâkim olmalı ve hazırlıklı gelmelidir. Alan bilgisi yeterli olmalıdır. Mesleğinin gereğini iyi bilmesi gerekmektedir. Sabırlı olmalıdır. Öğrencileri sevmeli, onları yetiştirmek için uğraşmalıdır.*” ÖA8. Bir diğer öğretmen, “*İyi bir diksiyona sahip olmalıdır. Kendine yeterinde güvenmelidir. İnsanlarla iyi anlaşabilmelidir. Öğreteceği dilin özelliklerini ve ayrıntılarını iyi bilmelidir. Konuştuğu dile hâkim olmalıdır ve farklı etkinliklerle uğraşmayı öğretmeyi sevmelidir. Yeniliklere açık olmalıdır.*” ÖA11. Diğer bir öğretmen adayı “*Konuya hâkim olmalıdır. Sabırlı olmalıdır. Somuttan soyuta gidilen bir teknikte dersi anlatmalıdır. Kendini iyi ifade edebilme becerisinin olması gerekir. Tatlı-sert bir yaklaşımla dersi bir orkestra şefi gibi yönetmelidir.*” AÖ16.

Deneysel uygulama sürecindeki uygulamaların mesleki ve alan bilgisi özelliklerine ilişkin öğretmen adayları, konuşma- kendini ifade etme becerisi ile telaffuzunun iyi olması ve beden dilini etkili kullanması (n=14) yönünde görüşler belirtmişlerdir. Anlatım gücü etkili olmalı, gereksiz sözcükten kaçınmalı, kendini iyi ifade etmeli, kelime telaffuzlarına dikkat etmelidir. Öğretmen adaylarının görüşleri; “*Özellikle diksiyonu çok düzgün olması gerekiyor.*” ÖA2. Bir diğer öğretmen adayı görüşü ise, “*Jest ve mimiklerini anlattığı konuya göre şekillendirip iyi aktarması gerekir. Ana dilinin özelliklerini çok iyi bilmeli ve doğru bir şekilde öğretmelidir.*” ÖA29.

Deneysel uygulama sürecindeki uygulamaların mesleki ve alan bilgisi özelliklerine ilişkin öğretmen adayları Türkçe dilbilgisi kurallarına hâkim olmalı (n=12) konusu da değinmişlerdir. Bu konuda öğretmen adaylarından biri “*Anadili tüm özelliklerini bilmelidir. Dilbilgisi kurallarını bilmelidir. Anlatım gücü etkili olmalıdır. Etkileyici olmalıdır. Gereksiz sözcükten kaçınmalıdır.*” ÖA1. Bir diğer öğretmen adayı “*Dilbilgisine hâkim bir öğretmen olması gerekiyor.*” ÖA10. Diğer öğretmen adayı ise “*Kendi anadilinin ana kurallarını ve güzelliklerini iyi bilmelidir.*” ÖA14.

Deneysel uygulama sürecindeki uygulamaların mesleki ve alan bilgisi özelliklerine ilişkin öğretmen adayları yabancı dil öğretiminin eğitimini almalı ve belgesi olmalı (n=4) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının alanında başarı belgeleri olması gerektiği ve bu ders için ayrı ders almış olmasının önemli olacağını vurgulamışlardır. Bu konu ile ilgili iki öğretmen adayının görüşü şöyledir: “Alanında başarı belgeleri olmalıdır.” ÖA3. Diğer bir öğretmen adayı ise, “Bu ders için ayrı ders almış olması gerekir.” ÖA5.

Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kazanımlara İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tablo 30.

Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kazanımlara İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tema	Alt Temalar	N	Toplam
Öğrenciye yönelik kazanımlar	Türkçeyi güzel ve akıcı konuşmak	11	26
	Türkçeyi günlük hayatta etkili kullanabilme	8	
	Türkçe anlama becerilerini geliştirme	3	
	Yabancı dilden arındırılmış cümleler kurabilme	2	
	Dilbilgisi kurallarını öğrenme	1	
	Sözcük dağarcığını geliştirme	1	
Öğretmene yönelik kazanımlar	Türkçeyi dilbilgisi kurallarına önem vererek öğretme	15	35
	Türkçeyi öğretirken etkili yöntem ve teknikleri kullanabilme	9	
	Türkçeyi dünya dili haline getirme ve farklı toplumlar tarafından kullanılmasını sağlamak	5	
	Türkçeyi sevdirmeye yönelik kazanımlar	4	
Bilgim Yok	İyi bir konuşmacı yetiştirmek	2	6
	Bilgim yok(6)		

Tablo 30 incelendiğinde deneysel uygulama sürecindeki yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenciye yönelik kazanımlar konusuna (n=26) vurgu yaptıkları görülmüştür. Türkçeyi güzel ve akıcı konuşmayı isterler. Öğretmen görüşlerine bakıldığında “*Türkçeyi doğru, etkili, güzel bir şekilde konuşmalarını sağlamak.*” ÖA8. “*Türkçeyi iyi konuşmaktır.*” ÖA3. “*Türkçeyi anlama ve konuşma.*” ÖA13. “*Yabancı sözcüklerden arındırılmış cümleler kurabilmeli.*” ÖA13. “*Anadilin özelliklerini iyi bilmek.*” ÖA29. “*Kelime haznesinin geliştirilmesi.*” ÖA1.

Deneysel uygulama sürecindeki yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmene yönelik kazanımlar (n=35) konusuna da değinmişlerdir. “*Türkçeyi doğru bir şekilde aktarmanın yöntem ve tekniklerini göstermektir.*” ÖA9. “*Türkçemizi geniş alanlara yaymak amacımız. Farklı kültürlerle iç içe olmak kazancımız olur.*” ÖA22. “*Türkçeyi sevdirmek.*” ÖA6. “*İyi bir konuşmacı yetiştirmek.*” ÖA17.

Deneysel uygulama sürecindeki yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilginin yok (n=6) şeklinde de görüşler bulunmaktadır. Bu şekilde öğretmen görüşü; “*Bir fikrim yok.*” ÖA25.

Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İçeriğe İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tablo 31.

Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İçeriğe İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tema	Toplam
Günlük yaşam ve diyaloglar	10
Dil becerilerini geliştirmeye yönelik metinler	7
Dilbilgisi kurallarını kazandırmaya yönelik metinler	5
Sözcük dağarcığını (Atasözleri vb.) geliştirmeye yönelik metinler	4
Türk kültürü	4
Atatürk	2
Türk milliyetçiliği	2
Gençlik	1

Atalarımız	1
Doğa ve Evren	1
Türkiye coğrafyası	1
Toplam	38

Tablo 31 incelendiğinde deneysel uygulama sürecindeki yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde içerik konusuna (n=38) vurgu yaptıkları görülmüştür. Günlük yaşam ve diyaloglar kurma, Türk kültürü, Atatürk, Türk milliyetçiliği, gençlik, atalarımız, doğa ve evren ve son olarak da Türkiye coğrafyası gibi konulara değinmişlerdir. Öğretmen görüşleri; “*Günlük konuşmalar ve diyaloglar.*” ÖA3. “*Okuma, konuşma, yazma ve dinlemeye yönelik metinlere yer verilmelidir.*” ÖA6. “*Dilbilgisi öğretimine yönelik metinlere yer verilmelidir. Seviyeye uygun olmalıdır.*” ÖA10. “*Kelime haznesini gerçekleştirecek.*” ÖA9. “*Türk kültürüne ait konular olmalıdır. Kültürümüzü öğrenirlerse kelimeleri anlamaları kolaylaşır.*” ÖA1. “*Atatürk, ülkücü gençlik, atalarımıza yer verilmelidir.*” ÖA4. “*Atatürk ve milli değerlerimiz.*” ÖA8. “*Doğa, evren, Türkiye gibi metinlere yer verilmelidir.*” ÖA7. “*Türkiye’nin kültürel özelliklerine, yeme-içmesine ait metinler verilebilir.*” ÖA25.

Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Strateji-Yöntem-Teknik-Araç Kullanımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tablo 32.

Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Strateji-Yöntem-Teknik-Araç Kullanımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tema	Alt Temalar	N	Toplam
Strateji	Sunuş	7	11
	Buluş (yaparak-yaşayarak)	3	
	Araştırma-inceleme	1	
Yöntem-teknik	Drama(rol oynama)	7	
	Oyun	4	

	Gösterip yaptırma	2	16
	Bireyselleştirilmiş eğitim	1	
	Tartışma	1	
	Proje	1	
Araç-gereç	Bilgisayar, projeksiyon ve slayt	21	
	Görseller (karikatür-resim-afiş-tablo)	14	
	İşitsel materyaller (ses kaydı, şarkı, cd ve müzik)	8	62
	Video ve kısa film	7	
	Kitap-roman-gramer kitapları-çeviri eserler	6	
	Çalışma kâğıtları	2	
	Sözlükler	2	
	Defter ve kalem	1	
	Oyuncaklar	1	

Tablo 32 incelendiğinde deneysel uygulama sürecindeki yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde strateji (n=11) konusu şu şekilde ele alınmıştır. Sunuş, buluş(yaparak-yaşayarak) ve araştırma-inceleme konularına yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri; “*Sunum şeklinde teknolojik aletlerden faydalanarak uygulamaya dayalı çalışmalar yapılabilir.*” ÖA4. “*Yaparak-yaşayarak öğrenme.*” ÖA14. “*Dört temel dil becerilerimiz üzerinden gidilip dinleme-okuma-yazma-konuşmayı hedef alarak bunlarla ilgili etkinlikler düzenleyerek gidebilir.*” ÖA14.

Deneysel uygulama sürecindeki yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yöntem-teknik (n=16) konusunda drama(rol oynama), oyun, gösterip yaptırma, bireyselleştirilmiş eğitim, tartışma ve proje şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmen görüşleri; “*Uygun materyaller kullanılıp öğretimde kolaylık sağlanabilir. Oyunlar yoluyla da olabilir.*” ÖA7. “*Teknoloji kullanılarak canlandırmalar yapılarak öğrencilere fırsat verilmelidir. Gösterip-yaptırma yöntemi kullanılabilir.*” ÖA13. “*Birebir eğitim, bilgisayar, çalışma kâğıtları, slaytlarla destek, video, ses kaydı vb.*” ÖA9. “*Uygulama konuşmaya dönük olmalıdır. Öğrencinin takıldığı yeri sorması,*

karşılıklı diyalog öğrenmede yardımcı olabilir.” ÖA7. “Türkçeyi anlatabilecek projeler, tablolar yer almalıdır. Stratejiler önceden belirlenmelidir.” ÖA15.

Deneysel uygulama sürecindeki yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan araç-gereçlere (n=62) ilişkin ise bilgisayar, projeksiyon ve slaytlar, görseller (karikatür-resim-afiş-tablo), işitsel materyaller (ses kaydı, şarkı, cd ve müzik), video ve kısa film, kitap-roman-gramer kitapları-çeviri eserler, çalışma kağıtları, sözlükler, defter ve kalem ve oyuncaklara vurgu yapılmıştır. Öğretmen görüşleri; *“Teknolojik aletler, diyaloglar, sunumlar kullanılmalıdır.” ÖA20. “Araç olarak slayt, bilgisayar, resim, karikatür. Yaparak-yaşayarak öğrenmeleri sağlama. Anlatma tekniği kullanma.” ÖA8. “Sesli dinleti. Uygulamalar, tiyatro.” ÖA19. “Şarkı, kısa film, oyunlar, yabancı dil eğitiminde kullanılabilir.” ÖA10. “Sözlükler, gramer kitapları, çeviri eserler.” ÖA26. “Etkinlik kâğıtları, görsel-işitsel materyaller öğretimi olumlu yönde etkiler.” ÖA16. “Oyunlar, sözlükler, romalar vb. araç gereçler kullanılabilir.” ÖA25. “Sunuş stratejisi, gösterip-yaptırma yöntemi, drama etkinliği, defter, kalem, bilgisayar.” ÖA17. “Resimler, videolar, sunumlar, oyuncaklar vb. kullanılmalıdır.” ÖA22.*

Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Benzerliğine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tablo 33.

Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Benzerliğine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tema	N
Dil bilgisi kuralları ve Türkçenin yapısı	15
Alfabe, ses ve harfler	5
Öğretim ilkeleri (basitten zora, doğru öğretim)	4
Telaffuz	4
Öğretim amaçları (kazanımlar)	4
Öğretim yöntem-teknikleri	3
Bir benzerlik yok	2
Fikrim yok	2
Öğretilen temalar	1

Toplam**40**

Tablo 33 incelendiğinde deneysel uygulama sürecindeki yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin benzerliğine (n=40) ilişkin öğretmen adaylarının dil bilgisi kuralları ve Türkçenin yapısına, alfabe, ses ve harflere, öğretim ilkelerine (basitten zora, doğru öğretim), telaffuza, öğretim amaçlarına (kazanımlar), öğretim yöntem-tekniklerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Aynı zamanda bir benzerlik olmadığı düşünen öğretmen adayları olurken öğretilen temaların etkisini de belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşleri; “*Dil bilgisi kuralları iki tarafta anlatılır.*” ÖA5. “*Alfabenin öğrenimi ve kelime kurma.*” ÖA14. “*İkisinde de temel kurallardan başlıyor. Basitten zora doğru gidilmesi benziyor.*” ÖA4. “*Konuşma eğitimi alırken seslendirmeler ve telaffuzlar düzeltilir.*” ÖA29. “*Her ikisinde de amaç, karşımızdaki kişiye bilgi vermek, ana dilin güzelliklerini öğretmektir. Doğru telaffuzun nasıl elde edileceği, kelimelerin, cümlelerin yazımı vb.*” ÖA20. “*Öğrencilerin bir şey bilmemesi, öğretmenlerin güler yüzlü ve kaliteli olması, yöntem ve tekniklerin aynı olması benzerdir.*” ÖA8. “*Bir benzerlik göremiyorum.*” ÖA7. “*Fikrim yok.*” ÖA24. “*Dilin gramer yapısı, sıfat, isim vb. konuların öğretimi sırasında benzerlikler yaşanabilir.*” ÖA26.

Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Farklılığına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tablo 34.

Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Farklılığına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tema	Alt Temalar	N	Toplam
-------------	--------------------	----------	---------------

Anadili olarak Türkçe edinildiği için kolaydır; yabancı dil sonradan öğrenildiği zordur	Türkçenin öğretiminin daha yabancı dile göre daha zor olması Anadili olarak öğretilirken öğrenci zaten o dile hâkimdir Yabancılara Türkçe öğretiminde konular daha basit ve daha yaratıcı olması Yabancı dil olarak öğretiminde çocuk öğrenmeye direk okul ortamında, kurallar çerçevesinde başlar	8 7 4 3	22
Dilbilgisi Öğretiminin farklı olması	Dil bilgisi kuralları tam bilinmemesi Zaman ekleri açısından ve cümlelerin dizilişlerinde farklılıklar Yabancılara öğretilmesi için tamamen sıfırdan başlanması “ü,ğ,ö,ç,...” gibi harflerin olması Ağız özellikleri Telaffuzların farklı olması	3 2 1 1 1 1	9

Bir dili (Türkçeyi) anadili olarak öğretmenin çok önemli ve kapsamlı olması	Anadili öğretimi çok daha önemlidir Anadili öğretiminde kişilere daha ayrıntılı şekilde öğretilirken, geniş kapsamlı olarak önemlidir. Anadili bireyin kendi kültürü açısından daha önemlidir. Türkçe öğretiminde karşımızdaki birey Türkçeyi bildiği için yöntem ve teknik ön plandadır. Konularımızı, basit düzeyde değil de biraz daha orta düzeyde anlatabiliriz.	2 1 1 1	6
Yabancı dil olarak Türkçenin kolaydan zora doğru yapılandırılması	Yabancı dil olarak öğrenenler en basitten kolaylardan başlayarak öğrenirler Yabancı dil olarak ise yabancılara belli kurallar çerçevesinde, onların seviyesine göre en kolayla indirgenerek öğretim yapılır Anadili olarak öğretiminde yabancı dil olarak öğretimi kadar basitten karmaşa ilkesi	2 2 2	6
Yabancı dili olarak Türkçe öğretiminde çeşitli yaklaşımlar ve yöntemleri kullanma gerekliliği	Yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin dikkatini, ilgisini çekebilme Yabancı dil olarak öğretiminde farklı platformlar deneme	2 1	3

Anadili ve yabancı dil olarak Türkçenin benzer şekilde öğretilebileceği	Çok bir farklılık olduğunu düşünmüyorum Türkçenin Yabancı dil olarak öğretimi anadili gibi öğretilmeli	2 1	3
--	---	--------	---

Tablo 34 incelendiğinde deneysel uygulama sürecindeki etkinliklere ilişkin öğretmen adaylarının özellikle Anadili olarak Türkçe edinildiği için kolaydır; yabancı dil sonradan öğrenildiği zordur (n=22) konusuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Türkçenin öğretimi yabancı dilde göre daha zor olduğu; anadili olarak öğretilirken öğrencinin zaten o dile hâkim olması ile beraber iletişimin kolay olduğu; anadili dil olarak öğretiminde dil küçüklükten öğrenildiği için daha iyi öğrenilip, yabancı dil olarak öğreniminde daha zor öğrenildiği; Türkçeyi anadili olarak öğrenenlerin zaten Türkçe konuşarak öğrendikleri için daha kolay öğrendikleri ve bütün dilbilgisi, konuşma, yazma, okuma kurallarıyla öğrendikleri için daha ayrıntılı dersler aldığı; anadili olarak öğretiminde çocuk zaten çocukluğundan gelişimine kadar birçok kelimeye ve cümleye aşına olduğu için eğitiminin daha kolay olduğu; Türkçe öğretimi, Türk olan öğrencilere daha kolay ve kapsamlı olup, anlama kapasiteleri daha yüksek olduğu için geçmişten bazı öğrendiklerinin üstüne koyarak daha hızlı ilerlendiğini; ilk olarak çevreden duyduğu, yaşadığı bölgeye ait olan dili öğrendiği ve daha sonra okulda gördüğü eğitimle bunu desteklediği; yabancı dil olarak öğretiminde ise bu dersi alacak olan kişilerin öğrenmeye direkt olarak okul ortamında başlayıp belirli kurallar çerçevesinde öğrenimini gerçekleştirdiği; en büyük farkın ise öğretim arasındaki zorluk seviyesi olmasıdır. Anadili olarak öğretimi kolayken yabancı dil olarak öğretiminin zor olduğu; anadili olarak öğrenmek her zaman her dilde daha kolaydır. Çünkü o dilin ortamında doğup büyüdüğümüz için anadilimize ait olan unsurları zaten benimsediğimiz üzerinde durulmuştur. Bu konudaki öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir: *“Türkçeyi anadili olarak öğrenenler zaten Türkçe konuşarak öğrendikleri için daha kolay öğrenirler ve bütün dilbilgisi, konuşma, yazma, okuma kurallarıyla öğrendikleri için daha ayrıntılı dersler alırlar.”*ÖA6. Diğer bir görüş, *“Anadili olarak öğretiminde çocuk öğrenmeye aileden başlar. İlk olarak çevreden duyduğu, yaşadığı bölgeye ait olan dili öğrenir. Daha sonra okulda gördüğü eğitimle bunu destekler. Yabancı dil olarak öğretiminde ise bu dersi alacak*

*olan kişilerin öğrenmeye direkt olarak okul ortamında başlar. Belirli kurallar çerçevesinde bunu öğrenir.”*ÖA12. şeklindedir. Bir öğretmen adayının görüşü ise, *“En büyük fark öğretim arasındaki zorluk seviyesidir. Anadili olarak öğretimi kolayken yabancı dil olarak öğretimi zordur. Anadili olarak öğrenmek her zaman her dilde daha kolaydır. Çünkü o dilin ortamında doğup büyüdüğümüz için anadilimize ait olan unsurları zaten benimsemiş oluruz.”* ÖA14.

Öğretmen adaylarının Türkçenin anadili ve yabancı dil olarak öğretimi arasındaki fark hakkında görüşleri dilbilgisi öğretiminin farklı olması (n=9) yönündedir. Dil bilgisi kuralları tam bilinmediği; Türkçe’ de bulunan eklerin hem anlatımı hem de zaman ekleri açısından ve cümlelerin dizilişlerinde farklılıkların olduğu; Türkçedeki kurallar ile yabancı dildeki kurallar birbirinden farklı olduğundan dolayı öğretme şekillerinde de birtakım farklılıklar yaşandığı; bu unsurların ise yabancılara öğretilmesi tamamen sıfırdan başlayarak olduğu; En basit örnek alfabemizde bulunan “ü,ğ,ö,ç,...” gibi harflerin başka dillerin alfabesinde olmaması bile öğretimin temelden başlaması gerektiğinin bir gerekçesi gösterildiği; ağız özellikleri tam bilinmediği ve sözcüklerin anlamlarının telaffuzlarına vurgu yapılmıştır. Öğretmen adayının görüşü, *“Dil bilgisi kuralları tam bilinmemektedir. Ağız özellikleri tam bilinmemektedir.”* ÖA1. Öğretmen adayının görüşü, *“Türkçede bulunan eklerin anlatımı, zaman ekleri açısından ve cümlelerin dizilişlerinde farklıdır. Sözcüklerin anlamlarının telaffuzları farklıdır.”* ÖA2. Bir diğer görüş ise, *“Türkçedeki kurallar ile yabancı dildeki kurallar birbirinden farklı olduğundan öğretme şekilleri farklıdır.”* ÖA3.

Öğretmen adaylarının Türkçenin anadili ve yabancı dil olarak öğretimi arasındaki fark hakkında görüşlerinde bir diğer konu bir dili (Türkçeyi) anadili olarak öğretmenin çok önemli ve kapsamlı olması (n=6) dır. Anadili öğretiminin çok daha önemli olduğu; anadili öğretiminde kişilere daha ayrıntılı şekilde öğretilirken, geniş kapsamlı olarak önemli görüldüğü, anadili bireyin kendi kültürü, konuşma dili olduğu için ilk etapta daha önem arz ettiği; ikisinde de aynı şeye dayanmakta ama birisi anadilimiz olması açısından daha önemli görüldüğü; yabancı dil öğretiminde daha yüzeysel geçildiği; Türkçe öğretiminde karşımızdaki birey Türkçeyi bildiği için yöntem ve tekniğin ona göre ayarlandığını; konuların basit düzeyde değil de biraz daha orta düzeyde anlatmanın söz konusu olduğu; bu durumun ise bireyin alt yapısı ile ilgisinin olduğunu; bireyin hatalarını düzeltip yeni şeyler öğretildiği ifade edilmiştir. Öğretmen adayının görüşü, *“ İkisinde de aynı şeye dayanmakta ama birisi*

anadilimiz açısından daha önemlidir. Yabancı dil dil öğretimi olarak öğretiminde daha yüzeysel geçilmektedir. Anadili öğretimi daha önemlidir.” ÖA8. Diğer görüş, *“Anadili öğretiminde kişilere daha ayrıntılı şekilde öğretilirken, geniş kapsamlı olarak önemlidir. Ayrıca anadili bireyin kendi kültürü, konuşma dili olduğu için ilk etapta daha önemlidir.”* ÖA13. Diğer görüş, *“Türkçe öğretiminde karşımızdaki birey Türkçeyi bildiği için yöntem ve tekniğimizi ona göre ayarlarız. Konularımızı, basit düzeyde değil de biraz daha orta düzeyde anlatabiliriz. Çünkü bireyin alt yapısı vardır. Ayrıca bireyin sadece hatalarını düzeltip yeni şeyler öğretiriz.”* ÖA17.

Öğretmen adaylarının Türkçenin anadili ve yabancı dil olarak öğretimi arasındaki fark hakkında yabancı dil olarak Türkçenin kolaydan zora doğru yapılandırılması konusu (n=6) dur. Yabancı dil olarak öğrenenler en basitten kolaylardan başlayarak öğrendikleri; yabancı dil olarak ise yabancılara belli kurallar çerçevesinde, onların seviyesine göre en kolaya indirgenerek öğretim yaptıkları; anadili olarak öğretiminde yabancı dil olarak öğretimi kadar basitten karmaşığa gidilmediği; yabancılara Türkçe öğretiminde ise karşımızdaki birey hiçbir şey bilmediği için en baştan başlanıp, yöntem ve tekniklerimi ona göre ayarlanıp, basit düzeyde anlatıldı üzerinde durulmuştur. Öğretmen adaylarının görüşlerine baktığımızda; *“Yabancı dil olarak öğrenenler en basitten kolaylardan başlayarak öğrenirler.”* ÖA6. *“ Türkçenin anadili olarak öğretiminde yabancı dil olarak öğretimi kadar basitten karmaşığa gidildiğini düşünmüyorum. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi gibi Türkçe normal olarak öğretilse daha faydalı olacaktır.”* ÖA16. *“Türkçe öğretiminde karşımızdaki birey Türkçeyi bildiği için yöntem ve tekniğimizi ona göre ayarlarız. Konularımızı, basit düzeyde değil de biraz daha orta düzeyde anlatabiliriz. Çünkü bireyin alt yapısı vardır. Ayrıca bireyin sadece hatalarını düzeltip yeni şeyler öğretiriz.”* ÖA17. şeklindedir.

Öğretmen adaylarının Türkçenin anadili ve yabancı dil olarak öğretimi arasındaki fark hakkında yabancı dili olarak Türkçe öğretiminde çeşitli yaklaşım ve yöntemleri kullanma gerekliliği ve anadili ve yabancı dil olarak Türkçenin benzer şekilde öğretilebileceği (n=3) ifade edilmektedir. Yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin dikkatini, ilgisini çekecek şekilde derslere yöneltmek gerektiği; yabancı dil olarak öğretiminde pek çok platformdan yararlanarak gerçekleştirilmesi; bununla birlikte çok bir farklılık olduğunun düşünülmediği; Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi anadili gibi normal olarak öğretilse daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretmen adayının görüşü, *“Yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin dikkatini,*

ilgisini çekecek şekilde derslere yöneltmeliyiz.” ÖA4. Bir görüş, “*Yabancı dil olarak öğretiminde pek çok platformdan yararlanarak gerçekleştirilmelidir.*” ÖA7. Diğer bir görüş ise “*Türkçenin Yabancı dil olarak öğretimi anadili gibi normal olarak öğretilse daha faydalı olacaktır.*” ÖA16.

Öğretmen adaylarının Türkçenin anadili ve yabancı dil olarak öğretimi arasındaki fark hakkında görüşleri son olarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretici açısından daha zor olması (n=3) şeklindedir. Yabancı dil olarak öğretim sürecinde öğreten için birtakım zorlukların olabileceğine dikkat çekilmiştir. Bu konu ile ilgili öğretmen görüşü, “*Yabancı dil olarak öğretim sürecinde öğreten için zorluklar olabiliyor. Anadili öğretiminde dil küçüklükten öğrenildiği için dil daha iyi öğrenilir. Yabancı dil olarak öğreniminde daha zor öğrenilir.*”ÖA5.

Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrencileri Motive Etme ve Kaygılarını Azaltmaya Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tablo 35.

Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrencileri Motive Etme ve Kaygılarını Azaltmaya Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tema	N
Öğretim yöntem-teknikleri-materyalleri (gezi, drama, oyun, film izletme) çeşitlendirme	21
Türk tarihi, coğrafyası ve kültürünü öğretip güzelliklere dikkat çekme (yemekler-halk oyunları-müzikler-şiir-şarkı-bayram-tarihi yerler)	19
öğretme	9
Türklerle vakit geçirecek ortamlar ve etkinlikler düzenleme	5
Eğiticinin güler yüzlü, eğlenceli ve sabırlı olması	2
Öğretim ilkelerini etkili kullanma (kolaydan zora doğru Türkçe öğretme)	2
Fikrim yok	1
Sınavların ne çok zor ne de çok kolay olması	1
Türkçeyi iyi konuşan yabancı kişileri örnek gösterme	1
Nitelikli Türk edebi metinlerden yararlanma	1
Öğrenme-öğretme ortamını elverişli hale getirme	

Tablo 35 incelendiğinde deneysel uygulama sonrasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencileri motive etme ve kaygılarını azaltmaya (n=143) yönelik öğretmen adayları, öğretim yöntem-teknikleri-materyalleri (gezi, drama, oyun, film izletme) çeşitlendirmek gerektiğini, Türk tarihi, coğrafyası ve kültürünü öğretip güzelliklere dikkat çekme (yemekler-halk oyunları-müzikler-şiir-şarkı-bayram-tarihi yerler) öğretilmesi gerektiğini, Türklerle vakit geçirecek ortamlar ve etkinlikler düzenlemeyi, eğiticinin güler yüzlü, eğlenceli ve sabırlı olmasına, öğretim ilkelerini etkili kullanmaya (kolaydan zora doğru Türkçe öğretme) vurgu yapmışlardır. Aynı zamanda bir fikrinin olmadığı dile getiren öğretmen adaylarının yanı sıra sınavların ne çok zor ne de çok kolay olması yani orta seviye olması gerektiğini, Türkçeyi iyi konuşan yabancı kişileri örnek gösterilmesini, nitelikli Türk edebi metinlerden yararlanmayı ve son olarak da öğrenme-öğretme ortamını elverişli hale getirmenin öneminden bahsetmişlerdir. Öğretmen görüşleri; *“Sunumlar, slaytlar, filmler, geziler düzenlenebilir.”* AÖ13. *“Onları gezdirerek, Türkiye’ nin özelliklerini, örf ve adetlerini, yemeklerini tanıtırıp motivasyonu artırırız.”* ÖA8. *“Türk öğrencilerle veya vatandaşlarla birçok farklı etkinliklere katılabilirler.”* ÖA3. *“Hoşgörülü ve sabırlı bir şekilde davranılması gerekir. Öğrencinin dili iyi öğrenebilmesi için çeşitli materyaller kullanılarak dersin eğlenceli hale gelmesi için çalışılmalıdır. Öğrenciyi derse güdülemek gerekir.”* ÖA12. *“Kolay olduğu gösterilmeye çalışılabilir. Kolaydan zora doğru öğretilir.”* ÖA4. *“Fikrim yok.”* ÖA24. *“Onların diliyle konuşup, onlara güler yüzlü davranmalı, kolaydan zora doğru gidilmeli, sınavları orta düzeyde olmalı.”* ÖA8. *“Türkçeyi iyi bir şekilde konuşan yabancı kişiler gösterilebilir.”* ÖA20. *“Türk kültürüne ait tarihi yerler ziyaret ettirilebilir. Türk edebi metinlerinden yararlanılabilir.”* ÖA30. *“İlk önce bulunduğu ortamı daha sıcak bir hale getirmeye çalışmak. Kendilerini farklı bir kaygıya sürüklenmesine engel olmalı. Dersi daha eğlenceli ve zevkli bir hale getirmek.”* ÖA14.

Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki Sorunlara ve Sorunların Çözümüne İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tablo 36.

Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki Sorunlara ve Sorunların Çözümüne İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tema	Alt Temalar	N	Toplam
Sorunlar	Öğrenememe kaygısı ve motivasyon azlığı	6	25
	Konuşma ve telaffuz sorunu	4	
	Türkçenin zor bir dil olması	4	
	Sözcük dağarcığının yetersizliği (çok anlamlılık)	3	
	Dilbilgisi kurallarını ve ekleri doğru kullanamamak	3	
	Yabancı dil öğreten Türkçe eğitimcilerinin az olması ve yeterli donanıma sahip olmamaları	2	
	Harflerin yazımı	1	
	Kaynak ve materyal eksikliği	1	
	Öğrencilerin hazırbulunuşluğunun tam olmaması	1	
	Çözüm önerileri	Bol etkinlik ve uygulama yapma	
Öğretimi basitleştirme		4	
Öğrenci motivasyonunu arttırmaya ve kaygısını azaltmaya çalışma		4	
Sözlük çalışmaları		2	
Dilbilgisi öğretimi		2	
Araştırmaya yönlendirme		2	
Öğretmenin güler yüzlü ve saygılı olması		1	
Türkçeyi sevdirmeye		1	
Öğrencinin hazırbulunuşluğunu ve ön bilgilerini kullanarak öğretim yapma		1	

Tablo 36 incelendiğinde deneysel uygulama sonrasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki sorunlara (n=25) ilişkin öğretmen adayları öğrenememe kaygısı

ve motivasyon azlığına, konuşma ve telaffuz sorununa, Türkçenin zor bir dil olduğuna, sözcük dağarcığının yetersizliğine (çok anlamlılık), dilbilgisi kurallarını ve ekleri doğru kullanılmamasına, yabancı dil öğreten Türkçe eğitimcilerinin az olması ve yeterli donanıma sahip olmamalarına, harflerin yazımına, kaynak ve materyal eksikliğine, öğrencilerin hazırbulunuşluğunun tam olmamasına vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğretmen görüşleri; “*Öğrenemem korkusu içinde olabilirler. Onları motive edecek unsurlardan yararlanırız. Türkçeye ait yazılmış makaleleri okutup ilgilerini çekmelerini sağlarız.*” ÖA30. “*Konuşma ve telaffuzlarında zorluk ve sıkıntı çıkabilir.*” ÖA14. “*Sorunlar mecazlar olabilir. Bu sorunu izah ederek çözebiliriz.*” ÖA7. “*Türkçemizin zorluğu. Yeni bir dil öğrenimin zorluğu.*” ÖA19. “*Dilbilgisi kurallarında zorluk yaşayabilirler.*” ÖA5. “*Yeterli düzeyde bu konuda eğitimci olmaması. Yeterli kaynak olmaması.*” ÖA13. “*Harflerden kaynaklanan sorunlar olabilir. Kelimelerin çok anlamlılığından kaynaklanan sorunlar olabilir. Bol bol etkinlik yapılmalıdır.*” ÖA2. “*Adapte olmakta zorlanırlar. Kaygı düzeyleri yüksek olur. Genellikle öğrenemem diye korkarlar. Güler yüzlü, saygılı olmalı ve ders kolay şekilde anlaşılmalıdır.*” ÖA8.

Deneysel uygulama sonrasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adaylarının çözüm önerileri (n=21) ise bol etkinlik ve uygulama yapılması, öğretimi basitleştirmek gerektiği, öğrenci motivasyonunu arttırmaya ve kaygısını azaltmaya çalışma, birtakım sözlük çalışmaları yapma, dilbilgisi öğretimi gerçekleştirme, araştırmaya yönlendirme, öğretmenin güler yüzlü ve saygılı olması, Türkçeyi sevdirmeye ve son olarak da öğrencinin hazırbulunuşluğunu ve ön bilgilerini kullanarak öğretim yapması şeklindedir. Öğretmen adaylarının görüşleri; “*Telaffuzda ve Türkçenin gramer yapısında sorunlar olabilir. Çünkü onlar için bambaşka bir dildir. Bu sorunların olması doğaldır. Dinleme becerisine yönelik etkinlikler yapılarak sorun giderilebilir.*” ÖA28. “*Öğrenememe yapamama korkusu vardır. Basitliklerini gösterebiliriz.*” ÖA4. “*Motivasyon eksikliği, çözümü ise ilgi arttırıcı sözler.*” ÖA17. “*Kelime bilgileri olmaması, ekler sıkıntı olabilir. Bol bol sözlük çalışmaları ve gramer öğretimi yapılmalıdır.*” ÖA1. “*En büyük sorunlardan biri Türkçenin zor olması ve daha önce alt yapısının olmamasından kaynaklıdır. Çözüm olarak ise basitten zora gidilmesi daha yararlı olur.*” ÖA16. “*Onları araştırmaya yönlendirmelidir. İnternette alanlara eksik puan verileceği söylenmelidir. Kütüphaneye gönderilmelidir.*” ÖA6. “*Öğretmenlerin öğrencilere Türkçeyi sevdirmeleri gerekir.*” ÖA10. “*Konuya hâkim*

olamadığından sorunlar olabilir veya daha önce de hiç duymadıysa bunun için çözüm olarak sürekli pratik yapmaya çalışmak.” ÖA24.

Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki Makale Analizine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tablo 37.

Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki Makale Analizine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tema	Alt Tema	N	Toplam		
Öğretim programlarının niteliğini arttırma	Öğrenci merkezli eğitim (yaparak-yaşayarak-keşfederek öğrenme, eğlenerek öğrenme	3	13		
	Programın hem bilgi hem de beceriye yönelik olması	2			
	Ders saatlerini uygun hale getirme	2			
	Etkili öğretim yöntem tekniklerin kullanması	2			
	Avrupa dil dosyasının uygulanması	1			
	Uygulamada bolca pratik yapılması	1			
	Öğretmen ortamının geliştirilmesi	1			
	Türk kültürünü tanıttacak içeriğin temel alınması	1			
	Materyal tasarımı	Görsel-işitsel materyallerin hazırlanması(3)			9
		Materyal sayısının arttırılması(2)			
Ders kitaplarının güncellenip hazırlanması(2)					
Ders kitaplarındaki ölçme-değerlendirme eksikliklerinin giderilmesi(1)					
Yabancı kaynakların Türkçeye uyarlanması(1)					

Devlet destekli olması	Bu alanda öğretim yapan kurumların yaşadığı sorunların tespit edilip giderilmesi	2		
	Kurum içi ve kurumlar arası koordinasyon sağlanması	2	7	
	Devlet politikasının oluşturulması	2		
	Milli Eğitim Bakanlığının Türkçe Erasmus programı ile uzman yetişmesine destek olması	1		
	Milli Eğitim Bakanlığına bağlı televizyon programları oluşturulması	1		
Öğretim üyelerini yetiştirme ve uygulamada onlardan destek alınması	Alan uzmanlarına kaynakça hazırlanma			
	Bu alanda çalışan akademisyenlerin desteklenmesi	2		
	Akademisyenlerle röportaj yapılarak konunun öneminin gösterilmesi	1	6	
	Öğretim üyelerinin titizlikle seçilmesi	1		
	Milli Eğitim Bakanlığının Türkçe Erasmus programı ile uzman yetişmesine destek olması	1		
Türkçeyi sevdirmeye	Anadili olarak Türkçe konuşanların Türkçeye sahip çıkmaları	2		
	Yabancı sözcüklerin tercih edilmemesi	1	4	
	Türkçe öğretiminin sorunlarının bilinip çözülmesi	1		
Teknoloji destekli eğitim	Web sitelerinin hazırlanması	1		
	Sosyal medyanın kullanılması	1	2	
Öğretmen yeterliliklerinin artırılması ve hizmet içi eğitim			2	

Yükseköğretimde anabilim dalı açılması	1
Bilimsel çalışmaların yapılması	1

Tablo 37 incelendiğinde deneysel uygulama sürecindeki öğretmen adaylarının grup olarak yaptıkları makale analizi çalışmasına yönelik özellikle öğretim programlarının niteliğini artırma (n=11) konusuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Öğrenci merkezli eğitim (yaparak-yaşayarak-keşfederek öğrenme, eğlenerek öğrenmenin gerekliliği; programın hem bilgi hem de beceriye yönelik olması; ders saatlerini uygun hale getirme; etkili öğretim yöntem tekniklerin kullanması; Avrupa dil dosyasının uygulanması; uygulamada bolca pratik yapılması; öğretmen ortamının geliştirilmesi ve son olarak Türk kültürünü tanıttak için içeriğin temel alınması gerektiği vurgulanmıştır. Bu konudaki öğretme adaylarının görüşü şöyledir: “*Hazırlanan program içeriğinin, öğrencinin beceri ve yeteneklerini dikkate alarak hazırlama, hazırlanan programların bu işte uzmanlar tarafından hazırlanması, ders saatlerini daha nitelikli hale getirmek.*” ÖA1.

Öğretmen adaylarının makale analizi ile ilgili materyal tasarımı (n=9) yönelik görüşleri Görsel-işitsel materyallerin hazırlanması; materyal sayısının artırılması; ders kitaplarının güncellenip hazırlanması; ders kitaplarındaki ölçme-değerlendirme eksikliklerinin giderilmesi; yabancı kaynakların Türkçeye uyarlanması şeklindedir. Konu ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir. “*Öğretim ortamında, öğretimi kolaylaştıracak materyallerin geliştirilmesi, eğitim-öğretim ortamının günümüz gelişmelerine ve teknolojik açıdan yeniliklere uygun geliştirilmesi.*” ÖA1.

Öğretmen adaylarının makale analizi ile ilgili bir diğer görüşü devlet destekli (n=7) olmasıdır. Bu alanda öğretim yapan kurumların yaşadığı sorunların tespit edilip giderilmesi; kurum içi ve kurumlar arası koordinasyon sağlanması; devlet politikasının oluşturulması; Milli Eğitim Bakanlığı’ nın Türkçe Erasmus programı ile uzman yetişmesine destek olması; Milli Eğitim Bakanlığı’ na bağlı televizyon programları oluşturulması hususunda birtakım görüşler bulunmaktadır. Bu başlıklar altında öğretmen adaylarının görüşleri ise; “*Devletin bu alanda yardıma ihtiyacı olan kişilere burs, barınma, ulaşım kolaylığı sağlayabileceği bir ödeneğin olması gibi alternatif sunulmalıdır.*” ÖA3.

Öğretmen adaylarının makale analizi ile ilgili bir diğer görüşü öğretim üyelerini yetiştirme ve uygulamada onlardan destek alınması (n=6) şeklindedir. Alan uzmanlarına kaynakça hazırlanma; bu alanda çalışan akademisyenlerin desteklenmesi; akademisyenlerle röportaj yapılarak konunun öneminin gösterilmesi; öğretim üyelerinin titizlikle seçilmesi; Milli Eğitim Bakanlığı'nın Türkçe Erasmus programı ile uzman yetişmesine destek olmasını vurgulamışlardır. Bu hususta öğretmen görüşleri “ *Öğretim elemanlarının daha donanımlı şekilde yetiştirilmesi, bu alanda yeterli bilgiye sahip öğretim elemanlarından destek almak, doktorasını bu alanda yapmış olan kişilerin bu alanda söz hakkına sahip olmasını sağlamak.*” ÖA9.

Öğretmen adaylarının makale analizi ile ilgili Türkçeyi sevdirmeye (n=4) konusuna da dikkat çektiği görülür. Anadili olarak Türkçe konuşanların Türkçeye sahip çıkmaları; yabancı sözcüklerin tercih edilmemesi; Türkçe öğretiminin sorunlarının bilinip çözülmesine özellikle vurgu yapmışlardır. Bu konuda öğretmen görüşü şu şekildedir. “ *Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan sorunlar çözümlenmelidir. Bol bol pratik yapılarak öğrencinin Türkçeyi sevmesi ve öğrenmesi gerçekleştirilmelidir.*” ÖA5.

Öğretmen adaylarının makale analizi ile ilgili teknoloji destekli eğitim (n=2) şeklinde görüşlere sahip olduğu görülür. Web sitelerinin hazırlanması; sosyal medyanın kullanılması gibi görüşler de teknoloji destekli eğitimi destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının görüşleri “ *Çeşitli materyallerin geliştirilmesi, bu alanda nitelikli internet sitelerinin oluşturulması, ders kitaplarının günümüz şartlarına uygun bir şekilde hazırlanması, ders araçlarının daha modernize edilmiş olması.*” ÖA1.

Öğretmen adaylarının makale analizi ile ilgili öğretmen yeterliliklerinin artırılması ve hizmet içi eğitim (n=2) şeklinde görüşleri de yer almaktadır. Öğretmen adayları görüşü, “ *Yabancılara Türkçe öğretimi dersi veren ve bu alanda çalışma yapan öğretim elemanlarının yeterliliklerini arttıran eğitimler düzenlenmelidir.*” ÖA8.

Öğretmen adaylarının makale analizi ile ilgili son olarak görüşleri yükseköğretimde anabilim dalı açılması (n=1) ve bilimsel çalışmaların yapılması (n=1) şeklindedir. Öğretmen görüşleri şu şekildedir. “ *Bu alanda ayrı bir ana bilim dalının açılması, bu alana ait bir bölümün kurulması.*” ÖA5. Diğer bir öğretmen görüşü ise “ *Bu alana ait bilimsel çalışmaların sayısının artırılması, ortaya çıkan çalışmanın her açıdan yeterli donanıma sahip olması, hem öğrenenin hem de öğretmenin tüm ihtiyaçlarını karşılayacak seviyede olması.*” ÖA9.

Deneyisel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki Örnek Bir Ders İşlenişine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tablo 38.

Deneyisel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki Örnek Bir Ders İşlenişine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Genel değerlendirme	Videodaki dersi veren öğretmenin uygulamalarının analizi		N Toplam	
Olumsuz	Meslek bilgisinden kaynaklanan sorunlar	Anlatımın etkili olmaması	2	
		Dersin planlı yürütülmemesi	1	
		Öğrencinin düzeyine uygun olmayacak biçimde ders yapma	1	
		Dersi hızlı anlatma	1	
		Görsellerden yararlanmama	1	
		Tahtayı etkili kullanamama	1	
		Sunuş yolunun seçilmesi ve öğrencilerin pasif olmaları	1	
		Etkinliklerin çeşitlendirilmemesi	1	
		Öğrencinin dikkatini çekememe		
		Alan bilgisinden kaynaklanan yetersizlik	Verilen örneklerin yetersiz olması ve çeşitlendirilmemesi	2
			Konu çeşitliliğinin sağlanmaması ve konunun detaylandırılmaması	2
			Telaffuzun iyi olmaması	1
			Dilbilgisi yanlış yapma	1
			Kullanılan terimlerin yanlış olması	1
		Türkçeye hâkim olmama	1	
	Diğer	Çok fazla İngilizceye başvurulması	1	
			10	
			8	
			1	

Tablo 38 incelendiğinde deneysel uygulama sürecindeki öğretmen adaylarının grup olarak inceledikleri örnek bir ders videosuna ilişkin öncelikle olumsuz yönde bir genel değerlendirme yapmışlardır. Videodaki dersi veren öğretmenin uygulamalarının analizine yönelik özellikle meslek bilgisinden kaynaklanan sorunları (n=10) vurguladıkları görülmektedir. Bu konuda en çok anlatımın etkili olmaması; dersin planlı yürütülmemesi; öğrencinin düzeyine uygun olmayacak biçimde ders yapma; dersi hızlı anlatma; görsellerden yararlanmama; tahtayı etkili kullanamama; sunuş yolunun seçilmesi ve öğrencilerin pasif olmaları; etkinliklerin çeşitlendirilmemesi ve öğrencinin dikkatini çekememe olarak belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir. “*Öğretmenin ilk olarak tahtayı daha düzenli kullanması gerekirdi. Çünkü bazı öğrenciler görsel hafıza ile daha iyi kavrarlar. Renkli kalemler kullanarak öğrencilerin dikkatini çekerek daha iyi anlamalarını sağlayabilir.*” ÖA5. Diğer öğretmen adaylarının görüşü, “*Anlatıcının konuya hızlı bir şekilde giriş yapması, dersin işleyişini de hızlı bir şekilde seyrettirmiştir. Tek taraflı anlatıyor olması da sunuş yolunun hâkim olduğunu gösterir ve bu durumda öğrenci pasif kalır. Zaten anlatırken herhangi bir etkinliğe başvurulmaması da bu durumu onaylar niteliktedir.*” ÖA4.

Deneysel uygulama sürecindeki öğretmen adaylarının grup olarak inceledikleri örnek bir ders videosuna ilişkin diğer bir olumsuz görüş alan bilgisinden kaynaklanan yetersizlik (n=8) olarak vurgulanmıştır. Bu konuya ilişkin verilen örneklerin yetersiz olması ve çeşitlendirilmemesi; konu çeşitliliğinin sağlanmaması ve konunun detaylandırılmaması; telaffuzun iyi olmaması; dilbilgisi yanlışlığı yapma; kullanılan terimlerin yanlış olması ve Türkçeye hâkim olmama şeklinde belirttikleri görülür. Bu hususta öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir. “*Dersi anlatan kişi Türkçeye tam olarak hâkim değildir. Cümleleri ifade etmekte güçlük çekiyor. Konuyu bilmesine rağmen Türkçe kelime dağarcığı tam olarak gelişmediği için konuyu anlatmada eksiktir. Öğretmen, konuyu anlatırken başlıkları verip örneğe geçti. Yabancılara Türkçe öğretiminde konunun açıklanması ve daha sonra örneklere geçmesi daha doğru olacaktır diye düşünüyoruz.*” ÖA3. Diğer bir öğretmen görüşü “*Diğer bir eksiklik ise öğretmenin ana konuyu dikkat çekici bir şekilde belirtmesi gerekirdi. Konuyu anlatırken karışık bir şekilde anlatmıştır. Öğrencilerin daha kolay bir şekilde anlamasını sağlayacak şekilde basitleştirerek anlatması gerekirdi. Örnekleri karışık bir şekilde vermiştir. Öğrencilere aha dikkat çekici ve daha kavrayıcı şekilde vermesi gerekirdi. Bu şekilde öğrenciler daha anlayarak konuyu kavrayabilirlerdi.*” ÖA5.

Deneyisel uygulama sürecindeki öğretmen adaylarının grup olarak inceledikleri örnek bir ders videosuna ilişkin olumsuz görüş olarak diğer belirttikleri husus çok fazla İngilizceye başvurulması (n=1) olarak belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmen adaylarının görüşlerinden biri “*Bir dilin öğretiminde öncelikli olarak öğretilen dilin konuşulması gerekir. Ders anlatıcısı sürekli İngilizceye başvurarak anlatacağı konuyu İngilizceden yardım alarak anlatmıştır. Oysa böyle durumlarda konu öğrenimi hedeflenen dilde verilmeli, anlam karmaşası yaşandığı takdirde kişilerin kendi dillerine başvurulmalıdır.*” ÖA4.

Deneyisel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki Web Sitesinin Analizine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tablo 39.

Deneyisel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki Web Sitesinin Analizine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tema	Alt Tema	N	Toplam
Olumlu	Yararlı bilgiler ve etkinlikler sunması	8	
	Sayfalarına ve içeriğine erişilebilirliğin olması	7	
	İçindeki bilgi ve etkinliklerin paylaşımının kolay olması	2	
	Tasarımının etkileyici olması	2	
	İçerik açısından bütünlüğe sahip olması	1	25
	Sitenin adının uygun olması	1	
	Eğlenceli olması	1	
	Güncel olması	1	
	Özel ders imkânı sağlaması	1	
	Güvenilir olması	1	
Olumsuz	Sayfadaki bazı öğelerin içeriğinin anlaşılır olmaması	6	
	Uygun öğrenme-öğretme yöntemlerinin kullanılmaması	5	
	Paylaşım ve etkileşimin olmaması	3	
		2	23

Diğer kurumlardan/uzmanlardan desteğin yetersiz olması	1
Tasarımın kalitesizliği	1
Reklamların olması	1
Bazı içeriğe erişimin zor olması	1
Site adının etkileyici olmaması	1
Üyelik gerektirmesi	1
Ölçme-değerlendirmenin yetersizliği	1
Teknik destek ve yardım alma sorunu	

Tablo 39 incelendiğinde deneysel uygulama sürecindeki öğretmen adaylarının grup olarak yaptıkları web analizi çalışmasına yönelik olumlu görüşleri (n=25) bulunmaktadır. Bu görüşlerini yararlı bilgiler ve etkinlikler sunması; sayfalarına ve içeriğine erişilebilirliğin olması; içindeki bilgi ve etkinliklerin paylaşımının kolay olması; tasarımının etkileyici olması; içerik açısından bütünlüğe sahip olması; sitenin adının uygun olması; eğlenceli olması; güncel olması; özel ders imkânı sağlaması ve son olarak güvenilir olması destekler niteliktedir. Konu ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir: “Sitenin ‘MENÜ’ kısmının olması gayet iyi düşünülmüştür. Menü kısmı sayesinde materyaller, kurumlar, kitaplar, makaleler, tezler, resimler, kısa filmler, kültür köşesi, duyuru ve haberler gibi bölümlere ayrılarak istenilen bilgiye daha kolay şekilde ulaşılması sağlanmıştır. Türkçe öğretiminde hangi şekilde öğretime yön verilmek isteniyorsa ona göre seçenekler vardır.” ÖA1. Bir diğer öğretmen görüşü “Yabancı Türkçe öğretimi kapsamında açılan internet sitesi güncel makaleler, tezler ve etkinliklerle tabiri caizse tam teşekküllü diyebileceğimiz bir sayfadan oluşmuştur. Sayfada göze çarpan ilk şey düzenli bir şekilde bölmelere ayrılması ve istenilene kolayca erişimdir. Bunun yanında güncel aktiviteler, kurslar ile bu alanda uzmanlaşmak isteyen gençlere bir yardım eli uzatmaktadır. Sayfada kayıt halinde paylaşım yapmamız ve çalışmalarımızı duyurmamız bu sayfanın bir başka artısı olmuştur. Gerek yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan sıkıntılar gerekse materyal kullanımındaki sıkıntıları sayfada paylaşılan Türkçe öğretimi setleri eşliğinde az da olsa indirgeyebiliriz. Sayfada bulunan kültür köşesi çok iyi düşünülmüştür.” ÖA2.

Öğretmen adaylarının web sayfası analizi ile ilgili olumsuz görüşleri (n=23) de yer almaktadır. Sayfadaki bazı öğelerin içeriğinin anlaşılır olmaması; uygun

öğrenme-öğretme yöntemlerinin kullanılmaması; paylaşım ve etkileşimin olmaması; diğer kurumlardan/uzmanlardan desteğin yetersiz olması; tasarımın kalitesizliği; reklamların olması; bazı içeriğe erişimin zor olması; site adının etkileyici olmaması; üyelik gerektirmesi; ölçme-değerlendirmenin yetersizliği ile teknik destek ve yardım alma sorununa değinmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşleri şöyledir: “

İncelediğimiz web sitesinde reklamların çok fazla olduğunu belirledik. Başlıklar daha dikkat çekici olabilirdi. Videoların eksiklikleri bulunmaktadır.” ÖA8. Bir diğer

öğretmen görüşü: “*Siteye kolay erişim yoktur. Üyelik istenmektedir. Bundan dolayı gerekli kaynaklara kolay ulaşamaması olumsuz bir yönü diyebiliriz.”* ÖA1.

Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki Oyun Bulmaya İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tablo 40.

Deneysel Uygulama Sonrasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki Oyun Bulmaya İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Hangi dil					
öğrenme alanı	Oyunun adı	N	Oyunun amacı	N	Toplam
	Kelime türetme	2			
Sözcük	Bilen oturur oyunu	1	Sözcük dağarcığını zenginleştirme	5	7
	Adam asmaca	1	Eş-zıt anlamlı	2	
	Kart oyunu	1	sözcükler		
	Tombala	1			
	Eşini bul	1			
Sözcük-Dilbilgisi	Doğru yanlış	1	Önceki öğrenmeleri hatırlatma		1
Okuma	Harfini söyleme	1	Sözcükleri doğru okuma		1
Yazma	Hangi Harf Ne Yapmış	1	Cümle yazma		1

Tablo 40 incelendiğinde deneysel uygulama sürecindeki öğretmen adaylarının grup olarak yaptıkları oyun bulma çalışmasına yönelik özellikle sözcük dağarcığının zenginleştirilmesine vurgu yaptıkları görülmektedir. Sözcük dil öğrenmesine yönelik kelime türetme; bilen oturur oyunu; adam asmaca; kart oyunu; tombala ve eşini bul oyunlarını söylemişlerdir. Bu oyunların ortak amacı olarak sözcük dağarcığının geliştirilmesi (n=5) ve eş-zıt anlamlı sözcükleri kazandırma amaçlanmaktadır. Bu konuya ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir. *“Amaç: Oyunun amacı karışık olarak verilen harflerden en uzun kelimeyi türetmektir. Öğretmen tahtaya karışık olarak harfler yazmalı ve sınıf iki gruba ayrılmalıdır. Belirlenen sürede verilen harflerden en uzun ve doğru kelimeyi türeten grup türetilen kelimedeki harf adedince puan kazanır. Gruplar en uzun kelimeyi bulmak için isterlerse bir joker harf de kullanabilirler. Öğrencilerin bu etkinlikle Türkçe sesleri, yazılışlarını ve kelimeleri daha iyi tanımaları sağlanmış olur.”* ÖA2.

Öğretmen adaylarının deneysel uygulama sürecinde grup olarak yaptıkları oyun bulma çalışmasına yönelik sözcük-dilbilgisine yönelik doğru yanlış oyunu ile önceki öğrenmeleri hatırlatma (n=1) amaçladıkları görülmüştür. Bu konuya ilişkin öğretmen adaylarının görüşü *“Öncelikle sınıf ikiye bölünür. Bu aktivite sandalye ile veya tahtaya doğru yanlış yazılarak yapılabilir. Sandalye ile yapılacaksa iki tane sandalye sınıfın ortasına konulur. Bir tanesinin üstüne doğru diğerinin üstüne yanlış yazılır. Her gruptan sırayla birer kişi gelir. Aynı hizada beklemeleri istenir. Öğretmen cümleyi okur. Cümleyi doğru veya yanlış en hızlı şekilde değerlendirip sandalyeye oturan grubun öğrencisi kazanır, kendi grubuna puan kazandırır. Tahta kullanılarak yapılacaksa, tahtaya doğru veya yanlış yazılır. Bu aktivite için çubuk veya sineklik gerekiyor. Aynı şekilde öğretmen cümleyi okur. En hızlı cümleyi değerlendiren grubun öğrencisi elindeki çubukla tahtaya vurur. Doğru yere vuran öğrenci grubuna puan kazandırır. Bu aktivite kelime öğretimi ve dilbilgisi konularında uygulanabilir.”* ÖA9.

Öğretmen adaylarının deneysel uygulama sürecinde grup olarak yaptıkları oyun bulma çalışmasına yönelik okuma dil becerisine yönelik harfini söyleme oyunu ile sözcükleri doğru okumayı (n=1) amaçlamışlardır. Öğretmen adaylarının görüşü, *“Bu oyunu oynamadan önce sınıfın o ana kadar öğrenmiş olduğu kelimelerin listesini çıkarın. Listenize özellikle yazımı zor olanları almaya çalışın. Listeniz tamamlandığında 10 öğrenci seçin ve eşit sayıda iki takım oluşturun. İki takım sınıfın önünde ve karşı karşıya dursun. Geriye kalan öğrenciler seyirci konumunda*

olacaktır. Listenizden seçtiğiniz ilk kelimeyi birinci takımın ilk oyuncusuna söyleyin. Bu öğrenci kendine söylenen kelimenin harflerini teker teker yüksek sesle söyler. Doğru söylemeyi başarır ise ayakta durmaya devam edecektir. Daha sonra ikinci takımın ilk oyuncusuna başka bir kelime söylenir. Eğer bu öğrenci de harfleri teker teker doğru söyleyebilir ise ayakta durmaya devam edecektir. Oyun bu şekilde devam edecektir. Kelimelerin harflerini yanlış söyleyen ya da yanlış telaffuz eden öğrenciye yeni bir hak verilmeyecek ve sıra diğer öğrenciye geçecektir.” ÖA9.

Öğretmen adaylarının deneysel uygulama sürecinde grup olarak yaptıkları oyun bulma çalışmasına yönelik yazma dil becerisine yönelik hangi harf ne yapmış oyunu ile cümle yazma (n=1) amaçlamışlardır. Son olarak bu konuya ilişkin öğretmen adaylarının görüşü ise şu şekildedir. “Öğretmen öncelikle öğrencilere bir besin adı söyler. Öğrenciler, kendilerine söylenen besin isminde geçen harflerle ilgili başlayan fillerin kullanıldığı cümleler kurarlar. Söz gelimi öğretmenin verdiği kelime “PORTAKAL” olsun. Öğrenciler bu kelimedden yolarak cümle kurarlar. Öğrencilerin kurduğu cümleler göz önüne alındığında bazı cümlelerin mantıklı olmadığı görülecektir. Burada amaç, anlamlı cümle kurmalarından ziyade cümle kurma becerilerini geliştirmektir.” ÖA5.

BÖLÜM V

Tartışma

Harmanlanmış öğrenmeyi temel alan deneysel uygulama sürecinin sonunda öğretmen adaylarının tutum ölçeğine verdikleri puanlar incelendiğinde yüz yüze öğrenme ortamları, çevrimiçi öğrenme ortamları ve teknik konularda ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Bu sonucun doğal olduğu ve beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Çünkü tek başına yüz yüze öğretim ya da tek başına çevrimiçi öğrenme ortamlarının etkili olamayabileceği, bu iki öğrenme ortamının birleştirilmesi gerekliliği zaten harmanlanmış öğrenme ortamlarında ele alınmaktadır. Harmanlanmış öğrenmeyi temel alan çalışmalarda (Özerbaş ve Benli, 2015; Demirkol, 2012; Batdı, 2014; Ocak ve Deveci-Topal, 2014; Usta, 2007; Sarıtepeci ve Çakır, 2015; Jones, ve diğ., 2013; Yıldız, 2011) bu çalışmaya benzer sonuçlar elde edilmiş ve harmanlanmış öğrenmenin gerek çevrimiçi öğrenmeden gerekse yüz yüze öğrenmeden daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Söz konusu araştırmalarda harmanlanmış öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarısına, ders tutumlarına ve öğrenme motivasyonlarına olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada harmanlanmış öğrenme dil eğitiminde uygulanmış gerek nicel gerekse nitel bulgularda etkililiği ortaya konmuştur. Benzer şekilde (Koar, 2016) harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirdiğini, Izquierdo, vd. (2015) ve Nicolas (2012) araştırmalarında ise okuma becerilerini geliştirme ile dilbilgisi konularını öğrenmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Hubackova, Semradova ve Klimova (2011) ise çalışmasında, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin yabancı dil öğrenme istekliliğini artırdığını ortaya koymuş, sosyal etkileşim ve öğrenen özerkliği gibi konularda başarı elde edildiğine vurgu yapmıştır. Baranovic (2013) ise harmanlanmış öğrenmenin yazma becerisine etkisini araştırdığı çalışmasında olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Bu çalışmada Türkçe'yi yabancı dil olarak öğretecek öğretmen adaylarının farklı dil becerilerinin öğretiminde harmanlanmış öğrenmeyi nasıl kullanacaklarına ilişkin uygulamalar yürütülmüştür. Örneğin: okuma metinlerinden yararlanarak okuma-yazma etkinliği tasarlatılmış, diyalog videoları kullanılarak dinleme-konuşma etkinliği

hazırlanmıştır. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının dil becerilerinin harmanlanmış öğrenme temelinde etkili bir şekilde öğretebileceklerini göstermiştir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının harmanlanmış öğrenme uygulamalarının sonucunda ne çevrimiçiye de yüz yüze öğrenme tutumlarının olumlu etkilendiği görülmüştür. Alan yazındaki kimi araştırmalarda çevrimiçi, yüz yüze ve harmanlanmış öğrenme durumları gerek tutum gerekse akademik başarıya etki bağlamında karşılaştırılmış ve farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin; Tatlı ve Ayaş (2013) ile Reuter, ve diğ., (2009) araştırmalarında çevrimiçi öğrenmelerin yüz yüze öğrenmelere oranla daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir çalışmada ise Ferdig, (2013) çalışmasında çevrimiçi öğrenme ile yüz yüze öğrenme arasında akademik başarı, tutum ve motivasyon bağlamında anlamlı bir fark bulamamışlardır. Bu farklı sonuçların nedeni öğrencilerin bireysel farklılıklarından, öğretmenlerin öğretme becerilerinden, okulun donanım ve imkânlarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Özellikle teknik konularda anlamlı bir farklılığın çıkmadığı ve hatta Tablo 5’de görüldüğü üzere teknik konularda öğretmen adaylarının son test puanları ön test puanlarına oranla düşmüştür. Bu sonuç öğretmen adaylarının bilgisayar becerilerini kullanmada sıkıntılar yaşayabildiğini göstermektedir. Bilgisayar ve interneti yoğun bir biçimde kullanmaya yönelen öğretmen adayları kendi eksikliklerinin farkına varmış olabilirler.

Araştırmada deneysel uygulamaya katılan öğretmen adaylarının harmanlanmış öğrenme ortamlarına ilişkin tutum puanları ön test ve son test sonuçları karşılaştığında anlamlı olarak farklılaşmıştır. Fark son test puanları lehine çıkmıştır. Benzer şekilde ölçek toplam puanlarında da anlamlı bir fark (son test puanları lehine) çıkmıştır. Dolayısı ile deneysel uygulamanın tam anlamıyla etkili olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada harmanlanmış öğrenme etkinliklerinin en olumlu katkılarından birinin öğrenme becerilerini geliştirme olduğu, deneysel araştırmaya katılan öğretmen adayları tarafından ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiş ve kalıcı öğrenmeler sağladığı ortaya çıkmıştır. Üstün (2011) ile Al-Qahtani ve Higgins’in (2012) çalışmalarında da harmanlanmış öğrenmenin kalıcı öğrenmelere yol açtığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının harmanlanmış öğrenmenin öğrenme becerilerini olumlu etkilediği yönündeki görüşleri oldukça ayrıntılı olarak görüşme sonuçlarında ifade edilmiştir. Örneğin kendi kendine öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, akran destekli öğrenme, öğrenmeyi hızlandırma, bireysel öğrenme ve iş birliğine dayalı öğrenme gibi konulara

vurgu yapılmıştır. Ancak kendi öğrenmelerini öz değerlendirme konusuna çok fazla vurgu yapılmamıştır. Oysaki Göçer (2016), harmanlanmış öğrenmenin, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri için bir fırsat olduğuna dikkat çekmektedir. Nitekim Cobi (2009) ve Güler (2013) de özellikle öz düzenlemeyi temel alan harmanlanmış öğrenmenin geleneksel harmanlanmış öğrenmeden daha etkili olduğuna dikkat çekmiştir.

Yukarıdaki paragrafta öğrenme becerilerinin harmanlanmış öğrenme temelinde geliştirildiği açıklanmıştır. Bu noktadan hareketle öğrenme becerisi gelişmiş öğrencilerin akademik başarılarının da arttığı görülmektedir. Bu çalışmadaki gibi harmanlanmış öğrenmenin akademik başarıyı arttırdığı bulgusu birçok araştırmada (Haznedar, 2012) da ortaya koymuştur.

Araştırmada öğretmen adaylarının deneysel uygulama sürecinde harmanlanmış öğrenme yönteminin kullanımına bağlı olarak keyif aldıklarını ve dersin işleniş yönteminden memnun oldukları görülmüştür. Demirkol'un (2012) araştırmasında da öğrencilerin ilgilerinin arttığı ve dersin işleniş yönteminden keyif aldıkları görülmüştür. Çırak Kurt vd. (2018) ile Sarıtepeci ve Yıldız (2014), benzer şekilde harmanlanmış öğrenmenin derse aktif katılımı arttırdığını, ödev ve proje gibi yöntemleri kullanmanın ilginç ve yararlı olduğunu araştırmalarında ortaya çıkarmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları harmanlanmış öğrenmenin düşünme becerilerini olumlu etkilediğini de belirtmişlerdir. Bu sonuç Umar'ın (2017) araştırmasında da ortaya konmuş ve harmanlanmış öğrenmenin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ortaya konmuştur.

Deneysel uygulamaya katılan öğretmen adayları harmanlanmış öğrenmenin olumlu yönünü ifade ederken, teknolojiyi kullanma becerilerini geliştirdiği, ders sırasında ve hatta ders dışında istedikleri zaman ve mekânda öğrenme fırsatlarını yakaladıklarını daha hızlı ve etkili iletişimin sağlandığını belirtmişlerdir.

Bu çalışmada Kazu' nun (2014) da ortaya çalışmasında ortaya konulduğu gibi harmanlanmış öğrenme sınıf zamanını daha etkin kullanmayı ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasını sağladığı için olumlu bir öğrenme bir öğrenme yaklaşımı olarak değerlendirilmiştir.

Çalışmada harmanlanmış öğrenme uygulamasının birçok olumlu etkisi olduğu söylenmesine karşın öğrencilerin takibi ve değerlendirilmesinin nasıl olduğu konusunda görüş belirtilmemiştir. Öğretmen adayları henüz mesleğe başlamadığı için

konuyu bu yönden bir başka deyişle ölçme-değerlendirme bağlamında değerlendirmemiş olabilirler. Bunun yanında öğretmen adayları geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına dayalı öğrenim gördükleri için farklı ölçme-değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgi ve deneyine sahip olmadıkları söylenebilir. Bu bağlamda Üstün (2011) ile Dağ (2011) çalışmalarında harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin takibi ve değerlendirmesini kolaylaştırdığı ortaya çıkarmışlardır.

Araştırmada öğretmen adayları, harmanlanmış öğrenme yönteminde öğretmenin etkisinin azaldığına dikkat çekmişlerdir. Aksoğan'ın (2011) çalışmasında, bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde öğrencilerin harmanlanmış öğrenme yönteminin kullanıldığı derslerde öğretmenlerle iletişime geçme ihtiyacı hissettikleri görülmüştür. Oysa Çardak (2012) ve Usta (2007) çalışmalarında tam tersi bir sonuç olduğu ortaya konmuş, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin artış gösterdiği bulunmuştur. Bu araştırmanın araştırmacının çevrimiçi ortamlarda daha çok geri bildirim vermesi ve etkileşimi arttırması ile Tablo 5'de belirtilen öğretmenin etkisinin azalması yönündeki az sayıdaki olumsuz eleştirinin de giderilebileceği söylenebilir.

Öğretmen adayları bu araştırmada kaynak ve materyallere erişim konusunda sıkıntılar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Aynı sonuç Balcı'nın (2017) araştırmasında da ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, harmanlanmış öğrenmeyi tercih etmelerine karşın yüz yüze eğitim sayesinde malzemelere daha kolay ulaştıklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışmada harmanlanmış öğrenmenin öğrencilere olumsuz etkileri olduğu da kimi katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Şöyle ki eksik öğrenmelerin yaşandığı, öğrenme-öğretme ortamında iletişimin azalması gibi olumsuz eleştiriler ortaya konmuştur. Balcı (2017) araştırmasında, öğrencilerin harmanlanmış öğrenmeden memnun olduklarını ama uygulamaların genel olarak yetersiz kaldığının altını çizmişlerdir.

Bu çalışmadaki katılımcılar en çok teknolojiden kaynaklı sorunların harmanlanmış öğrenmeyi olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Akgündüz ve Akinoğlu (2017) teknoloji kaynaklı harmanlanmış öğrenme yaklaşımı sorunlarını iki başlık altında değerlendirmiştir. Birincisi; teknolojik donanım ve güçlü internet bağlantısının olmaması, ikinci boyutta ise gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin teknolojiyi kullanma becerilerinin yetersiz olduğudur. Üstün (2011) harmanlanmış öğrenme ortamlarındaki teknoloji kaynaklı sorunları şöyle ifade etmektedir:

öğretmenlerin güncel teknolojiye hâkim olmamaları, teknolojik ortamlara ön yargılı bakmaları, bu ortamlar hakkında bilgi sahibi olmamaları, teknolojik uygulamaların ders dışı yükleri arttırması ve teknoloji konusunda kurumsal desteğin sağlanmaması.

Harmanlanmış öğrenmeyi temel alan deneysel uygulama sonrasında öğretmen adaylarının e-öğrenme tutum düzeyleri değişmemiştir. Bu durum, bu çalışmadaki katılımcıların uzun yıllar boyunca yüz yüze öğrenme ortamlarında bulunmaları ve yaşantılarından kaynaklanabilir. E-öğrenme uygulamalarının daha geniş zamana yayılması ile öğretmen adaylarının tutum düzeylerinin değişeceği düşünülmektedir. Araştırmada, katılımcıların ölçek puanları değerlendirildiğinde, ölçeğin e-öğrenme yatkınlık boyutunda ön test ve son test aritmetik ortalama puanlarının değişmediği görülmüştür. Ancak ölçeğin e-öğrenmeden kaçış alt boyutunda ön test aritmetik ortalama puanı maksimum 20 puan üzerinden 15,39 iken son test puanı 15,13 olmuştur. Bu sonuca bakıldığında bu uygulamadaki katılımcıların az da olsa e-öğrenmeden kaçma düzeylerinin azaldığı ve dolayısı ile uygulamanın kısmen de olsa etkili olduğu söylenebilir. Uygulama süresinin uzatılması ve sadece bir derste değil diğer derslerde de yüz yüze eğitime ek olarak e-öğrenme ortamlarının oluşturulması ile öğretmen adaylarının e-öğrenme tutumlarının olumlu olabileceği düşünülmektedir.

Deneysel uygulama sonrasında katılımcıların görüşleri bir başka deyişle nitel veriler analiz edildiğinde, e-öğrenme ile ilgili olumsuz görüşlerin üç ana başlık altında gruplandırıldığı görülmüştür. Bunlardan ilki, “öğretmenin etkisinin azalması ve öğretimin veriminin düşmesi”dir. Gedik ve arkadaşlarının araştırmalarında (2013), bu araştırmanın bulguları ile örtüşen bir sonuca ulaşmış ve öğretmenin tecrübe eksikliğinden dolayı e-öğrenmenin öğrencilere yük getirdiğini ortaya koymuşlardır. Diğer bir olumsuzluk ise “öğrencilerin öğrenme sürecinde olumsuz etkilenmeleri”dir (sosyalleşmenin azalması, motivasyonun düşmesi, başarının azalması, çalışma ve dikkat sorunu vb.). E- öğrenme ile ilgili araştırma bulgularına bakıldığında (Chang ve Fisher, 2003; Dikbaş, 2006) tüm olumsuzluklara rağmen e-öğrenmenin öğrenciler tarafından iyi karşılandığı ve e-öğrenmeye yönelik tutumların olumlu olduğu görülmektedir. Son olarak diğer bir olumsuzluk, “eğitimde teknoloji entegrasyonunda sıkıntılar yaşanması”dır (araç-gereç eksikliği, teknolojinin değerli görülmemesi, teknolojiyi kullanma yetersizlikleri, teknolojinin insan sağlığını olumsuz etkilediği inancı ve doğru bilgiler içermediği vb.). Alan yazında benzer olumsuzluklara değinilmiştir. Örneğin Bathe (2001), eğitimcilerin çevrimiçi öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için teknolojik ve pedagojik desteğe ihtiyaç duyduklarının altını

çizmektedir. Karakaya (2010), Türkiye’de yabancı dil eğitimcilerinin teknolojiyi öğretim ortamlarına entegre etme konusunda profesyonel bir eğitim almadıklarını ortaya koymuştur. Bower, vd. (2015), eğitimde teknoloji entegrasyonu konusunda okullarda teknik sorunlar yaşandığına dikkat çekmişlerdir. Farid, ve diğ., ise (2018), okullarda e-öğrenme araçlarının kalitesine çok fazla dikkat edilmediğini ortaya koymuşlardır. Bu olumsuzlukları ortadan kaldırmaya yönelik Wang ve Huang (2011), sınıf içi ve e-öğrenme etkinliklerinin dengeli olması gerektiğine dikkat çekmiş ve önceden planlama yapılmasının önemine vurgu yapılmıştır.

E-öğrenmeye ilişkin katılımcıların olumlu görüşleri değerlendirildiğinde, deneysel uygulamanın öğretmen adaylarına etkisinin olumlu olduğu görülmektedir. Katılımcıların öğrenme becerilerinin geliştiği ve duyuşsal kazanımlar elde ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenme becerileri kapsamında; zamanı etkili kullanma, kalıcı öğrenmeler sağlama, kendi hızına uygun öğrenme, öğrendiklerini tekrar etme vb. kazanımlar elde edilmiştir. Türkiye’de ve dünyada yürütülen son beş yıldaki birçok araştırmada da (Abdullah, diğ., 2015; Balıkçı, 2015; Bhagat ve diğ., 2016; Duffy, 2016; Elian & Hamaidi, 2018; Files, 2016; Sırakaya, 2015; Umutlu, 2016) e-öğrenmenin öğrencilerin öğrenme stillerini olumlu etkilediği dolayısı ile akademik başarı düzeyinin arttığı bulunmuştur. Öztürk (2016), çevrimiçi öğrenmenin öğrenme stillerini olumlu etkilediğini ortaya çıkardığı araştırmasında, elde edilen kazanımları detaylandırmış ve daha çok uygulama yapabilme, kendi bireysel hızında öğrenme, görsel-işitsel hafızayı kuvvetlendirme ve unutmayı engelleme gibi olumlu yönlerden söz etmiştir. Kahyaoğlu, ve diğ., (2016) ise, e-öğrenmenin en önemli faydasının bağımsız öğrenmeleri sağlamak olduğunu belirtmiştir. Aydın (2013), öğrencilerin ve öğretmenlerin Türkiye’deki Türk dili öğrenim ortamlarında teknoloji kullanımına ilişkin algılarını incelediği çalışmasında, araştırma sonucunda hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının Türkçe öğretiminde teknoloji kullanma konusunda olumlu tutumlara sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmada da benzer şekilde katılımcılar, öğreticiden bağımsız öğrenmeler sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Duyuşsal kazanımlar bağlamında ise öğrencinin kendini iyi hissetmesi, eğlenmesi, güdülenmesi, sosyalleşmesi gibi kazanımlar elde edilmiştir. Alan yazında, e-öğrenme uygulamalarında öğrencilerin sosyal ve duygusal kazanımlarına ilişkin araştırma sonuçları yer almaktadır. Concannon, vd. (2005), Yurdakul, ve diğ. (2014), Fernandez (2015), Chang (2016), Keeney (2017), e-öğrenmelerin; geri bildirim, kolay iletişim, etkileşim, öğretmenle ve akranlarla işbirliği, kişisel ilgi, öğrenci özerkliği,

öğrenci memnuniyeti ve öğrenci motivasyonu gibi birçok yarar sağladığını belirtmişlerdir.

Bu araştırmada katılımcılar, e-öğrenmeyi yabancı dil eğitimi ile ilişkilendirme konusunda görüş ortaya koymamışlardır. Oysa alan yazına bakıldığında, e-öğrenmenin yabancı dil eğitiminde etkili olduğuna yönelik araştırma bulguları mevcuttur. Boyraz (2014) ve İyitoğlu (2018), yabancı dil eğitiminde e-öğrenmenin akademik başarıyı ve bilgilerin kalıcılığını arttırdığını ortaya çıkarmıştır. Köroğlu (2015), e-öğrenmenin yabancı dil eğitiminde konuşma becerilerini ve tutumlarını olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Gök (2016), çevrimiçi öğrenme ortamının yabancı dil öğrenme kaygısını azalttığını ortaya koymuştur. Çalışkan (2016), yabancı dil eğitiminde çevrimiçi öğrenmeyi kullanmaktan öğretmenlerin memnun olduklarını belirtmiştir. Buna karşın, literatürde e-öğrenmenin yabancı dil eğitiminde olumsuz etkileri olduğuna yönelik sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır. Bunlardan biri olan AbuSeileek ve Qatawneh (2013) araştırmasında, teknoloji destekli yabancı dil öğretiminin öğrenci başarısına olumlu etkisi olmadığını tespit etmiştir.

Türkiye’de yürütülen çalışmalarda (Berkant, 2016; Kutluca & Ekici, 2010; Topal, 2013; Usluel & Seferoğlu, 2004) eğitimde teknoloji kullanımı ve teknoloji öz yeterliği ile ilgili bulguların benzeştiği söylenebilir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilgi teknolojilerini kullanmaya özen gösterdikleri ancak yaşanan sorunların daha çok donanım, teknik destek ve fiziksel koşulların yetersizliğinden kaynaklandığı görülmektedir. Eğitimcilerin teknoloji öz yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğu ve tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir. Bilgisayar ile geçirilen zaman ve bilgisayar deneyiminin bilgisayar tutumları ve öz yeterliliği ile ilişkili olduğu da saptanmıştır. Özellikle de öğretmen adaylarının interneti kullanma becerilerinin yüksek olması nedeni ile eğitim amaçlı internet kullanımı becerilerini öğrenirken zorluk çekmedikleri ortaya konmuştur.

Deneyisel araştırmada geliştirilmesi amaçlanan öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarına ilişkin bulgular aşağıda değerlendirilip yönelik benzer çalışmalar şu şekildedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bilişim teknolojilerine yönelik öz yeterlik algıları konusunda kapsamlı bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Türkçe literatürdeki çalışmalara bakıldığında, araştırmaların daha çok öğretim alanı farkı gözetilmeksizin yani genel olarak ele alındığı görülmektedir. Yabancı dil öğretimi alanında çalışmalar mevcuttur ancak bu araştırmalar daha çok İngilizce öğretimi

üzerine yoğunlaşmıştır. Örneğin Adalier'in (2012) çalışmasında, İngilizce Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterliklerinin Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görenlerden daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışmada harmanlanmış öğrenme eğitimine katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik düzeylerinin olumlu yönde etkilenip etkilenmediğine bakılmıştır. Tablo 23'teki araştırma bulguları öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimi gibi konularda öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin artmadığı ancak öğretimsel stratejileri kullanma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Öğretimsel stratejileri kullanma becerilerinin gelişmesi beklenen bir sonuçtur. Çünkü eğitimde teknolojinin de kullanılması ile öğretimin zenginleştirilmesi ve çeşitlendirilmesi mümkün olabilmektedir. Diğer yandan sınıf yönetimi konusunda öz yeterlik düzeylerinin gelişmemesi üzerinde durulması gerekmektedir. Yüz yüze öğretimde öğretmen öğrenci ile daha çok zaman geçirmekte ve sınıf yönetiminde deneyimler elde edebilmektedir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretmenin öğrenciden uzak olduğu düşünüldüğünde sınıf yönetimine ilişkin yaşantılarının azalması söz konusu olabilmektedir.

Öğretmen öz yeterliği ölçeğinde öğrenci katılımına artırma boyutunda harmanlanmış öğrenme uygulamalarının etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrenci katılımını çevrimiçi ortamlarda arttırabilmek ve denetleyebilmek elbette yüz yüze öğrenmeye oranla daha zordur. Bu gerçekten hareketle, çevrimiçi öğrenme ortamlarının senkron, bir başka deyişle canlı olarak gerçekleştirilmesinin önemi artmaktadır. Bu durumda yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının desteklenmesi gerektiği ortadadır; yani çevrimiçi olup aynı anda yüz yüze olunabilecek senkron derslerin yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir. Özellikle Yıldız'ın çalışmasında (2015) ortaya koyduğu gibi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersinin öğretme ve öğrenme sürecinde öğrenci katılımının son derece önemli olduğu ortaya konmuştur. Yurt dışında uzun yıllar önce yürütülen Moore ve Mary'nin (1992) araştırmasında, okulda sağlanan koşulların öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını belirgin şekilde etkilediği ortaya konmuştur. Dolayısıyla bu koşulların başında gelen teknolojinin, öz yeterlik inancını artırabileceği söylenebilir, nitekim bu çalışmada öğretimsel stratejileri kullanma düzeylerini arttırmıştır.

Türkçe öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarını ortaya çıkarmaya yönelik alan yazında çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalardan biri olan Yaylı ve Kitiş

Çınar' ın (2015) araştırmasında Türkçe öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını değerlendirmişlerdir. Söz konusu araştırmanın önemli bir bulgusu olan lisans eğitiminin öğretmenlik öz yeterlik algısını olumlu etkilediği belirlenmiştir. Nitekim bu çalışmada da yabancılara Türkçe öğretiminde lisans eğitimi alan Türkçe öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımını yeterlikleri harmanlanmış öğrenme aracılığı ile geliştirilmiş ve lisans eğitiminin etkisi Yaylı ve Kitiş Çınar'ın (2015) çalışmasında olduğu gibi bir kez daha doğrulanmıştır. Benzer şekilde Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel ve Öztürk'ün (2013) çalışmaları, bu çalışma ile birebir örtüşmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve Türkçe öğretmenlerinin öz yeterliğini konu edinen çalışma, özellikle öğretim yöntemleri bilgisinin yüksek öz yeterlik algısını ortaya çıkardığı üzerinde durulmuştur. Avcı (2011), yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olmanın Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek kişiler için çok önemli olduğunun altını çizmektedir (Avcı, 2011). Bu çalışmada harmanlanmış öğrenme içinde birçok farklı öğretim yöntem tekniğini içermesi açısından araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının yöntem bilgisini Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel ve Öztürk'ün (2013) araştırmasında olduğu gibi olumlu yönde etkilemiştir.

Öğretmen öz yeterliği ile ilgili son yıllarda yürütülen araştırmalarda (Dilekli 2016; Fackler & Malmberg, 2016; Klassen & Tze,2014) öğretim tarzı ile öğretmen öz yeterlik algısının ilişkisi ele alınmaktadır. Öz yeterlik düzeyi arttıkça öğretmenlerin öğretim uygulamalarındaki niteliği sağlayabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada harmanlanmış öğrenme yaklaşımının Türkçe öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterliği bağlamında sınıf yönetimi ve öğrenci katılımını geliştirmemesi ancak öğretimsel stratejiler konusunda fark yaratması literatürdeki çalışmalarla örtüşmektedir. Henüz mesleğe başlamayan Türkçe öğretmen adayları harmanlanmış öğrenme sayesinde hem öz yeterlik algılarını hem de öğretimsel strateji yeterliklerini artırma olanağı yakalayabilmişlerdir.

Deneysel uygulama sonrasında Türkçe öğretmen adaylarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili görüşlerinde en dikkat çeken bulgulardan biri kültüre yapılan vurgudur. Öğrencileri motive etmek ve kaygılarını azaltmak için ders içeriğinin Türk kültürüne göre yapılandırılmasının önemi araştırmanın katılımcıları tarafından dile getirilmiştir. Bu sonuç alan yazında da yer almaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımının ne denli önemli olduğu ortaya konmaktadır. Moralı ve Göçer'in (2019) çalışmasında çağdaş yabancı dil öğretim

yaklaşımlarında dili öğretmenin yanı sıra kültürü de öğretmenin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada harmanlanmış öğrenme sayesinde çevrimiçi öğrenme ortamlarında Türkçe öğretmen adayları kültürü öğretmenin daha kolay olduğunu deneyimlemişler ve bu konunun önemini içselleştirmişlerdir. Caner, Direkçi ve Kurt (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel aktarımın olumlu getirilerini ayrıntılı olarak sunmuşlardır. Ancak öğretim sürecini sırf kültürel aktarımla şekillendirmenin ve kültürü; dil, bilgi ve becerilerinin önünde tutmanın abartılmaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu çalışmaya katılan Türkçe öğretmen adayları harmanlanmış öğretim uygulamalarına ilişkin yaşantıları sonucunda strateji, yöntem, teknik ve araç-gereç çeşitliliğinin olumlu etkileri konusunda görüşler ortaya koymuşlardır. Bu sonuç Kocaman (2012) ve Tosun'un (2012) çalışmalarında detaylı şekilde ifade edilmiştir. Buna göre yabancı dil öğretiminde çağdaş kuramları temel alan öğretme-öğrenme yaklaşımlarındaki değişimleri içeren ve özellikle işlevsel dil öğretim yaklaşımlarının başarı ve verimi artırdığı ortaya konmaktadır. Türkiye' de yabancı dil öğretme konusunda başarısız olduğu kanısı hâkimdir. Bu kanıyı ortadan kaldırmak yabancı dil öğretim yöntem, teknik ve yaklaşımlarında başarılı olmayı gerektirmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yöntem konusu ele alınırken öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemenin önemli olduğu birçok araştırmada (Başar & Akbulut, 2016; Boylu & Çangal, 2014; Koçer, 2013; Tok & Yığın, 2013) ortaya konmuştur. Eğer öğrencilerin ihtiyaçları belirlenirse yabancı dil öğretiminin niteliği sadece öğretim yöntem tekniklerini belirlemekle sınırlandırılmayacak ve daha geniş ölçekte eğitim programlarının oluşturulması ile öğretimin planlanmasına katkı sağlanacağı üzerinde durulmaktadır. Öğrencinin hangi ülkede bulunduğu dahi öğretim yaklaşımlarını etkileyebileceği ve Türkçe öğrenme ihtiyaçları ve amaçlarının farklılaştırabileceği belirtilmektedir. Bu tezde, deneysel uygulamaya katılan öğretmen adayları yabancı öğrencileri Türkçe öğrenirken motive etmek ve onların kaygılarını azaltabilmek için öğretim yöntem ve teknikleri çeşitlendirmenin gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Biçer'in çalışmasında (2016), öğrencilerin oyun ve eğlenceli yöntem-tekniklerin kullanılması sonucunda motive oldukları ortaya konmuştur. Bu çalışmanın mesleğe başlamadan önce Türkçe öğretmen adaylarının yöntem, teknik, bilgi ve yeterliklerini artırması açısından önemli ve değerli sonuçlar içerdiği söylenebilir.

Türkçe öğretmen adayları deneysel uygulama sonrasında, yabancı dil öğrenen Türkçe eğitimcilerinin Türkiye'de az olduğuna ve yeterli donanıma sahip

olmadıklarına değinmişlerdir. Balcı ve Melanlıoğlu'na (2016) göre, ne yurt içinde ne yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işin eğitimini almış uzman kişiler tarafından yürütülmediğini belirtmişlerdir. Bu gerçekten hareketle sınırlı eğitim almış ya da hiç eğitim almamış eğitimcilerin ciddi problemlere neden oldukları ortaya konmuştur. Örneğin bu konu ile ilgili Alptekin (2012) ve Bayraktaroğlu (2012) da araştırma yapmışlardır. Türkiye'de yabancı dil eğitiminde yöntemsel hatalar olduğuna, dil planlamasının yapılmadığına ve Avrupadaki uygulamalardan geri kalındığına yönelik görüşler ortaya koymuşlardır. Bu sorunları ortadan kaldırmaya ilişkin yükseköğretimde yabancı dil eğitim uygulamalarının niteliğinin artırılması gerektiğine değinmişlerdir. Bu tez, sözü edilen önerilere ilişkin bir örnektir ve sonuçlar Türkiye'de yabancı dil eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik uygulamalar içermektedir.

Harmanlanmış öğrenme uygulamasının sonrasında Türkçe öğretmen adayları ileride mesleğe başlayacakları zaman yabancı öğrencilerini hangi açılardan geliştireceklerine ve kazanımlara ilişkin önemli konulara değinmişlerdir. Örneğin, Türkçeyi güzel ve akıcı konuşmak, Türkçeyi günlük hayatta etkili kullanabilme, Türkçe anlama becerilerini geliştirme, yabancı dilden arındırılmış cümleler kurabilme ve sözcük dağarcığını geliştirme gibi kazanımlar ön plana çıkarılmıştır. Göçen (2020) günümüzde yabancı dil öğretiminde günlük hayatla bağ kurma, öğrenciler arası etkileşimi artırma ve görev odaklılık gibi dilin uygulanmalı öğretimine odaklanılmasını gerektiğini belirtmektedir. Bu tezde, yukarıda ifade edilen kazanımların uygulanmalı ve işlevsel yabancı dil öğretimine uygun olduğu ve deneysel uygulamanın amacına ulaştığına işaret etmektedir.

Harmanlanmış öğrenme uygulamasının ardından Türkçe öğretmen adayları hem yüz yüze hem çevrimiçi öğrenme ortamlarında materyal geliştirebilme olanağını yakalamışlardır. Bu durum şüphesiz çok önemlidir. Çünkü günümüzde sadece geleneksel anlamda yüz yüze eğitim ortamlarında materyal hazırlamak yeterli olamamaktadır. Duman (2013), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde farklı özellik ve amaçlara uygun olarak materyaller geliştirmenin öğretim ortamını zenginleştirdiğini ve öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimini olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır.

Bu tezde, Türkçe öğretmen adayları anadili ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine ilişkin deneyimler elde etmişlerdir. Bu sonuç önemlidir ve literatürde yer almaktadır. Mete ve Gürsoy'un (2013) araştırmasında Türkçeyi

yabancı dil olarak öğreten ve anadili olarak öğreten öğretmenlerin farklı alan ve mesleki özelliklere sahip olmaları gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Mete ve Gürsoy (2013), Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi verecek eğitimcilerin yeterlilikleri konusunda kuramsal olarak çalışmaların yeterli düzeyde yapılmadığını ortaya koymuşlar ve bu konunun önemine vurgu yapmışlardır. Örneğin, bu tezde Türkçe öğretmen adayları dilbilgisi öğretim yöntemini anadili veya yabancı dil olarak öğretime göre değişebileceği üzerinde durulmuştur. Bu sonuç, öğretmen adaylarının farkı anlayıp içselleştirdiğine işaret etmektedir. Ayrıca öğretim stratejileri, ilkeleri vb. konularda farklılıklara değinilmiştir.

Bu tezde, deneysel uygulama sürecinde öğretmen adaylarının yabancı dil öğretiminde dijital ortamları etkili kullanabilmelerine yönelik görevler verilmiştir. Web sitesi analizi, sosyal medyada sayfa oluşturma, dijital oyunlardan yararlanma vb. çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalardan öğretmenlerin keyif aldıkları ve yüz yüze eğitime alternatif öğretim uygulamalarını deneyimledikleri görülmüştür. Dündar ve Kara (2019), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çevrimiçi ortamların etkili kullanılmasına yönelik bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının (dörtte üçünün) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital platformları kullandıkları görülmüştür. EBA’daki videoların ve oyunların yararlı olduğu belirtilmiştir; hatta EBA’daki içeriğin tanıtımı sağlanabilirse daha yaygın olarak öğretmenler tarafından kullanılabileceği ifade edilmiştir. Benzer şekilde Özkan, Demir ve Özdemir’in (2017) araştırmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı yenilikçi ve uygulanabilir bir yaklaşım olarak yansıtılmıştır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, yabancılara Türkçe öğreten eğitimcilerin teknoloji destekli uygulamalara ilişkin yeterliğini artırmak, yaratıcılıklarını geliştirmek ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamak, eğitimde teknoloji kullanımını etkili bir yöntem olarak kabul etmek ve uygulamakla mümkün olacağına inanılmaktadır. Aytan ve Ayhan’ın (2018) çalışmasında yabancılara Türkçe öğretmeyi amaçlayan dijital ortamlarının çeşitliliğine ve fazlalığına dikkat çekmişlerdir.

Deneysel uygulama sonrasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin sorunlarına ilişkin öğretmen adayları birtakım görüşler ortaya koymuşlardır. Konuşma ve telaffuz sorunu bu sorunlar içerisinde sıklıkla dile getirilmiştir. Bu sonuç, Biçer, Çoban ve Bakır’ın çalışmasında da ortaya çıkmış ve nedenlerinden biri olarak öğretilerin hızlı konuşmaları gösterilmiştir. Bunun yanında yazma konusunda

sorunların yaşandığı ifade edilmiştir. Bu bulgu ile Arslan ve Klicic (2015) çalışmasındaki bulgular örtüşmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki sorunların çözümünde öncelikli olarak eğiticilerin mesleki ve alan yeterliklerini artırmanın önemli olduğu ifade edilmiştir. Korkmaz (2018) Türkiye’de Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunların eğitmenlere eğitim verilmesi yolu ile aşılabileceğini belirtmektedir. Tüm bunlara ek olarak bu çalışmadaki deneysel uygulama sürecinde yer alan etkinliklere benzer çalışmaların yabancı dil eğitimindeki sorunların oluşmasını engelleyebileceği düşünülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik web sayfaları, akıllı telefon uygulamaları, sosyal medya sayfaları, youtube kanalları olduğu ve bunların çoğunun erişilebilir ve ücretsiz olduğu ortaya konmuştur. Türker ve Genç (2018) de, blogların çevrimiçi öğrenme ortamlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilirliğini ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla yabancılara Türkçe öğretiminde dijital platformların rahatlıkla kullanılabilmesi alanyazında yer almaktadır. Bu tezde, araştırmaya katılan öğretmen adayları, harmanlanmış öğrenme uygulamalarında söz konusu dijital materyallere ulaşmışlar ve bu materyalleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmişlerdir. Sonuç olarak, eğiticinin teknolojiyi kullanma isteği olması durumunda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeterli dijital ortam ve materyalin olduğu görülmüştür. Özdemir (2017), dijital teknolojilerin anadili olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilmesini, özellikle harmanlanmış öğrenme yaklaşımının etkili olabileceğini belirtmektedir. Böylelikle öğrencilerin öğrenme sürecinde motive edilebileceklerine dikkat çekmiştir. .

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde sonuçlar nicel ve nitel olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur. Benzer şekilde öneriler de araştırma sonuçlarına yönelik öneriler ve ileriki araştırmalara yönelik olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Sonuç

Bu başlıkta önce nicel sonra da nitel sonuçlar özetlenmiştir.

Nicel Sonuçlar

Harmanlanmış öğrenmeyi temel alan deneysel uygulama sürecinin sonunda öğretmen adaylarının tutum ölçeğine verdikleri puanlar incelendiğinde yüz yüze öğrenme ortamları, çevrimiçi öğrenme ortamları ve teknik konularda ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. “Harmanlanmış Öğrenme Ortamı Ölçeği” geneli ile harmanlanmış öğrenme alt boyutunda ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar arasında farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonucun doğal olduğu ve beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Çünkü tek başına yüz yüze öğretim ya da tek başına çevrimiçi öğrenme ortamlarının etkili olamayabileceği, bu iki öğrenme ortamının birleştirilmesi gerekliliği zaten harmanlanmış öğrenme ortamlarında ele alınmaktadır.

Deneysel uygulama sürecinin ardından yürütülen etkinliklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde, başta öğrenme konusu olmak üzere öğrenme-öğretme ortamı ve dersin yönteminin etkililiği, öğrencilerin beceri gelişimi, zaman yönetimi, dersin önemini ve değerinin anlaşılması gibi konularda gelişim kaydedildiği görülmektedir. Deneysel uygulama sürecindeki öğretmen adaylarının olumlu görüşlerine bakıldığında özellikle teknoloji kullanımı, ders içeriğine erişilebilirlik, ders materyallerinin çeşitlendirilmesi ve maliyetin azalması gibi konularda harmanlanmış öğrenmenin etkili olduğu görülmüştür. Son olarak öğretmen adayları, başta öğrencilere birtakım olumsuz etkileri olabileceği gibi öğretmenin yaklaşımı etkili kullanamayabileceği, teknolojik alt yapı ve donanım sorunlarının olabileceği konularına ilişkin harmanlanmış öğrenmenin olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının harmanlanmış öğrenme ortamının etkililiğine ilişkin geneli ile tüm alt boyutlarının ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar arasında farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının harmanlanmış öğrenme ortamının etkililiğine ilişkin uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Elde edilen sonuca göre deneysel uygulama sürecinin ve uygulanan etkinliklerin örneklemin harmanlanmış öğrenme tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye ilişkin alt boyutlarının (E-öğrenmeye yatkınlık ve E-öğrenmeden kaçma farklılık olduğu) ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar arasında farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye ilişkin e-öğrenmeye yatkınlık ve e-öğrenmeden kaçınma alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının “Öz Yeterlilik Ölçeği” geneli ile tüm alt boyutlarının ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalamalar arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik ölçeği genelinden ve ölçekte bulunan öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının öğretimsel stratejiler alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik ölçeği genelinden ve ölçekte bulunan öğrenci katılımı, sınıf yönetimi alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Öğretimsel stratejiler alt boyutundan aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Nitel Sonuçlar

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımındaki etkinliklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin özellikle öğrenme konusuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Derslerin verimli ve kalıcı olduğu; öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve araştırma imkânı buldukları; buluş yoluyla ve aktif olarak öğrendikleri; grupça, işbirliğine ve etkileşime dayalı öğrenme ortamlarının oluştuğu; öğrenilenlerin tekrar edildiği ve pekiştirildiği; öğrenmeyi hızlandırdığı ve ezberden uzaklaştırdığı; süreç odaklı ve proje temelli öğrenmelerin gerçekleştiği üzerinde durulmuştur. Öğretmen adaylarının diğer olumlu görüşleri ise sırası ile öğrenme-öğretme ortamı ve dersin yöntemi ile ilişkilidir. Görsel etkileşimin arttığı ve dersin sıkıcı olmayıp, eğlenceli halde yürütüldüğü belirtilmiştir. Öğretmen adayları bazı olumsuz görüşler de belirtmişlerdir. Bunlar; zamanın etkili kullanılmadığı ve ödevlerin çok olduğu gibidir.

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımındaki uygulama sürecine ilişkin öğretmen adaylarının olumlu görüşlerinde özellikle zaman konusuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Bilgiye ve kaynağa anında erişim sağlama; zamandan tasarruf edilmesi ve istenilen zamanda öğrenmeyi gerçekleştirme imkânının sunulması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının diğer olumlu görüşleri ise öğrenme üzerinedir. Öğrenmenin hızlı ve kolay olduğu, dersten öğrencinin kalmasını engellediğini ve aynı zamanda görsel-işitsel öğrenme imkânı sunulduğu vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarının diğer olumlu görüşleri öğrenme-öğretme ortamı ve dersin yöntemi ile ilişkilidir. Dersin yönteminin tekrar etme fırsatı sunduğu; öğrenme-öğretme ortamı olarak sınıf dışı mekânların öğrenme amaçlı kullanılabilmesi ve dersin sıkıcı değil, eğlenceli olması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının olumlu görüş belirttiği bir diğer kavram teknoloji kullanımına yöneliktir. Teknolojinin nasıl kullanılması gerektiği konusunda yararlı olduğu ve sosyal medyanın kullanımı hususunda etkin bir rol oynadığı görülmektedir. Diğer bir olumlu görüş ise ders içeriğine yöneliktir. Dersin içeriğini ve kapsamını zenginleştirdiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının diğer olumlu görüşleri ise sırası ile ders materyalleri ve maliyet ile ilişkilidir. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının ders materyallerinin kaybolma ihtimalini ortadan kaldırdığı ve maliyeti düşürmeye yardımcı olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adaylardan bir öğretmenin olumsuz görüşünü de belirttiği görülmüştür.

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımındaki uygulama sürecine ilişkin öğretmen adaylarının harmanlanmış öğrenmenin olumsuz görüşlerine yönelik özellikle öğrenciye etki konusuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Soru sorma imkânının

olmadığı; hazıra konma-rahat ve kolaya kaçmaya kapı araladığı; ara ara öğrenmelerde eksikliklere neden olabileceği; öğrenme sorumluluğu almayı olumsuz etkilediği; devam zorunluluğunun otomatik olarak ortadan kaldırdığından dolayı ders takibinin tam olmaması ve son olarak da motivasyonu azalttığı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının olumsuz görüş belirttiği bir diğer konu ise harmanlanmış öğrenmede öğretmenin konumu ile ilgilidir. Öğrencilerin yüz yüze eğitim olmadığı için öğreticiden uzak olmaları; oluşan bu mesafe ile anında geri bildirim sağlanmaması; öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde olmayışı ve ders içeriklerinin zaman zaman sisteme geç yüklenmesinden kaynaklı birtakım sorunlar dile getirilmiştir. Öğretmen adaylarının teknolojik alt yapı ve donanım hususunda harmanlanmış öğrenmenin olumsuz yönleri olabileceği üzerinde durmuşlardır. Bilgisayar ve internet olmadığı sorunların yaşandığı ve teknolojiyi tam olarak kullanmayı bilmeyen öğrencilerin yaşadığı sıkıntıların olduğu görülmektedir. Diğer bir olumsuz görüşün öğretmen adayları tarafından dersin yöntemi ve öğrenme-öğretme ortamına yönelik olduğu görülmektedir. İletişim ve samimiyeti azalttığı yönünde birtakım görüşler bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının diğer olumsuz görüşleri sırası ile materyal ve maliyet ile ilgilidir. Kitabın ve defterin önemini yitirdiği ve harmanlanmış öğrenmenin ekonomik olmadığı ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarından harmanlanmış öğrenmenin herhangi bir olumsuz yönü olmadığını sonucu elde edilmiştir.

E-öğrenme ilişkin öğretmen adaylarının deneysel uygulama sonrasındaki görüşleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki şekilde sonuç elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye ilişkin olumsuz görüşlerine yönelik görüşleri öğretmenin etkisinin azalması, dersin yararlı/verimli olmaması, sosyalleşmenin sınırlanması ve akran ilişkilerinin olumsuz etkilenmesi, kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmemesi, dersin sıkıcı olması, motivasyonun düşmesi, akademik başarıyı olumsuz etkileme, çalışma, dikkat ve zamanı etkili kullanma becerilerinin olumsuz etkilenmesi, yüz yüze eğitimin gerçekleştirilmesini engeller ve okul ortamının değerini azaltması, teknolojiyi kullanma problemi yaşama, tembelleştirdiği, araç-gereç ve materyallerin eksikliğinin sıkıntılar yaratması, teknolojinin yaşamda çok değerli görülmemesi, insan sağlığına zararlı olduğu düşünülmesi, grup çalışmalarına uygun olmaması, doğru bilgiye ulaşmayı güçleştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Deneysel uygulama sürecindeki öğretmen adaylarının e-öğrenmeye ilişkin olumlu görüşleri dersin yararlı/verimli olması, öğrencinin kendini iyi hissetmesi ve eğlenmesi, öğrencinin

vaktini iyi kullanmasını sağlaması, merak uyandırması ve güdülenmeyi arttırması, ölçme-değerlendirmenin sağlıklı şekilde yapılmasını sağlamasıdır. Çalışma ortamının daha rahat olması, sosyalleşmeyi sağlaması, öğretmenin birebir ilgi sağlamasını kolaylaştırması, kalıcı öğrenme gerçekleştirmesi, yeni şeyler öğrenmeye yardımcı olması, öğrencilerin kendi hızına uygun öğretim imkânı sağlaması, tekrar etmeye imkân vermesi, günlük yaşamla bağ kurulmasını sağlaması ve bilgiye erişimin çok kolay olması şeklinde sonuçlar elde edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin mesleki ve alan yeterliliklerine ilişkin öğretmen adaylarının özellikle öğretme becerisi (mesleki yeterlilik) iyi olması konusuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Materyallerin kullanılması gerektiği; öğrencilere fırsatlar sunulmalı; bilgiyi tek bir yerden değil, görsel-işitsel her yoldan verilmesine; öğretmen konuya her zaman hâkim olmalı ve hazırlıklı olmalı; mesleğinin gereğini iyi bilmeli ve uygulamalıdır. Öğrencileri yetiştirmek için uğraşmalı; mesleğinde iyi bir yere sahip olmalı; daha sabırlı ve eğlenceli bir anlatımı tercih etmeli; farklı etkinliklerle uğraşmayı öğretmeyi sevmeli; her türlü yeniliğe açık olmalıdır. Kendi diline ait bir kelimeyi farklı şekillerde anlatabilmeli; öğreten kişinin bilgi birikimi olmalı ve bu bilgileri karşısındaki kişiye iyi bir şekilde aktarmalıdır. Uygulayacağı öğretim şekli, stratejilerin son derece önemli olduğu; mesleki bilgileriyle sınıf içerisinde ve dışında nasıl davranması gerektiğini iyi bilmeli; bildiklerini aktarabilme konusunda başarılı olmalıdır. Hangi yöntem ve teknikleri kullanacağını iyi bilmeli, hitap ettiği kesimin özelliklerine dikkat etmeli; içeriğe hâkim kişiler olmalı; somuttan soyuta gidilen bir teknikte dersi anlatabilmeli; tatlı-sert bir yaklaşımla dersi bir orkestra şefi gibi yönetmeli; içeriğe tam anlamıyla hâkim olunması gerektiği ifade edilmiştir. Mesleki ve alan bilgisi özelliklerine ilişkin öğretmen adayları olumlu kişilik özelliklerine sahip olmalı şeklinde görüşe dikkat çekmişlerdir. Etkileyici olması gerektiği; öğretmen otoritesini etkili kullanabilmeli; sabırlı olmalı, empati duygusunun yüksek olması ve öğrenci ile arkadaş olunabilmeli; öğrencileri sevmeli; sabırlı olmanın önemini; yabancı öğrencilere karşı gerekli sabrı, anlayışı gösterebilmeli; zorlukların üstesinden gelebilecek bir yapısının olması ve yaratıcı olması gerektiği; sabırlı olmayı; kendine yeterince güvenmesi gerektiği; insanlarla iyi anlaşılma iletişimin yönünün kuvvetli olması gerektiği; yaratıcı olmalı; kendine güvenmeli; özgüven eksikliği yaşamamalı; sabırlı, sıcakkanlı ve güler yüzlü olması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmen adayları yabancı dil bilmeli ve kullanabilmeli şeklindedir. Öğretmen adayları, yabancı dile

hâkim olmalı, en önemlisi yabancı dil bilgisine sahip olması gerektiği, yabancı dili çok iyi bilmesi ve kendi dilinin özelliklerini aktarabilecek yeterli düzeyde bilgi birikimine sahip olmasına dikkat çekilmiştir. Kendi dilinin tüm özelliklerinin yanında diğer dilin tüm özelliklerini bilmesi de son derece önemlidir. Öğretmen adayları, Türkçeye (anadiline) hâkim olmalı, önemini bilmeli, kendini ifade etme becerisi ile telaffuzunun iyi olması ve beden dilini etkili kullanması hakkında görüş bildirmişlerdir. Son olarak ana dilinin tüm özelliklerini çok iyi bilmeli; kelimelerin ne anlama geldiğini çok iyi bilmeli; Türkçe dilinin önemini kavramalı, kavratmalıdır. Alan bilgisi yeterli düzeyde olmalıdır. Anlatım yönü etkili olmalı; gereksiz sözcük kullanımından kaçınılmalı; kendini iyi ve doğru ifade etmeli; kelime telaffuzlarına dikkat etmeli; doğru konuşmalı; iyi bir diksiyona sahip olmalı; kendini ifade etme becerisinin olması; akıcı bir dil kullanmalı; diksiyonu düzgün olmalı ve son olarak da Jest ve mimikleri doğru kullanabilmelidir. Öğretmen adayları, konuşma- kendini ifade etme becerisi ile telaffuzunun iyi olması ve beden dilini etkili kullanması yönünde görüşler belirtmişlerdir. Anlatım gücü etkili olmalı, gereksiz sözcükten kaçınılmalı, kendini iyi ifade etmeli, kelime telaffuzlarına dikkat etmeli, konuşmalı, iyi bir diksiyona sahip olmalı, kendini ifade edebilme becerisinin olması gerektiği, akıcı bir şekilde ifade edebilme ve anlatım, diksiyonu düzgün olmalı ve son olarak jest ve mimikleri doğru kullanmalı şeklindedir. Öğretmen adayları Türkçe dilbilgisi kurallarına hâkim olmalı konusu da değinmişlerdir. Dilbilgisi kurallarını bilinmeli; dil bilgisine hâkim bir öğretmen profili olması gerektiği ve anadilinin ana kurallarını, güzelliklerinin en şekilde bilinmesi vurgulanmıştır. Öğretmen adayları yabancı dil öğretiminin eğitimini almalı ve belgesi olmalı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının alanında başarı belgeleri olması gerektiği ve bu ders için ayrı ders almış olmasının önemli olacağı sonuçları elde edilmiştir.

Deneysel uygulama sonrasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kazanımlara ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde öğrenciye yönelik kazanımlar konusuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Türkçeyi güzel ve akıcı konuşmayı, Türkçeyi günlük hayatta etkili kullanabilmeyi sağladığı, Türkçe anlama becerilerini geliştirdiği, yabancı dilden arındırılmış cümleler kurdurabildiği, dilbilgisi kurallarını öğrenme ve son olarak sözcük dağarcığını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Deneysel uygulama sürecindeki yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmene yönelik kazanımlar konusuna değinmişlerdir. Türkçeyi dilbilgisi kurallarına önem vererek öğretme, Türkçeyi öğretirken etkili yöntem ve teknikleri kullanabilme, Türkçeyi dünya dili

haline getirme ve farklı toplumlar tarafından kullanılmasını sağlama, Türkçeyi sevdirmeye, iyi bir konuşmacı yetiştirme konularını özellikle dile getirmişlerdir. Deneysel uygulama sürecindeki yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilginin yok şeklinde de sonuç elde edilmiştir.

Deneysel uygulama sonrasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde içeriğe ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde içerik konusuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Günlük yaşam ve diyaloglar kurma, dil becerilerini geliştirmeye yönelik metinler, dilbilgisi kurallarını kazandırmaya yönelik metinler, sözcük dağarcığını (atasözleri vb.) geliştirmeye yönelik metinler, Türk kültürü, Atatürk, Türk milliyetçiliği, gençlik, atalarımız, doğa ve evren ve son olarak Türkiye coğrafyası gibi konular olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deneysel uygulama sonrasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde strateji-yöntem-teknik-araç kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde strateji konusunda sunuş, buluş (yaparak-yaşayarak) ve araştırma-inceleme sonuçları yer almaktadır. Yöntem-teknik konusunda drama(rol oynama), oyun, gösterip yaptırma, bireyselleştirilmiş eğitim, tartışma ve proje sonuçlarına ulaşılmıştır. Son olarak araç-gereçlere ilişkin bilgisayar, projeksiyon ve slaytlar, görseller (karikatür-resim-afiş-tablo), işitsel materyaller (ses kaydı, şarkı, cd ve müzik), video ve kısa film, kitap-roman-gramer kitapları-çeviri eserler, çalışma kâğıtları, sözlükler, defter ve kalem ve oyuncaklar sonuç olarak elde edilmiştir.

Deneysel uygulama sonrasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin benzerliğine ilişkin öğretmen adaylarının dil bilgisi kuralları ve Türkçenin yapısına, alfabe, ses ve harflere, öğretim ilkelerine (basitten zora, doğru öğretim), telaffuza, öğretim amaçlarına (kazanımlar), öğretim yöntem-teknikleri sonuçları elde edilmiştir. Aynı zamanda bir benzerlik olmadığı düşünülen öğretmen adayları olurken öğretilen temaların etkisinin olduğu sonuçlar arasındadır.

Deneysel uygulama sonrasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin farklılığına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri özellikle Anadili olarak Türkçe edinildiği için kolaydır; yabancı dil sonradan öğrenildiği zordur konusuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Türkçe öğretimi yabancı dile göre daha zor olduğu; anadili olarak öğretilirken öğrencinin zaten o dile hâkim olması ile beraber iletişimin kolay olduğu; anadili dil olarak öğretiminde dil küçüklükten öğrenildiği için daha iyi öğrenilip, yabancı dil olarak öğreniminde daha zor öğrenildiği; Türkçeyi anadili olarak öğrenenlerin zaten Türkçe konuşarak öğrendikleri için daha kolay öğrendikleri

ve bütün dilbilgisi, konuşma, yazma, okuma kurallarıyla öğrendikleri için daha ayrıntılı dersler aldığı; anadili olarak öğretiminde çocuk zaten çocukluğundan gelişimine kadar birçok kelimeye ve cümleye aşina olduğu için eğitiminin daha kolay olduğu; Türkçe öğretimi, Türk olan öğrencilere daha kolay ve kapsamlı olup, anlama kapasiteleri daha yüksek olduğu için geçmişten bazı öğrendiklerinin üstüne koyarak daha hızlı ilerlendiğini; yabancılara Türkçe öğretiminde sıfırdan başladığımız için daha zor ve yavaş olur olduğunu; anadili olarak öğretiminde öğrenci öğrenmeye aile içinde başladığı ve kendi yöresine ait dille anadilini öğrenip daha sonra okulda aldığı ders ile bunu desteklediğini; yabancılara Türkçe öğretiminde konuların daha basit ve daha yaratıcı ele alındığını; yabancı dil olarak öğretiminde çocuk öğrenmeye direk okul ortamında, kurallar çerçevesinde başlamasının söz konusu olduğu; anadili olarak öğretiminde çocuk öğrenmeye aileden başlayıp, ilk olarak çevreden duyduğu, yaşadığı bölgeye ait olan dili öğrendiği ve daha sonra okulda gördüğü eğitimle bunu desteklediği; yabancı dil olarak öğretiminde ise bu dersi alacak olan kişilerin öğrenmeye direkt olarak okul ortamında başlayıp belirli kurallar çerçevesinde öğrenimini gerçekleştirdiği; en büyük farkın ise öğretim arasındaki zorluk seviyesi olmasıdır. Anadili olarak öğretimi kolayken yabancı dil olarak öğretiminin zor olduğu; anadili olarak öğrenmek her zaman her dilde daha kolaydır. Çünkü o dilin ortamında doğup büyüdüğümüz için anadilimize ait olan unsurları zaten benimsediğimiz sonuçlarına ulaşılmıştır. Yine öğretmen adayları, dilbilgisi öğretiminin farklı olması yönündedir.

Dil bilgisi kuralları tam bilinmediği; Türkçede bulunan eklerin hem anlatımı hem de zaman ekleri açısından ve cümlelerin dizilişlerinde farklılıkların olduğu; Türkçedeki kurallar ile yabancı dildeki kurallar birbirinden farklı olduğundan dolayı öğretme şekillerinde de birtakım farklılıklar yaşandığı; bu unsurların ise yabancılara öğretilmesi tamamen sıfırdan başlayarak olduğu; en basit örnek alfabemizde bulunan “ü,ğ,ö,ç...” gibi harflerin başka dillerin alfabesinde olmaması bile öğretimin temelden başlaması gerektiğinin bir gerekçesi gösterildiği; ağız özellikleri tam bilinmediği ve sözcüklerin anlamlarının telaffuzlarına vurgu yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının Türkçenin anadili ve yabancı dil olarak öğretimi arasındaki fark hakkında görüşlerinde bir diğer konu bir dili (Türkçeyi) anadili olarak öğretmenin çok önemli ve kapsamlı olmasıdır. Anadili öğretiminin çok daha önemli olduğu; anadili öğretiminde kişilere daha ayrıntılı şekilde öğretilirken, geniş kapsamlı olarak önemli görüldüğü, anadili bireyin kendi kültürü, konuşma dili olduğu

için ilk etapta daha önem arz ettiği; ikisinde de aynı şeye dayanmakta ama birisi anadilimiz olması açısından daha önemli görüldüğü; yabancı dil öğretiminde daha yüzeysel geçildiği; Türkçe öğretiminde karşımızdaki birey Türkçeyi bildiği için yöntem ve tekniğin ona göre ayarlandığını; konuların basit düzeyde değil de biraz daha orta düzeyde anlatmanın söz konusu olduğu; bu durumun ise bireyin alt yapısı ile ilgisinin olduğunu; bireyin hatalarını düzelterek yeni şeyler öğretildiği sonuçları elde edilmiştir.

Öğretmen adaylarının Türkçenin anadili ve yabancı dil olarak öğretimi arasındaki fark hakkında yabancı dil olarak Türkçenin kolaydan zora doğru yapılandırılması konusudur. Yabancı dil olarak öğrenenler en basitten kolaylardan başlayarak öğrendikleri; yabancı dil olarak ise yabancılara belli kurallar çerçevesinde, onların seviyesine göre en kolay indirgenerek öğretim yaptıkları; ana dili olarak öğretiminde yabancı dil olarak öğretimi kadar basitten karmaşığa gidilmediği; yabancılara Türkçe öğretiminde ise karşımızdaki birey hiçbir şey bilmediği için en baştan başlayıp yöntem ve tekniklerini ona göre ayarlayıp basit düzeyde anlatıldığı üzerinde durmuşlardır.

Öğretmen adaylarının Türkçenin anadili ve yabancı dil olarak öğretimi arasındaki fark hakkında yabancı dili olarak Türkçe öğretiminde çeşitli yaklaşım ve yöntemleri kullanma gerekliliği ve anadili ve yabancı dil olarak Türkçenin benzer şekilde öğretilbileceği ifade edilmektedir. Yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin dikkatini, ilgisini çekecek şekilde derslere yöneltmek gerektiği; yabancı dil olarak öğretiminde pek çok platformdan yararlanarak gerçekleştirilmesi; bununla birlikte çok bir farklılık olduğunun düşünülmediği; Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi anadili gibi normal olarak öğretilse daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının Türkçenin anadili ve yabancı dil olarak öğretimi arasındaki fark hakkında görüşleri son olarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretici açısından daha zor olması şeklindedir. Yabancı dil olarak öğretim sürecinde öğrenen için birtakım zorlukların olabileceği sonuçları elde edilmiştir.

Deneysel uygulama sonrasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencileri motive etme ve kaygılarını azaltmaya yönelik öğretmen adaylarının görüşleri öğrencileri motive etme ve kaygılarını azaltmaya yönelik öğretmen adayları, öğretim yöntem-teknikleri-materyalleri (gezi, drama, oyun, film izletme) çeşitlendirmek gerektiğini, Türk tarihi, coğrafyası ve kültürünü öğretip güzelliklere dikkat çekme (yemekler-halk oyunları-müzikler-şir-şarkı-bayram-tarihi yerler)

öğretilmesi gerektiğini, Türklerle vakit geçirecek ortamlar ve etkinlikler düzenlemeyi, eğiticinin güler yüzlü, eğlenceli ve sabırlı olmasına, öğretim ilkelerini etkili kullanmaya (kolaydan zora doğru Türkçe öğretme) vurgu yapmışlardır. Aynı zamanda bir fikrinin olmadığı dile getiren öğretmen adaylarının yanı sıra sınavların ne çok zor ne çok kolay olması yani orta seviye olması gerektiğini, Türkçeyi iyi konuşan yabancı kişileri örnek gösterilmesini, nitelikli Türk edebi metinlerden yararlanmayı ve son olarak da öğrenme-öğretme ortamını elverişli hale getirme sonuçlarına ulaşılmıştır.

Deneyisel uygulama sonrasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki sorunlara ve sorunların çözümüne ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri sonrasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki sorunlara ilişkin öğretmen adayları öğrenememe kaygısı ve motivasyon azlığına, konuşma ve telaffuz sorununa, Türkçenin zor bir dil olduğuna, sözcük dağarcığının yetersizliğine (çok anlamlılık), dilbilgisi kurallarını ve ekleri doğru kullanılmamasına, yabancı dil öğreten Türkçe eğitimcilerinin az olması ve yeterli donanıma sahip olmamalarına, harflerin yazımına, kaynak ve materyal eksikliğine, öğrencilerin hazırbulunuşluğunun tam olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adaylarının çözüm önerileri olarak bol etkinlik ve uygulama yapılması, öğretimi basitleştirmek gerektiği, öğrenci motivasyonunu arttırmaya ve kaygısını azaltmaya çalışma, birtakım sözlük çalışmaları yapma, dilbilgisi öğretimi gerçekleştirme, araştırmaya yönlendirme, öğretmenin güler yüzlü ve saygılı olması, Türkçeyi sevdirmeye ve son olarak da öğrencinin hazırbulunuşluğunu ve ön bilgilerini kullanarak öğretim yapması sonuçları elde edilmiştir.

Deneyisel uygulama sürecindeki öğretmen adaylarının grup olarak yaptıkları makale analizi çalışmasına yönelik öğretim programlarının niteliğini artırma, materyal tasarımı, devlet destekli olması, öğretim üyelerini yetiştirme ve uygulamada onlardan destek alınması, Türkçeyi sevdirmeye, teknoloji destekli eğitim, öğretmen yeterliliklerinin artırılması ve hizmet içi eğitim, Yükseköğretimde anabilim dalı açılması, Bilimsel çalışmaların yapılması başlıkları dikkat çekmiştir. Özellikle öğretim programlarının niteliğini artırma konusuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Öğrenci merkezli eğitim (yaparak-yaşayarak-keşfederek öğrenme, eğlenerek öğrenmenin gerekliliği; programın hem bilgi hem de beceriye yönelik olması; ders saatlerini uygun hale getirme; etkili öğretim yöntem tekniklerin kullanılması; Avrupa

dil dosyasının uygulanması; uygulamada bolca pratik yapılması; öğretmen ortamının geliştirilmesi ve son olarak Türk kültürünü tanıtacak içeriğin temel alınması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarının makale analizi ile ilgili bir diğer görüşü devlet destekli olmasıdır. Bu alanda öğretim yapan kurumların yaşadığı sorunların tespit edilip giderilmesi; kurum içi ve kurumlar arası koordinasyon sağlanması; devlet politikasının oluşturulması; Milli Eğitim Bakanlığı'nın Türkçe Erasmus programı ile uzman yetişmesine destek olması; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı televizyon programları oluşturulması hususunda birtakım görüşler bulunmaktadır.

Deneysel uygulama sonrasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki örnek bir ders işlenişine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde genel mesleki bilgisinden kaynaklı sorunlar ve alan bilgisinden kaynaklı yetersizlikler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Meslek bilgisinden kaynaklı sorunlar olarak anlatımın etkili olmaması, dersin planlı yürütülmemesi ve öğrencinin düzeyine uygun olmayacak biçimde ders yapma vb. gösterilirken; alan bilgisinden kaynaklanan yetersizlikler olarak ise verilen örneklerin yetersiz olması ve çeşitlendirilmemesi ve konu çeşitliliğinin sağlanmaması ve konunun detaylandırılmaması vb. örnek verilebilir.

Deneysel uygulama sonrasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki web sitesinin analizine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik elde edilen sonuçlar olumlu ve olumsuz temalardan oluşur. Olumlu sonuçlar arasında alt temaları yararlı bilgiler ve etkinlikler sunması, sayfalarına ve içeriğine erişilebilirliğin olması, içindeki bilgi ve etkinliklerin paylaşımının kolay olması ve tasarımının etkileyici olması vb. yer alır. Elde edilen olumsuz sonuçlar ise sayfadaki bazı öğelerin içeriğinin anlaşılır olmaması, uygun öğrenme-öğretme yöntemlerinin kullanılmaması, paylaşım ve etkileşimin olmaması, diğer kurumlardan/uzmanlardan desteğin yetersiz olması vb. arasındadır.

Deneysel uygulama sonrasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki oyun bulmaya ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik elde edilen sonuçlar öğrenme alanına göre sözcük, sözcük-dilbilgisi, okuma ve yazma olarak ayrılır. Oyunlar kelime türetme, bilen oturur oyunu ve adam asmaca vb. dir. Sözcük dağarcığını zenginleştirme ve eş-zıt anlamlı sözcükler amaçlandığı elde edilen sonuçlar arasındadır.

Öneriler

Araştırma önerileri iki başlık altında sunulmuştur.

Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler

1. Deneysel uygulama, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının harmanlanmış öğrenme tutumlarını olumlu yönde etkilemiş ancak yüz yüze, e-öğrenme ve teknik konulara ilişkin tutum düzeyleri değişmemiştir. Bu nedenle, harmanlanmış öğrenmeyi temel alan ileriki çalışmalarda yüz yüze öğrenme, e-öğrenme ve teknik konulara ilişkin tutumların da olumlu yönde gelişebilmesi için eğitimcilerin birtakım çalışmalar yapmaları ve önlemler almaları gerekmektedir. Harmanlanmış öğrenmede ders planları hazırlanırken, yöntem-teknik ve araç-gereçlere yer verilirken ve ölçme değerlendirme teknikleri belirlenirken öğrencilerin yüz yüze, e-öğrenme ve teknik konulara ilişkin tutum düzeylerini artırmaya yönelik tedbirler alınmasının yararlı olacağı söylenebilir.

2. Bu deneysel uygulama sonucunda harmanlanmış öğrenme yaklaşımının kullanılmasının öğretmen adaylarının yüz yüze öğrenme tutumlarını etkilemediği görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle yüz yüze öğrenmenin değerini ve etkisini kaybetmemek için teknoloji destekli öğretim uygulamalarında eğitimi gerçekleştiren kişilerin gerekli özeni göstermeleri son derece önemlidir. Benzer şekilde çevrimiçi öğrenmenin de harmanlanmış öğrenmeden bağımsız bir şekilde etkili kullanılmasına yönelik çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir.

3. Öğretmen adayları bu araştırma sonucunda harmanlanmış öğrenmede teknolojik imkânların sınırlayıcı olduğunu belirtmişler ve nicel araştırma bulgularında da teknik konulara ilişkin tutum puanları anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Dolayısı ile harmanlanmış öğrenme ortamlarında derslerden daha fazla verim elde edilebilmesi ve öğrenci memnuniyetini arttırmak için eğitim kurumlarının internet erişimi ve teknolojik donanım için düzenlemeler yapmaları yararlı olacaktır. Bunun yanında her öğretmen adayının bir teknoloji lideri olarak yetiştirilmesine önem verilmelidir.

4. Deneysel uygulamada öğretmen adaylarının e-öğrenme tutum düzeyleri ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda e-öğrenmeye yatkınlık ve e-öğrenmeden kaçış boyutlarında deneysel uygulamanın etkili olmadığı görülmüştür. E-öğrenme, uzun süreli çalışmalar sonucunda değişim gösterebilmektedir; yüz yüze eğitime

alışmış öğretmen adaylarının bir anda gelişim kaydetmemeleri bu durumla ilgili olabilir. Öğretim uygulamalarında e-öğrenme uygulamalarına sınıf içinde ve özellikle de sınıf dışında daha çok zaman ayırarak yarar sağlanabilir ve gelişme kaydedilebilir. Eğitim sürecinde öğrencilerin e-öğrenme konusunda deneyim elde edebilmeleri için yönlendirilmeleri önemlidir, bu bağlamda onlara nelere dikkat edeceklerinin ve nasıl e-öğrenmeden yararlanacaklarının eğitimi verilmelidir. Öğrencileri öğrenme sürecinde tek başına bırakmak ve onların deneme yanılma yoluyla gelişmelerini beklemek yarar sağlamayabilir. Bu nedenle, eğitimcilerin e-öğrenme konusunda öğrencilere kılavuzluk etmeleri gerekmektedir.

5. Harmanlanmış öğrenme uygulamaları sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin özyeterlik durumları değerlendirilmiştir. Öğretimsel stratejiler konusunda gelişim kaydedilirken öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi konularında gelişim kaydedilmemiştir. Bugün teknolojinin eğitimde önemli bir öğretim yaklaşımı ve eğitimi destekleyici bir araç olduğu kabul edilen bir gerçektir. Bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının da eğitimde teknoloji kullanımı konusunda yetkinleşmeleri ve dolayısıyla öğretimsel strateji yeterliklerinin deneysel uygulama sonucunda gelişmesi de çok önemli ve değerlidir.

6. Öğrencinin harmanlanmış öğrenme ortamlarında aktif kılınması ve değerlendirilmesi için birtakım çalışmalar yürütülmelidir; böylelikle bu araştırmada öğrenciden kaynaklı sorunların giderilebileceği düşünülmektedir. Özellikle öğrenci katılımının harmanlanmış öğrenmede nasıl sağlanabileceği konusuna özen gösterilmelidir. Öğrencinin öğretmen ile aynı ortamda olmaması, onun katılım konusunda motivasyonunu düşürebilir. Bu nedenle uzaktan eğitim durumunda, öğrenci katılımını ve motivasyonunu artırmaya yönelik girişim yapılmalıdır. Senkron derslerin yürütülmesi, tartışma ortamlarının yaratılması ve soru-cevap tekniklerinin kullanılması, özetle belirtmek gerekirse öğrenci merkezli araştırmaların yürütülmesinin öğrenci katılımını artıracakı düşünülmektedir.

7. Deneysel uygulamada, öğretmen özyeterliliği konusunda dikkat çeken diğer bir bulgu ise, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda gelişim kaydetmediklerini ortaya koymalarıdır. Yüz yüze eğitim ile e-öğrenme uygulamalarında öğretmen adaylarının sınıf yönetimi algılarının ve yaşantılarının farklılaşması doğaldır. Bu nedenle eğitimcilerin harmanlanmış öğrenme uygulamalarında sınıf yönetimi

uygulamalarında tutarlı olmaları çok önemlidir. Yüz yüze eğitimde farklı, e-öğrenme ortamlarında farklı davranmak sorunlara neden olabilir. Özellikle de e-öğrenme ortamlarında öğrencilerin alışılmışın dışında kendilerini rahat hissetmelerinin önüne geçilmelidir. Öğrenme ortamının denetimsiz olduğu hissine kapılmamaları için e-öğrenme kurallarının ya da devam koşullarını açıkça öğrencilere sunulması gerekmektedir. Ayrıca eğitimcilerin e-öğrenme ortamlarında öğrencilere nitelikli ve sürekli geribildirim vermeleri de son derece önemlidir.

8. Bu araştırmada hem öğrencinin hem de öğretmenin öğrenme-öğretme ortamlarında rol ve sorumluluklarının değiştiği ortaya konmuştur. Öğretmenlerin harmanlanmış öğretmenin çevrimiçi boyutunda varlıklarını daha da hissettirmesi gerekmektedir. Örneğin; harmanlanmış öğrenme ortamının çevrimiçi boyutunda öğretmenler eş zamanlı (senkron) dersler yapılabilirler.

9. Harmanlanmış deneysel uygulama sonucunda öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde nitel bulgular içerisinde en dikkat çeken sonuçlardan biri etkili öğrenmeye vurgu yapılmasıdır. Etkili öğrenmeyi deneyimleyen öğretmen adaylarının ileride mesleğe başladıkları zaman öğretimin niteliğini arttırabilecekleri düşünülmektedir. Bu çalışmadaki etkinliklerinin benzerlerini çoğaltmanın ve sınavın öğretmen eğitimi bağlamında etkili olacağı söylenebilir.

10. Harmanlanmış öğrenme uygulamalarında eğitim-öğretimde zamanı etkili kullanma konusunda öğretmen adayları görüş belirtmişlerdir. Bu bulgudan hareketle, eğitimde zaman yönetimi konusunda öğrencileri geliştirme amacıyla harmanlanmış öğrenme yaklaşımından yararlanılabileceği söylenebilir.

11. Deneysel uygulama sonucunda öğretmen adayları, olumsuz görüş olarak öğretim üyesinden uzak kalma ve öğrencinin olumsuz etkilenmesi konularını dile getirmişlerdir. Çevrim içi öğrenme ortamlarında öğretmen ve öğrenci rolleri ile değişen sorumluluklar konusunda öğrencilerin hazırbulunuşluğunu arttırmak gerekmektedir.

12. Harmanlanmış öğrenmenin e-öğrenme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri deneysel uygulama sonrasında elde edilmiştir. Olumlu görüşlere daha çok vurgu yapılmasına karşın olumsuz görüşlerin çeşitliliği dikkat çekmektedir. Bu nedenle, öğretmenin etkisi, içeriği düzenleme, öğrenme-öğretme yaklaşımı, sınıf yönetimi ve

ölçme-değerlendirme konularında e-öğrenmenin nasıl yapılacağına ilişkin yol haritasının çizilmesi, plan yapılması ve öğrencilerden her aşamada geribildirim alınması gerekmektedir. E-öğrenme, Türkiye ve KKTC koşullarında öğrenciler için yeni bir yaklaşımdır; bu nedenle planlamanın tüm öğretim kademelerinde yapılmasına gereksinim vardır.

13. Öğretmen adayları, yabancı dil olarak Türkçe öğretecek eğitimcilerin anadillerine hâkim olmalarının yanı sıra yabancı dil bilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı kuralları açıklamak ve sınıf içi yönergeler verebilmek için özellikle başlangıç döneminde yabancı dile gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle nitelikli bir yabancı dil eğitimi alınması ve eğitimin sürecinin sonucunda öğreticilerin belgeye sahip olmaları gerektiği söylenebilir.

14. Harmanlanmış öğrenme uygulaması sonucunda öğretmen adayları ileride mesleğe başlayacakları ve yabancılara Türkçe öğretecekleri zaman en önemli kazanımın Türkçeyi günlük yaşamda kullanabilmek olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle hem çevrimiçi hem de yüz yüze eğitim ortamlarında dili günlük yaşamda kullanmanın, özellikle de dinleme-konuşma becerisine yönelik etkinliklere ağırlık vermenin çok önemli olduğu söylenebilir.

15. Harmanlanmış öğrenme uygulaması sonucunda öğretmen adayları, bir öğretmen gözüyle de yabancılara Türkçe öğretiminin nasıl yapılması gerektiğini ve kazanımların neler olması gerektiğini düşünme imkânı yakalamışlardır. Türkçeyi sevdirmeye vurgu yapıldığı düşünüldüğünde, yabancılara Türkçe öğretiminde öğreticilerin, bilişsel kazanımların yanı sıra duyuşsal kazanımları da geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütmesi gerekmektedir.

16. Öğretmen adaylarının yabancılara Türkçe öğretiminde içerikte neler olması gerektiği konusundaki görüşleri incelendiğinde, kültür, tarih ve coğrafyanın ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle e-öğrenme ortamlarında kültürel ve tarih-coğrafya ile ilgili video ve görsellere rahatlıkla ulaşılabileceği söylenebilir. Bu durumda, yabancılara Türkçe öğretilirken çok uyaranlı bir öğrenme ortamının (görsel, işitsel, görsel-işitsel) oluşturulmasının önemli olduğunu göstermektedir.

17. Deneysel uygulama sonucunda öğretmen adaylarının sunuş yoluyla öğretim stratejisinin daha yoğun kullanıldığına vurgu yapmaları dikkate değer bir bulgudur.

Yüz yüze eğitim ortamlarında, e-öğrenme ortamlarında olduğu gibi buluş ve araştırma yoluyla öğretim stratejilerine daha çok yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

18. Bu araştırma sonucunda, Türkçenin anadili olarak öğretimi ve yabancı dil olarak öğretimi konusunda öğretmen adaylarının görüşleri nesnel veya bilimsel bir bakış açısıyla yazılmış değildir. Kolaydır, zordur, önemlidir şeklinde sübjektif görüşler ifade edilmiştir; bu sonuçtan hareketle Türkçe öğretmenliği bölümlerinde lisans eğitiminde yer alan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi dersinde Türkçenin anadili ve yabancı dil olarak öğretim farklılıklarına değinilmesi gerekmektedir.

19. Deneysel uygulama sonucunda öğretmen adaylarının değindiği gibi motivasyonu artırma ve kaygıyı azaltmaya yönelik yabancılara Türkçe öğretiminde yöntem çeşitliliğine yer verilmeli, Türk kültürüyle ilgili konular içerikte yer almalıdır.

20. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sorunların çözümüne ilişkin bu araştırmada öğretmen adaylarının ortaya koyduğu görüşlerden yararlanılması önerilebilir. Öğretimi basitleştirme, hazırbulunuşluğu ortaya çıkarma, bol etkinlik yapma, motivasyona önem verme gibi öneriler dikkate alınabilir.

21. Öğretmen adaylarının uygulama süresi boyunca gerçekleştirdiği bireysel ve grup ödevleri sonucunda şu öneriler dikkate alınabilir: yabancılara Türkçe öğretimine yönelik programların niteliğini artırma, öğretim materyalleri tasarımına önem verme, devletin yabancı dil olarak Türkçe öğretim politikasına önem vermesi, nitelikli öğreticilerin yetiştirilmesi, teknoloji destekli eğitime destek verilmesi, lisans ve lisansüstü programların sayısının artırılması, bilimsel araştırmaların sayısının artırılması,

İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada kontrol grupsuz deneysel desen kullanılmıştır. İleriki çalışmalarda harmanlanmış öğrenme uygulamaları kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak sınanabilir.

2. Bu çalışmada harmanlanmış öğrenme tutumları yanında öğretmen öz yeterliği konusu ele alınmıştır. İleriki araştırmalarda öğretmenlik mesleğine yönelik tutum çalışılabilir.

3. Bu araştırmada harmanlanmış öğrenme yaklaşımı öğretmen adayları ve ana dili Türkçe olan kişilerle gerçekleştirilmiştir. İleriki çalışmalar yabancı öğrenciler ve üniversite öncesi dönemdeki kademelerde gerçekleştirilebilir.
4. Bu araştırmada harmanlanmış öğrenme uygulamaları “ADDIE Tasarım Modeli” basamakları temel alınarak planlanmıştır. İleriki çalışmalar başka tasarım modelleri temel alınarak yürütülebilir.
5. Bu araştırmada harmanlanmış öğrenme ölçeği ile e-öğrenme ölçeği çalışılmıştır. İleriki araştırmalarda yüz yüze eğitim boyutu ile ilgili bir ölçeğin kullanılması ve sonuçların karşılaştırılması önerilebilir.
6. Bu araştırma Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde özel bir üniversitede gerçekleştirilmiştir. İleriki araştırmalar Türkiye’de devlet ve vakıf üniversitelerinde gerçekleştirilebilir.
7. Bu araştırmada harmanlanmış öğrenme uygulamalarının yabancı dil eğitime etkisi bütüncül olarak değerlendirilmiştir. İleriki araştırmalarda dil becerileri ayrı ayrı ele alınıp derinlemesine çalışmalar yürütülebilir.
8. Bu çalışmada örneklem olarak Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencileridir. İleriki araştırmalarda okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri örneklem olarak alınabilir.

Kaynakça

- Abate, L. M. (2004). Blended model in the elementary classroom.
<http://www.techlearning.com>
- Abdullah, M., Daffa, W.H., Bashmail, R.M. Alzahrani, M., Sadik, M. (2015). The impact of learning styles on learner's performance in e-learning environment.
International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 6(9), 24.
- Abdurrahman, M. S. & Garba, I. M. (2014). The impact on motivation on students' academic achievement in Kebbi state junior secondary school mathematics. *International Journal of Advance Research*, 2(12).
- AbuSeileek, A. F. & Qataweh, K. (2013). Effects of synchronous and asynchronous computer-mediated communication (CMC) oral conversations on English language learners' discourse functions. *Computers & Education*, 62, 181-190.
- Açık, F. (2008, March 27-28). *Problems confronted with teaching Turkish language for foreigners and proposal for solutions*. Paper presented in 1st International Turkish Education and Teaching Conference, Eastern Mediterranean University, Famagusta, Cyprus.
- Açık, F. (2012). Türkçe Öğretimi Üzerine Yabancı Yazarların Hazırladığı Ders Kitaplarında Söz Dağarcığı ve Kültürel Unsurlar: "A Practical Grammar of The Turkish Language", "Turkish Literary Reader" ve "Gramatika Turetskogo Yazıka" Örneklemlerinde. M. N. Önal (Ed.) (597-609).
- Adalier, A. (2012). Turkish and english language teacher candidates' perceived computer self-efficacy and attitudes toward computer. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(1), 192-201.
- Akın, M. (2007). Bilgisayar ve internet teknolojilerinden yararlanmanın uygulama alan bilgisi oluşturma yönünde etkisi (Erzincan eğitim fakültesi örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 49-70.
- Akgündüz, D. & Akınoğlu, O. (2017). Fen eğitiminde harmanlanmış öğrenme ve sosyal medya destekli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 69-90.

- Akkoyunlu, B. (2002). Educational technology in Turkey: Past, present and future. *Educational Media International*, 39(2), 165-174.
- Akkoyunlu, B. & Soylu, M. Y. (2006). A study on students' views on blended learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(3), 43-56.
- Akkoyunlu, B. & Soylu, M. Y. (2008). A study of student's perceptions in a blended learning environment based on different learning styles. *Educational Technology & Society*, 11(1), 183-193.
- Akpınar, Y. (2005). *Bilgisayar destekli eğitimde uygulamalar*. Anı Yayıncılık.
- Aksoğan, M. (2011). *Harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenmedeki kalıcılığa etkisi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Akyol, Z. & Garrison, D. R. (2010). *Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry:Assesing outcomes and processes for deep approaches to learning*. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 233-250.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi m.ö. 1000- m.s. 2012*. Pegem Akademi.
- Aldoobie, N. (2015). Addie model. *American International Journal of Contemporary Research*, 5(6), 68-72.
- Alessi, S. M. & Trollip, S.R. (2001). *Multimedia for learning: Methods and development*. Allyn and Bacon.
- Al-Qahtani, A. A. & Higgins, S. E. (2013). Effects of traditional, blended and e-learning on students' achievement in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(3), 220-234.
- Alptekin, C. (2012). Yabancı Dil Eğitiminde Öğretmen Yetiştiren Akademisyenlerin Nitelikleri. Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 12-13 Kasım 2012.Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

- Altun, A., Gülbahar, Y. & Madran, O. (2008). *Use of a content management system for blended learning: perceptions of pre-service teachers. Turkish Online Journal of Distance Education* 9(4), 11.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Alyılmaz, S. & Şengül, K. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin dilbilgisine yönelik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 169(1), 67-110.
- Arkün, S. (2007). *ADDIE tasarım modeline göre çoklu öğrenme ortamı geliştirme süreci ve geliştirilen ortam hakkında öğrenci görüşleri üzerine bir çalışma* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, M. & Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- Arslan, M. & Klicic, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. 5(2), 169-182.
- Avcı, Y. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin kültür ve yöntem boyutu. Haziran 2020 tarihinde <http://www.turkcede.org/yabancilara-turkceogretimi/354-turkcenin-yabanci-dil-olarak-ogretiminin-kultur-ve-yontemboyutu.html> adresinden erişilmiştir.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Alfa Yayınları.
- Aydın, B. (2010). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, Yeşilyaprak B. (Ed.) B. Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, H. (2013). Students and teachers' perceptions on technology-enhanced Turkish language learning environment in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 8(13), 986-996.
- Aygün, M. (2011). *Algo-heuristik kurama dayalı harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin sunum hazırlama becerilerine, bilgisayara karşı tutumlarına ve bilişim teknolojileri dersine güdülenme düzeylerine etkisi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

- Aytaç, T. (2000). Hizmet-içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 66–69.
- Aytan, N. & Tunçel, H. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde çizgi film kullanımı. *Internatioanl Journal of Languages Education and Teaching*, 3(2), 235-246.
- Aytan, T. & Ayhan, N. H. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital ortamlar. *Uluslararası İki Dillilik Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 3-37.
- Bacanlı, H. (2006). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayınları.
- Balcı, B. (2002). *Öğretmen yetiştirmede teknoloji kullanımı*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı, Odtü, Ankara.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, M. (2008). *Karma öğrenme ile ilgili öğrenci görüşleri* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, E.(2017). *Harmanlanmış öğrenme algısı: ingilizce hazırlık programında öğrenci ve öğretmen deneyimleri üzerine bir çalışma* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Balıkçı, H. C. (2015). “*Flipped classroom*” modeliyle hazırlanan derse ilişkin öğrenci görüşlerinin ve ders başarılarının değerlendirilmesi (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Baranovic, K. (2013). *Flipping the first-year composition classroom: Slouching toward the pedagogically hip* (unpublished doctoral dissertation). Southeast Missouri State University, Missouri.
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 311- 317.
- Başar, U. & Akbulut, E. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür

- Merkezi örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 1005-1020.
- Batdı, V. (2014). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 287-302.
- Bath, D. & Bourke, J. (2011). *Getting started with blended learning*. Australia: Griffith Institute for Higher Education.
- Bathe, J. (2001). *Love it, hate it, or don't care: views on online learning*. *League for innovation in the community college*. Conference on Information Technology. <https://eric.ed.gov/>
- Baturay, M., Yıldırım, İ. & Daloğlu, A. (2007). Web-tabanlı İngilizce kelime öğretimi ve tekrar modeli. *Politeknik Dergisi*, 10(3), 241-245.
- Bay, E., Tuğluk, N. & Gençdoğan, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 94-105.
- Bayraktaroğlu, S. (2012). yabancı dil eğitimi gerçeği, yabancı dille eğitim yanılışı. Türkiye’de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 12-13 Kasım 2012. Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 2014.
- Becel, A. (2015). Yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla geliştirilen mobil uygulamalara yönelik bir inceleme. *Teaching International Journal of Languages Education*, 256-273.
- Berkant, H. G. (2016). Faculty of education students’ computer self-efficacy beliefs and their attitudes towards computers and implementing computer supported education. *European Journal of Contemporary Education*, 15(1), 123-135.
- Bersin, J. (2004); *The blended learning book: best practices, proven methodologies, and lessons learned*. CA: Wiley.

- Bhagat, K. K., Chang, C. N. & Chang, C. Y. (2016). The impact of the flipped classroom on mathematics concept learning in high school. *Educational Technology & Society*, 19(3), 134-142.
- Biçer, N., Çoban, İ. & Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk üniversitesi örneği. *Journal of International Social Research*, 7(29), 125-135.
- Biçer, N. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyona ilişkin öğrenci görüşleri ve sınıf içi gözlemler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 84-99.
- Bitlis, Ö. (2011). *A blended learning environment in relation to learner autonomy* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Bliuc, A. M., Ellis, R. A., Goodyear, P. & Hendres, D. M. (2011). Understanding student learning in context: relationships between university students' social identity, approaches to learning, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 26(3), 417-433.
- Boekaerts, M. & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation. *Educational Psychology Review*, 18, 199–210.
- Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G. E., Lee, M. J., & Kenney, J. (2015). Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis. *Computers & Education*, 86, 1-17.
- Boylu, E., & Çangal, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151.
- Boyraz, S. (2014). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

- Breton, R., Doak, S., Foster, W., Lundström, D., McMaster, L., Miller, J. (2005). Online learning and intellectual liberty: a mixed-mode experiment in the humanities. *College Teaching*, 53(3), 102-109.
- Budak, Y. & Budak, E. Ç. (2012). Harmanlanmış öğrenme yönteminde benzetim uygulamalarının öğrenmeye etkisi. *Online Academic Journal of Information Technology*, 3, 6.
- Bush, M. & Teeny, R. (1997). *Technology-enhanced language learning*. (Eds.) Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Bümen, N.T. & Ercan Özyaydın, T. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen öz-yeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 109-125.
- Büyükaslan, A. (2007). Yabancı dil Türkçenin öğretilmesinde yeni yöntemler: Bilişim uygulamaları, çözüm önerileri. *Department D" etudes Turques Turcologue u-strasbourg, Strasbourg*, 30(05), 1-16.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Pegem Akademi.
- Cabı, E. & Gülbahar, Y. (2013). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının etkililiğinin ölçülmesi için bir ölçek geliştirme çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 11-26.
- Cabı, E. (2015). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme stratejileri ve akademik başarısı: Boylamsal bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 489-506.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Nobel Dağıtım.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265- 277.
- Caner, M., Direkçi, B., & Berker, K. U. R. T. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 76-92.

- Cantoni, V., Cellario, M. & Porta, M. (2004). Perspectives and challenges in elearning: towards natural interaction paradigms. *Journal of Visual Languages and Computing*, 15, 333–345.
- Carmen, J. M. (2002). Blended learning design: Five key ingredients. <http://www.agilantlearning.com>
- Cavalli, E., Gnudi, A., Iovino, D., Lorenzi, A. & Malvisi, L. (2007). Lecturer perception of the effectiveness of blended learning and institutional support mechanisms, *EDEN 2007 Annual Conference*, Naples, Italy.
- Cavanaugh, C., Barbour, M. K., & Clark, T. (2009). Research and practice in K–12 online learning: A review of open access literature. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(1), 1–13.
- Cebeci, Z. & Bek, Y. (1999). “İnternet’te istatistik eğitimi: alfa sanal istatistik okulu” I. İstatistik Kongresi, Belek, Antalya.
- Cemiloğlu, M. (2009). *Dil bilimi açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi*. Alfa Aktüel Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2012). *Bilgi Felsefesi*. Say Yayınları.
- Chang, V. (2016). Review and discussion: E-learning for academia and industry. *International Journal of Information Management*, 36(3), 476-485.
- Chang, V. & Fisher, D. (2003). The validation and application of a new learning environment instrument for online learning in higher education. *In Technology-rich learning environments: A future perspective*. MS Khine & DL Fisher (Eds.). (1-20). Singapore: World Scientific Publishing.
- Cheong, S. C. (2002). E-learning-a providers prospective. *Internet and Higher Education*, 4, 337-352.
- Cheung, L. (2016). Using the ADDIE model of instructional design to teach chest radiograph interpretation. *Journal of Biomedical Education*, 1-6.
- Chin, C. & Teou, L. Y. (2009). Using concept cartoons in formative assessment: scaffolding students’ argumentation. *International Journal of Science Education*, 31(10), 1-26.

- Concannon, F., Flynn, A., Campbell, M. (2005). What campus-based students think about the quality and benefits of e-learning. *British Journal of Educational Technology*, 36(3), 501–512.
- Creswell, JW & Clark, VLP (2017). *Karma yöntem araştırmalarının tasarlanması ve yürütülmesi*. Adaçayı yayınları.
- Csató, É. Á., Kilimci, S., & Megyesi, B. (2010, April 26-28). *Using parallel corpora in data-driven teaching of Turkish in Sweden*. Paper presented in 10th International Educational Technology Conference, Boğaziçi University, İstanbul, Turkey.
- Cuma, F. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci memnuniyeti. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* , (38) , 179-196.
- Çalışkan, N. (2016). *Tersine eğitimin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin üzerindeki etkisi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Çardak, Ç. S. (2012). *Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi* (yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çelik, H. C. & Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının kümeleme analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 571-586.
- Çepni, S. (2006). Performansların değerlendirilmesi. *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Doğanay, A., Karip, E. (Ed.) (234-285). Pegem Akademi.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (5. Baskı). Trabzon: Pegem Akademi.
- Çetinkaya Aydın, G.(2020). Covid-19 salgını sürecinde öğretmenler. TEDMEM, <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler>

- Çevik, E. (2006). *Bilgisayar destekli kimya eğitimi ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çırak Kurt, S., Yıldırım, İ., Cüçük, E. (2018). Harmanlanmış öğrenmenin akademik başarı üzerine etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 776-802.
- Çil, H. (2008). *Teknolojinin eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki rolü: Öğretmen adaylarının görüşleri* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Çilenti, K. (1998). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Yargıcı Matbaası.
- Çobanoğlu, A. A., Yücel, Z. E., Uzunboylar, O., ve Ceylan, B. (2017). Yabancı dil olarak ingilizce öğrenimine yönelik e-materyal tasarımında harmanlanmış bir mentörlük uygulaması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(1), 141-160.
- Dabbagh, N. & Bannan-Ritland, B. (2005). *Online learning: Concepts, strategies, and application*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Dağ, F. (2011). Harmanlanmış (karma) öğrenme ortamları ve tasarımına ilişkin öneriler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 73-97.
- Dağdelen, D. (2015). *Yabancılarla Türkçe öğretimi programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa.
- Deepwell, F. & Malik, S. (2008). On campus, but out of class: An investigation into students' experiences of learning technologies in their self-directed study. *ALT-J Research in Learning Technology*, 16(1), 5-14.
- Delialioğlu, O. & Yıldırım, Z. (2007). Students' perceptions on effective dimensions of interactive learning in a blended learning environment. *Journal of Educational Technology & Society*, 10(2), 133-146.

- Demir, T. (2010). Türkçe öğretiminde anlama ve zihinde yeniden yapılanma. *TÜBAR-XXVII/Bahar*, 27, 201-223.
- Demir, A. & Açık, D. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (30) , 51-72.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme, kuramdan uygulamaya*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Ekin Eğitim Yayıncılık.
- Demirkol, M. (2012). *Ortaöğretim kurumlarında harmanlanmış öğrenme ortamının akademik başarıya ve öğrenci tutumlarına etkisi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Deperlioğlu, Ö. & Köse, U. (2010, February 10-12). *Effects of web 2.0 technologies on the education and an example learning experience*. Paper presented in the Conference of Akademik Bilişim 10, Muğla University, Muğla, Turkey.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29), 227-247.
- Deryakulu, D. (2019). Eğitim teknolojisi, iletişim, öğrenme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 527-531.
- Deveci-Topal, A. & Ocak, M. A. (2014). Harmanlanmış öğrenme ortamı ile hazırlanan anatomi dersinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 48-62.
- Dikbaş, E. (2006). *Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dilekli, Y. & Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards

teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 144-151.

- Done, K. L. (2009). *Factors in the Implementation of Online Courses of Study in Selected Community Colleges in Mississippi*. (unpublished doctoral dissertation). Mississippi State University, Mississippi.
- Driscoll, M. (2002). *Blended learning: Let's get beyond the hype*. Retrieved from http://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf
- Drucker, P. (1996). *Gelecek için yönetim [Management for Future]*. Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Duffy, C. M. (2016). *The impact of flipped learning on student achievement in an eighth grade earth science classroom* (unpublished master thesis). Wilkes University, America.
- Duman, G. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 1-8.
- Duran N., Önal A., Kurtuluş C. (2006). E-öğrenme ve kurumsal eğitimde yeni yaklaşım: Öğrenim yönetim sistemleri. Akademik Bilişim, Bildiriler Kitabı, Denizli. (pp. 97-101).
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Özel Sayısı*, 6(11), 207- 228.
- Dündar, Ş. & Kara, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dijital platformların kullanılmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(24), 557-579.
- Ediskun, H. (2005). *Türk dil bilgisi*. Remzi Kitapevi.
- Elian, S. M. & Hamaidi, D. A. H. (2018). The effect of using flipped classroom strategy on the academic achievement of fourth grade students in Jordan. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(02), 110-125.

- Er, O., Biçer, N. & Bozkırlı, K. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Erdem, M. & Kibar, P.N. (2014). Students' opinions on facebook supported blended learning environment. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(1), 199-206.
- Erdemir, N., Bakırcı, H. & Eyduran, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Journal of Turkish Science Education*, 6(3), 99-108.
- Erden, M. & Akman, Y. (2011). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*. Arkadaş Yayınevi.
- Erdiller, Z. B., McMullen, M. B. (2005). Turkish teachers' beliefs about developmentally appropriate practices in early childhood education. *Hacettepe University- Journal of Education*, 25(25), 84-93.
- Fackler, S. & Malmberg, L-E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education* 56, 185- 195.
- Fanhong, M. & Fengchi. (2019, 24-26 May). *Task-based language teaching for EFL students based on blended learning*. Paper presented at 4th International Conference on Humanities Science and Society Development. Xiamen, China.
- Farid, S., Ahmad, R., Alam, M., Akbar, A., & Chang, V. (2018). A sustainable quality assessment model for the information delivery in e-learning systems. *Information Discovery and Delivery*, 46(1), 1-25.
- Ferdig, R. E. (2013). *What massive open online courses have to offer K-12 teachers and students*. Michigan Virtual Learning Research Institute. http://media.mivu.org/institute/pdf/mooc_report.pdf
- Fernández-Pascual, M. D., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A., Albaladejo-Blázquez, N., & Walker, S. L. (2015). Validation of a spanish version of

- the distance education learning environments survey in Spain. *Learning Environments Research*, 18(2), 179-196.
- Files, D. D. (2016). *Instructional approach and mathematics achievement: an investigation of traditional, online, and flipped classrooms in college algebra* (unpublished doctoral dissertation thesis). Florida Institute of Technology, Melbourne, FL, USA.
- Finch, A.E. (2008). Using course software (moodle) to provide an effective blended learning curriculum. *Media in Foreign Language Teaching and Learning, Proceedings of Classic*, 155-159.
- Fitzer, K. M., Freidhoff, J. R., Fritzen, A., Heintz, A., Koehler, M. J., Mishra, P., Ratcliffe, J., Zhang, T., Zheng, J., & Zhou, W. (2007). More questions than answers: Responding to the reading and mathematics software effectiveness study. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(2), 1-6.
- Fook, F. S., Kong, N. W., Lan, O. S., Atan, H., & Idrus, R. (2005). Research in e-learning in a hybrid environment – a case for blended instruction. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology*, 2(2), 124-136.
- Futch, L. S. (2005). *A study of blended learning at a metropolitan research university* (unpublished doctoral dissertation). Florida University, USA.
- Gapsiso, N. D. & Wilson, J. (2015). The Impact of the Internet on Teenagers' Face-to-Face Communication. *Journal of Studies in Social Sciences*, 13(2), 202-220.
- Garnham, C. & Kaleta, R. (2002). *Introduction to hybrid courses. teaching with technology today*. 8(6). <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/garnham.htm>.
- Garrison, R. & Vaughan, H. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gebara, T. (2010). *Comparing a blended learning environment to a distance learning environment for teaching a learning and motivation strategies course* (unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, USA.

- Geçer, A. & Dağ, F. (2012). Bir harmanlanmış öğrenme tecrübesi, kuram ve uygulamada eğitim bilimleri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 425-442.
- Gedik, N. (2010). *Karma öğrenme ortamı kullanımı üzerine tasarım tabanlı bir araştırma* (yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gedik, N., Kiraz, E. & Ozden, M. Y. (2013). Design of a blended learning environment: Considerations and implementation issues. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(1), 1-19.
- Göçen, G. (2020). Turkish as a foreign language learners' use of vocabulary learning strategies. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(1), 316-332.
- Göçen, G. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 23-48.
- Göçer, A. (2008). Türkçe dilbilgisi öğretiminde çözümleme yönteminin kullanılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi SBE Dergisi*, 5(10), 101-119.
- Göçer, A. & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Göçer, A. (2016). Türkçe eğitimde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamı tasarımının önemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 188-201.
- Gök, D. (2016). *Online ters yüz okuma dersi modelinin İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dilde okuma kaygısına etkisi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Gömleksiz, M. N. & Fidan, E. K. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages*, 6(4), 593-620.
- Graham, C. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. C. Bonk & C. Graham (Eds.) (3-21).

- Graham, C. R. & Allen, S. (2009). Designing blended learning environments. *Encyclopedia of Distance Learning*. P. L. Rogers, P. L., Berg, G. A., Boettecher, J. V., Howard, C., Justice L. & Schenk K (Eds.) (562-570). Hershey, PA: Idea Group Inc.
- Graham, C.R. & Dziuban, C. (2008). Blended learning environments. *Handbook of research on educational communications and Technologies*, Spector, M., Merrill, D., Van Merriënboer, J. & Drscoll, M.P. (Eds.). Taylor & Francis Group.
- Guangying, C. (2014). An experimental research on blended learning in the development of listening and speaking skills in China. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 32(4), 447-460.
- Güler, B. (2013). *Karma öğrenme yönteminin ilköğretim fen ve teknoloji öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarına ve öz düzenleme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gümüş, O. & Buluç, B. (2007). *İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49, 7-30.
- Gümüş, İ. (2016). Türkçede emir-istek kipi ve yabancılara Türkçe öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 39, 253-262.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Güneyli, A. (2018). Okul yöneticilerinin görüşleri temelinde ilk okuma yazma eğitiminin değerlendirilmesi: Kıbrıs örneği. *İlköğretim Online*, 17(1).
- Güngördü, E. (2003). Öğretimde görsellik ve görsel araçlarda bulunması gereken özellikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 157.
- Gürbüz, N. E. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretiminde çoklu ortam materyali olarak geliştirilen zenginleştirilmiş kitabın öğrenme üzerinde etkileri* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Haznedar, Ö. (2012). *Üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Haznedar, Ö. & Baran, B. (2012). Eğitim fakültesi öğrencileri için e-öğrenmeye yönelik genel bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 42-59.
- Heinich, R. Molenda, M. Russell, J. D. & Smaldino, S. E. (1999). *Instructional media and technologies for learning* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Heinze, A., Procter, C. & Scott, B. (2007). Use of conversation theory to underpin blended learning. *International Journal of Teaching and Case Studies*, 1(1/2), 108-120.
- Holloway, J. H. (2000). Extracurricular activities: The path to academic success? *Educational Leadership*, 57(4), 87-88.
- Horton, W. (2000). *Designing web-based training. How to teach anyone anything anywhere anytime*. USA: William Horton Consultign, Inc..
- Horzum, M. B. (2011). Web pedagojik içerik bilgisi ölçeğinin Türkçeye uyarlaması. *İlköğretim Online*, 10(1), 257-272.
- Huang, R., Chen, G., Yang, J. & Loewen, J. (2013). The new shape of learning: adapting to social changes in the information society. *Reshaping Learning SE-1*. R. Huang & J. M. Spector (Eds.) (3-42). Springer, Heidelberg.
- Hughes, J. E., McLeod, S., Brown, R., Maeda, Y. & Choi, J. (2007). Academic achievement and perceptions of the learning environment in virtual and traditional secondary mathematics classrooms. *The American Journal of Distance Education*, 21(4), 199-214.
- Izquierdo, J., Simard, D., Pulido, G. and Guadalupe, M. (2015). Multimedia instruction & language learning attitudes: A study with university students. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 101-115.

- İlhan, A., Artar, M., Okvuran, A. & Karadeniz, C. (2011). *Müze eğitim modülü*. MDGF UNICEF Yayını.
- İlhan, M. & Çetin, B. (2013). Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 72-101.
- İpek, C. & Acuner, H. Y. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inançları ve eğitim teknolojilerine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23-40.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 2(4), 29-36.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- İşman, A. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- İşman, A. & Eskicumalı, A. (1999). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Değişim Yayınları.
- İyitoğlu, O. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve öz yeterlik inançları üzerindeki etkisi: Bir karma yöntem çalışması* (yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Jensen, E. (2006). *Beyin uyumlu öğrenme*, Doğanay, A. (Çeviri Ed.). Nobel Kitabevi.
- Johnson, C. (2005) Lessons learned from teaching web-based courses: the 7-year itch. *Nursing Forum*, 40(1), 11-17.
- Jones, L., Stall, G. & Yarbrough, D. (2013). The importance of professional learning communities for school improvement. *Creative Education*, 4(5), 357-361.
- Jun, Z. (2019). The Cambridge guide to blended learning for language teaching. *Australian Journal of Linguistics*, 39(3), 397-400.

- Kahyaoglu, M., Erdemci, H. & Elçiçek, M. (2016). *Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının e öğrenme stillerinin belirlenmesi*. 10. uluslararası bilgisayar ve öğretim teknolojileri sempozyumu, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Kaminski, J. (2007). *Use ADDIE to design online courses*. <http://www.nursing-informatics.com/ADDIE.pdf>
- Kara, Ö. T. (2000). *Türkçe öğretiminde yaratıcı drama* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karakaya, K. (2010). *İngilizce öğretmenlerinin bilgisayar teknolojilerine olan tutumları ve dil öğretiminde teknoloji kullanımlarının incelenmesi* (yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Karaman, S., Özen, Ü., Yıldırım, S. & Kaban, A. (2009). Açık kaynak kodlu öğretim yönetim sistemi üzerinden internet destekli (harmanlanmış) öğrenim deneyimi. 11. Akademik Bilişim Konferansı, (pp. 63-68), Harran Üniversitesi: Şanlıurfa.
https://ab.org.tr/ab09/kitap/karaman_ozen_AB09.pdf
- Kan, M. O., Sülüsoğlu, B. & Demirel, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 29-42.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Sever, S. (2003). *Türkçe öğretimi*. Engin Yayınevi.
- Kaya, M, Kardeş, M. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı Üzerine İnceleme. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1-20.
- Kazu, I. Y. & Demirkol, M. (2014). Effect of blended learning environment model on high school students' academic achievement. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(1), 78-87.
- Keeney, H., Shelton, K., Mason, D. & Young, J. K. (2017). DELES Analysis of ELearning Environments: Satisfaction Guaranteed. In Handbook of

Research on Building, Growing, and Sustaining Quality E-Learning Programs (pp. 128-150). IGI Global.

- Khalmatova, Z. (2017). Usage of modern methods and techniques in teaching Turkish as a foreign language: The flipped classroom. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 3, 35-51.
- Kılınç, A. & Şahin, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (Ydtö).
- Kırkkılıç, A. & Akyol, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Kirazlı, N. & Ateş M. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görsel ve işitsel materyal kullanımı. I. International Academic Research Congress, (pp. 3290-3299). <https://www.academia.edu/>
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Klimova, B. F., Hubackova, S. & Semradova, I. (2011). On-line courses of culture and literature of the English and German speaking countries. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 401-405.
- Kocaman, A. (1994). *Cumhuriyet dil devrimi ve ötesi: Dilbilim araştırmaları*. Hitit Yayınevi.
- Kocaman, A. (2012). Yabancı dil öğretiminde yöntem ve ötesi. Türkiye'de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 12-13 Kasım 2012. Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 2014.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 159-174.
- Koçer, T. (2014). *Türkçe öğretmenliği 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yabancılarla Türkçe öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarının araştırılması* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Koehler, M.J., Mishra, P. & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology. *Computers & Education*, 49(3), 740-762.
- Komis, V., Ergazaki, M. & Zogza, V. (2007). Comparing computer-supported dynamic modeling and 'paper & pencil' concept mapping technique in students' collaborative activity. *Computers & Education*, 49(4), 991-1017.
- Korkmaz, E. (2018). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaşanan Bazı Sorunlar ve Çözümleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 89-104.
- Koşar, G. (2016). EFL öğretmenlerinin karma öğrenmeye ilişkin algıları üzerine bir çalışma. *Procedia-Sosyal ve Davranış Bilimleri*, 232, 736-744.
- Köroğlu, Z. Ç. (2015). *Tersten yapılandırılmış öğretimin İngilizce öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin geliştirilmesine etkileri* (yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kruse, K. (2004). *The benefits and drawbacks of e-learning*. <http://www.elearningguru.com>.
- Kuo, C.M. (2013). Use of multimedia to enhance service quality in hospitality education. *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism*, 14, 163-184.
- Kuş, B. B. (2005). *Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kutluca, T. & Ekici, G. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 177-188.
- Kurudayıoğlu, M. & Kana, F. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleriyle ilgili öz yeterlik algıları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(3), 260-276.
- Lardy, C.H. & Mason, C.L. (2014). The impact of reformed courses on the science teaching self-efficacy beliefs of preservice and inservice

elementary teachers. *National Study of Education in Undergraduate Science*, (38), 1-25.

Lilje, O. & Peat, M. (2007). *Use of traditional and elearning components in a blended learning environment*. Proceedings of the assessment in science teaching and learning symposium, The University of Sydney, Australia.

Lim, D. H., Morris, M.L. & Kupritz, V.W. (2007). Online vs. blended learning: Differences in instructional outcomes and learner satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(3), 27-42.

Malsawmi H. & Mary, R. (2015). International journal of multidisciplinary. *Approach & Studies*. 2(3), 121-127.

Masie, E. (2006). The blended learning imperative. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Pfeiffer Publishing.

Mavaşoğlu, M. & Tm, G. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak ğretiminde Çukurova niversitesinin uygulamaları, karşılaşılan sorunlar ve çözüm nerileri. ukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi.
http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/mustafa_mavasoglu_guldem_tum_turkce_nin_tabanci_dil_ogretimi_cukurova.pdf

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6-8. sınıflar) ğretim programı*. MEB Yayınevi.

MEB. (2006). *İlköğretim bilgisayar dersi (1-8. sınıflar) ğretim programı*. MEB Yayınevi.

MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi ğretim programı ve kılavuzu (1-5 sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB. (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu bilişim teknolojileri ve yazılım dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) ğretim programı*.

Mete, F. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe ğretimine ilişkin ğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 102-125.

- Mete F. (2015). *Dil ve yabancı/ ikinci dil eğitimi kavramları içinde: yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi*. Sarıçoban, A. (Ed.). Anı Yayıncılık.
- Mete, F. & Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-357.
- Milne, A. (2006). Designing blended learning space to the student experience. *Learning Spaces*. DG. Oblinger (Ed.). (11-15). Boulder, CO: EDUCAUSE. www.educause.edu/learningspaces.
- Moore, W.P. & Esselman, M.E. (1992). Teacher efficacy, empowerment, and a focused instructional climate: Does student achievement benefit? *Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association*. CA.
- Moos, D.C. & Azevedo, R. (2008a). Monitoring, planning, and self-efficacy during learning with hypermedia: The impact of conceptual scaffolds. *Computers in Human Behavior*, 24, 1686–1706.
- Moralı, G. & Göçer, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür paylaşımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1115-1129.
- Mortera-Gutiérrez, F. (2006). Faculty best practices using blended learning in e-learning and face-to-face instruction. *International Journal on E-learning*, 5(3), 313-337.
- Moskal, P., Dziuban, C. & Hartman, J. (2013). Blended learning: A dangerous idea? *The Internet and Higher Education*, 18, 15-23.
- Motteram, G. (2006). Blended education and the transformation of teachers: A long-term case study in post graduate UK Higher Education. *British Journal of Educational Technology*, 37 (1), 17-30.
- Nicolosi, A. (2012). Grammar lessons with the flipped classroom method. Paper presented in The 3rd Black Sea ELT Conference Technology: A Bridge to Language Learning. 19 Mayıs University, Samsun, Turkey.
- Nutku, Ö. (1998). *Oyun, çocuk, tiyatro*. Özgür.

- Oblinger, D. G. (2006). *Space as a change agent*. In D. G. Oblinger (Ed.), Learning spaces (pp. 1.3). Educause e-book.
- Ocak, M. A. & Deveci-Topal, A. D. (2015). Blended learning in anatomy education: A Study investigating medical students' perceptions. *Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(3), 647-683.
- Okatan, H. İ. (2012). Polis akademisi güvenlik bilimleri fakültesinde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sorunları. *Polis Bilim Dergisi*, 14(4), 79- 112.
- Oliver, M. & Trigwell, K. (2005). Can blended learning be redeemed? *E-learning*, 2(1), 17-26.
- Onur, E. R., Biçer, N. & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Oral, B. (2004). *Öğretmen adaylarının internet kullanma durumları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Oral, B. & Kenanoğlu, R. (2012). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemlerinin öğrenci başarısına ve bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(1), 58-67.
- Orhan, F. (2007). Applying self-regulated learning strategies in a blended learning instruction. *World Applied Sciences Journal*, 2(4), 390-398.
- Osguthorpe, R. T. & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-33.
- Öğüt, H., Altun, A. A. & Koçer, H. E. (2003). Bilgisayar destekli, internet erişimli interaktif eğitim cd'si ile e-öğretim. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 67-75.
- Özarslan, M., Kubat, B. & Bay, Ö. F. (2007). Uzaktan eğitim için entegre ofis dersinin web tabanlı içeriğinin geliştirilmesi ve üretilmesi. Akademik Bilişim, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Akçağ Yayınları.
- Özcan, M. (2009). *Çevrimiçi öğrenme destekli yabancı dil öğreniminde öğrenenlerin teknoloji uyumlarının tutum, öz yeterlik algısı ve farklı ortamların kullanım sıklıklarıyla belirlenmesi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 427-444.
- Özden, M. G., Boylu, E. & Başar, U. (2017). İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğreten yerel öğretmenlerin dil öğretim tecrübelerine ilişkin bir durum tespiti çalışması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 59, 595-613.
- Özdil, B. & Çelik, A. (2000). İnternete dayalı uzaktan eğitim. Akademik Bilişim Konferansları, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Özerbaş, M. A. & Benli, N. (2015). Blended öğrenme ortamının öğrenci akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 87-108.
- Özkan, T. Y., Demir, K. & Özdemir, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri için yenilikçi ve uygulanabilir teknolojik yöntem önerisi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(2), 143-150.
- Öztürk, T. (2015). *Yurtdışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algı ve tutumları* (yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Öztürk, S. (2016). *Programlama öğretimindeki ters yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Pamuk, S. & Peker, D. (2009). Turkish pre-service science and mathematics teachers’ computer related self-efficacies, attitudes, and the relationship between these variables. *Computers & Education*, 53(2), 456-461.

- Paris, S.G. & Paris, A.H. (2001). Classroom applications of research on selfregulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101.
- Pesen, A. & Oral, B. (2016). Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının akademik başarısına ve güdülenme düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 799-821.
- Pierson, M. (2001). Technology practice as a function of pedagogical expertise. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(4), 413- 430.
- Polat, T. (2006). Okur odaklı bir yaklaşımla yazın eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 34(169), 1-7.
- Puspita, N. & Hasyim, U. A. A. (2019). Implementing blended learning to promote sustainable teaching and learning process in writing class. *English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris*, 12(1), 120-128.
- Reiser, R. A. & Dempsey, J. V. (2002). *Trends and issues in instructional design and technology*. Merrill Prentice Hall.
- Reuter, C., Pipek, V. & Muller, C. (2009). Avoiding crisis in communication: A computer-supported training approach for emergency management. *International Journal of Emergency Management*, 6(3-4), 356-368.
- Riley, R. (2000). Intel teach to the future brings together microsoft and other industry leaders in half billion dollar commitment to improve student learning. <http://www.csrwire.com/News/58.html>
- Rivera, J. L. (2019). Blended learning-effectiveness and application in teaching and learning foreign languages. *Open Journal of Modern Linguistics*, 9,129-144.
- Robinson, R. A. (2004). *Selected faculty experiences in designing and teaching blended learning courses at Brigham young universty* (unpublished doctoral dissertation). The University of Nebraska, Lincoln, NE.
- Rogers, T. and Tingerthal, J. (2013). Blended learning and flipping the construction management classroom for improved teaching and learning,

49th ASC Annual International Conference Proceedings.
<http://ascpro.ascweb.org/chair/paper/CEUE40002013.pdf>

- Rovai, A. P. & Jordan, H. M. (2004). Blended learning and sense of community: a comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2), 1-17.
- Saban, M. (2013). In a post to the discussion list-serve of the International Association of Jungian Studies. <https://onlinelibrary.wiley.com/>
- Sagarra, N. & Zapata, G. C. (2008). Blending classroom instruction with online homework: A study of students perceptions of computer-assisted L2 learning. *RECALL*, 20 (2), 208-224.
- Sancho, P., Corral, R., Rivas, T., Gonza'Lez, M.J., Chordi, A. & Tejedor, C. (2006). Instructional design and assessment: a blended learning experience for teaching microbiology. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 70(5), 1-9.
- Saritepeci, M. & Yıldız, H. (2014). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılım ve derse karşı motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 207-223.
- Saritepeci, M. & Çakır, H. (2015). The effect of blended learning environments on student's academic achievement and student engagement: A study on social studies course. *Education and Science*, 40(177), 203-216.
- Schoonmaker, R. G. (2014). A blended learning approach to reading circles for English language learners. *Second Language Studies*, 33(1), 1-22.
- Sharpe, R., Benfield, G., Roberts, G. & Francis, R. (2006). The undergraduate experience of blended e-learning: A review of UK literature and practice. The Higher Education Academy, https://www.heacademy.ac.uk/system/files/sharpe_benfield_roberts_francis_0.pdf

- Shelly, GB., Gunter, GA & Gunter, RE. (2012). *Bilgisayarları keşfeden öğretmenler: Teknolojiyi bağlı bir dünyaya entegre etmek* (7. Baskı). MA.
- Sırakaya, D. A. (2015). *Tersyüz sınıf modelinin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi* (yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sinanoğlu, O. (2006). *Hedef Türkiye*. Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology*, 43, 51-54.
- Slavin, R. E. (2013). *Educational Psychology / Eğitim Psikolojisi* (10. Baskı). Galip Y. (Çeviri Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Slooman, M. (2003). *Training in the age of the learner*. London, UK: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Smaldino, SE., Lowther, D. L., Mims, C. & Russell, J. D. (2015). *Öğretim teknolojisi ve öğrenme ortamı* (10. Basım). Arı, A. (Çeviri Ed.). Eğitim Yayınevi.
- Soodak, L.C. & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Sülükçü, Y. (2011). *Yabancılara Türkçe öğretiminde (temel seviye a1) bilgisayar destekli materyal geliştirme ve bunun öğrenci başarısına etkisi* (yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Stovall, I. K. (2005). *The case for blended learning*. Illinois Virtual Campus American University.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., Tunçel, H. & Öztürk, Y. A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde verilen yabancılara Türkçe öğretimi (YTÖ) dersine yönelik öz yeterlik algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 36-45.

- Şimşek, H. & Adıgüzel, T. (2012). Yükseköğretimde yeni bir üniversite paradigmasına doğru. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 250-261.
- Tatlı, Z. & Ayaş, A. (2013). Sanal kimya laboratuvarının öğrencilerin başarısına etkisi. *Eğitim Teknolojisi ve Topluluğu Dergisi*, 16 (1), 159-170.
- Tayebinik, M. & Puteh, M. (2012). Sense of community: How important is this qualityin blended courses. *IPENDR*, 30, 243-247.
- Taylor, D., Newton, A. (2012). Beyond blended learning: A case study of institutional change at an Australian Regional university. *The Internet and Higher Education*, 18, 54-60.
- Thomson, I. (2002). Thomson job impact study: The next generation of corporate learning. Thopson, Inc. The World Wide Web: <http://www.netg.com/Demosand Downloads/DOWnloads/Jobimpact.pdf>.
- Thorne, K. (2003). *Blended learning: how to integrate online and traditional learning*. Kogan Page.
- Tok, M. & Yıgın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(8), 132-147.
- Topal, M. (2013). *Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının eğitim amaçlı internet kullanımı öz-yeterlik algılarının incelenmesi ve geliştirilmesi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Topal, M. & Akgün, Ö. E. (2015). Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının eğitim amaçlı internet kullanımı öz-yeterlik algılarının incelenmesi: Sakarya Üniversitesi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 343-364.
- Tosun, C. (2012). Yurdumuzda yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde başarısızlığın nedeni yöntem mi? türkiye’de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 12-13 Kasım 2012.Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 2014.

- Tschannen-Moran, M. and Johnson, D. (2001). Exploring literacy teachers' selfefficacy beliefs: potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761.
- Tüm, G. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diktenin yeri. *Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 29- 40.
- Türker, M. S. & Genç, A. (2018). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde blogların öğretim amaçlı kullanımı üzerine öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (39), 251-266.
- Uğur, B. (2007). *Öğrencilerin karma öğrenme yöntemine ve yöntemin uygulanmasına yönelik görüşlerinin başarı, cinsiyet ve öğrenme stilleri açısından incelenmesi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ulaş, A. & Ozan, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63-84.
- Uluyol, Ç. & Karadeniz, Ş. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği: Öğrenci başarısı ve görüşleri. *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-84.
- Umar, Ç. & Ayvaz Reis, Z. (2017). Karma öğrenme tasarımı öğrenme ortamının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-58.
- Umutlu, D. (2016). *Ters-yüz edilmiş sınıf modelindeki farklı video tasarımlarının İngilizce yazma becerisi üzerindeki etkileri*. (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Ungan, S. (2006). Avrupa Birliği'nin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 217-226.
- Usluel, Y. K. & Seferoğlu, S. S. (2003). Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının bilgisayar kullanımı ve öz-yeterlik algıları. *Bilişim*

Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi (BTIE), 21-23 Mayıs, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.

Usluel, Y. & Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretim elemanlarının bilgi teknolojilerini kullanmada karşılaştıkları engeller, çözüm önerileri ve öz-yeterlik algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(6), 143-157.

Usta, E. (2007). *Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi* (yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Usta, E. & Mahiroğlu A. (2008). Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1-15.

Uşun, S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Nobel Yayın Dağıtım.

Uzun, A. & Şentürk, A. (2010). Blended makes the difference: Comparison of blended and traditional instruction on students performance and attitude in computer literacy. *Contemporary Educational Technology*, 1(3), 196-207.

Uzun, E. (2012). Yabancılara türkçe öğretiminde yeni gelişmeler üzerine. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.). (341-345). Pegem Akademi.

Uzun, N. E. (2012). Türkçenin dünya dilleri üzerindeki yeri üzerine. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 19, 115-134.

Ünal, S. & Ada, S. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul Yayınları.

Ünlü, H. (2011). Türkiye' de ve dünyada Türkçenin yabancılara öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 108-116.

Ünsal, H. (2007). *Harmanlanmış öğrenme etkinliğinin çoklu düzeyde değerlendirilmesi* (yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Üstün, A. B. (2011). *BÖTE öğretim elemanlarının harmanlanmış öğrenme ortamlarında verilen dersler hakkındaki görüşleri* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Valiathan, P. (2002). *Blended learning models*.
<http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html>
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme. Teori ve teknikler*. Alkım Yayıncılık.
- Varışoğlu, M. C. (2018). Sosyal-duygusal dil öğrenme stratejileri ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki yeri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 379-396.
- Vaughan, L., Kipp, M. E. & Gao, Y. (2007). Why are websites co-linked? The case of Canadian universities. *Scientometrics*, 72(1), 81-92.
- Wang, H. C. & Chiu, Y. F. (2011). Assessing e-learning 2.0 system success. *Computers & Education*, 57(2), 1790-1800.
- Wilson, D. & Smilanich, E. (2005). *The other blended learning. A classroom-centered approach*. Pfeiffer Publishing.
- Williams, N. A., Bland, W. & Christie, G. (2008). Improving student achievement and satisfaction by adopting a blended learning approach to inorganic chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 9(1), 43-50.
- Winne, P. H. (2005). A perspective on state-of-the-art research on selfregulated learning. *Instructional Science*, 33, 559-565.
- Yamazaki, K. (2019). Future of technology in language teaching and learning. *Technology in Language Teaching & Learning*, 1(1), 1-2.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe öğretimi. (İlköğretimde etkili öğretim ve öğrenme öğretmen el kitabı)*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yangın, B. (2005). Evaluation of primary education turkish curriculum and the guidebook. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 5(2), 509-516.

- Yaylı, D. & Çınar, E. K. (2015). Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik inançları üzerine boylamsal bir çalışma. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 35-45.
- Yekta, M. (2004). *Çoklu ortam araçları kullanılmış web tabanlı uzaktan mesleki teknik eğitimin geleneksel mesleki teknik eğitime göre öğrenci başarısına etkisi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2011). *Web-tabanlı senkron derslerin öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı tutumları ve senkron teknolojileri kabulleri üzerine etkisi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Yıldız, Ü. (2015). Self-efficacy of student teachers about teaching Turkish to foreigners course. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1039-1048.
- Yıldız, E. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretimi dersinin Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında değerlendirilmesi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155–167.
- Yılmaz, F. & Talas, M. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal olarak animasyon kullanımı ve önemi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 114- 127.
- Yıldız, Ü. & Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. Kılınç A. ve Şahin A. (Ed.). (175-205). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde program ve material*. Pegem Akademi.
- Yılmazçoban, S. & Damkacı, F. (1999). *İnternetin eğitim amaçlı kullanılması*. V. Türkiye'de İnternet Konferansı. Ankara.
- Young, J. R. (2002). Hybrid teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. *The Chronicles Of Higher Education*, 33.

- Young, S. C. (2003). Integrating ICT into second language education in a vocational high school. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 447-461.
- Yurdakul, B., Uslu, Ö., Çakar, E. & Yıldız, D. G. (2014). Web tabanlı içerik geliştirme mesleki gelişim programının değerlendirilmesi. *Educational Sciences: Theory Practice*, 14(4), 1409-1437.
- Yurdugül, H. & Demir, Ö. (2017). Öğretmen yetiştiren lisans programlarındaki öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 896-915.
- Zengin, E. (2013). Moodle uzaktan eğitim yönetim sisteminin çeviri dersine uygulaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 328-338.
- Zhang, J. P. (2008). Hybrid Learning and ubiquitous learning. *Hybrid Learning and Education*, 51(69), 250-258.

EKLER

Ek 1.

Etik Kurul İzin Yazısı

Ek 2.

Kullanılan Ölçekler

Ek 3.

Ölçeklerin Kullanımına Yönelik İzinler

Ek 4.

Ölçeklerle İlgili Uzman Görüşleri

Ek 5.

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Kullanılan Materyaller ve Araç-Gereçler

Ek 6.

Performans Değerlendirme Formu

Ek 7.

İntihal Raporu

Ek -1. Etik Kurul İzin Yazısı

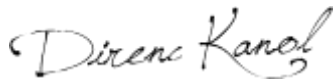
26.12.2019

Sayın Selime Güntaş

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2019/396 proje numaralı ve **“Harmanlanmış Öğrenme Temelli Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Dersinin Etkililiğinin Değerlendirmesi”** başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü



Not: Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

Ek -2. Kullanılan Ölçekler

Ölçek 1.

Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Etkililiği Ölçeği

Yakın Doğu Üniversitesi' nde Öğretmen Adaylarının Harmanlanmış Öğrenme ile Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi Görüşlerini Belirleme Anketi

selimegnts89@hotmail.com

Yüz yüze öğrenme ortamlarında;	Her zaman	Sık Sık	Ara Sıra	Nadir en	Hiçbir Zaman
1. Öğretim elemanından çevrimiçi ortama göre daha çok yararlanabildim.					
2. Öğretim elemanından çevrimiçi ortama göre daha çok yardım alabildim.					
3. Daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum.					
4. Arkadaşlarımla daha rahat iletişim kurdum.					
5. Belirlediğim hedeflere ulaşmak benim için önemlidir.					
6. Öğretim elemanı rehberliğinde öğrenmem motivasyonumu artırdı.					
7. Öğretim elemanı ile daha rahat iletişim kurabildim.					
8. Çevrimiçi ortamlara göre daha fazla sorumluluk duygusu hissediyorum.					
9. Öğretim elemanı derse katılmam için teşvik etti.					
10. Yaptığım ödevler ve araştırmalar konuyu kavramam için yeterliydi.					

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında;	Her zaman	Sık Sık	Ara Sıra	Nadir en	Hiçbir Zaman
11. Ders içeriğinin etkileşimli sunulması derse olan ilgimi artırdı.					

12. Düzenlenen eş zamanlı (sohbet) etkinliklerin daha iyi öğrenmemi sağladığını düşünüyorum.					
13. Düzenlenen farklı zamanlı (tartışma vb.) Etkinliklerin daha iyi öğrenmemi sağladığını düşünüyorum.					
14. Öğretim elemanı derse katılmam için teşvik etti.					
15. Arkadaşlarımla daha rahat iletişim kurdum.					
16. Ders çalışmak çok hoşuma gitti.					
17. Teknolojiyi kullanmak benim derse karşı olan ilgimi artırdı.					
18. Yüz yüze ortama göre daha çok sorumluluk duygusu hissettim.					
19. İletişim araçlarını (internet, e-posta, tartışma listeleri vb.) Kullanmak yalnız olmadığımı hissettirdi.					
20. İşbirliğine dayalı etkinliklere katılmaktan hoşlandım.					
21. Öğretim elemanından istediğim zaman yardım alabildim.					
22. Ders çalışırken sorularıma iletişim araçları kullanarak yanıt aramaya çalıştım.					
23. Öğretim elemanından anında dönüt alabildim.					
24. Etkinlikleri yerine getirmek için zamanı iyi kullandım.					
25. Daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum.					
26. Çalışırken yaşadığım sorunları genellikle çözdüm.					
27. Öğretim elemanı ile daha rahat iletişim kurdum.					
28. Öğretim materyallerine istediğim zaman kolaylıkla ulaşabildim.					
29. Yer alan çevrimiçi kaynaklar beklentilerimi karşıladı.					
30. Ders içeriği bireysel farklılıkları dikkate alarak hazırlanmıştı.					

Harmanlanmış öğrenme ortamlarında;	Her zaman	Sık Sık	Ara Sıra	Nadir en	Hiçbir Zaman
31. Öğretim elemanı ders vermeye istekliydi.					
32. Öğretim elemanı yüz yüze ve çevrimiçi ortamları etkili bir şekilde kullandı. 33. Öğretim elemanından aldığım danışmanlık hizmeti yeterliydi.					
34. Daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum.					
35. Deneyimin önemli olduğunu düşünüyorum.					
36. Öğretim elemanı yüz yüze ve çevrimiçi ortamları yönetme konusunda başarılıydı.					
37. Çevrimiçi ve yüz yüze ortamlara ayrılan süre benim için uygundu.					
38. Dersin içeriği seviyeme uygundu.					
39. Ders içeriği açık ve anlaşılırdı.					
40. Ders içeriği planlı bir şekilde sunuldu.					
41. Yüz yüze ve çevrimiçi olarak gördüğümüz içerik seçilen ortama uygundu.					
42. Her iki ortamın üstün özellikleri kullanıldı.					
43. Sunulan öğrenme materyalleri benim için yeterliydi.					
44. Kullanılan farklı öğretim yöntem ve teknikleri içeriğin aktarılması için uygundu. 45. Her iki ortamda aktarılan içerikte bir bütünlük vardı.					
46. Hangi ölçütlere göre değerlendirileceğim önceden belirtildi.					
47. Başarımların değerlendirilmesi için farklı değerlendirme teknikleri kullanılmasını isterim.					
48. Eğer ihtiyaç duyarsam sınıf arkadaşlarımla yüz yüze görüşmeye çalışırım.					
49. Öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken zamanı iyi yönetebildim.					
50. Neyi nasıl öğreneceğime kendim karar verdim.					

Teknik konular açısından;	Her zaman	Sık Sık	Ara Sıra	Nadir en	Hiçbir Zaman
51.Kendimi yalnız ve mutsuz hissettim.					
52.Verilen ödevleri zamanında teslim etmekte zorlandım.					
53.Teknolojik altyapı nedeniyle sorun yaşadım.					
54. Teknik anlamda zorluklar yaşadım.					
55. İnternet bağlantısı ile ilgili sorun(lar) yaşadım.					

1. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi gerçekleştiren öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilik/beceri/bilgi düzeyi nasıl olmalıdır? Ana dili olarak Türkçe öğrenenlerden farklı olarak hangi/becerilere sahip olmalıdır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde amaç-kazanımlar sizce neler olmalıdır?
3. Türkçe' nin ana dili olarak öğretimi ile yabancı dil olarak öğretimi arasında öğrenme-öğretme sürecinde ne gibi benzerlikler olabilir?
4. Türkçe' nin ana dili olarak öğretimi ile yabancı dil olarak öğretimi arasında öğrenme-öğretme sürecinde ne gibi farklılıklar olabilir?
5. Türkçe' nin yabancı dil olarak öğretiminde ne tür yöntem-teknik-strateji ve araç gereç kullanılmalıdır?
6. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ders kitapları hangi konulara yönelik metinlere verilebilir?
7. Türkçe' yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kaygılarını azaltma ve Türkçe' yi/ Türk kültürünü sevdirmek için motivasyon düzeyini arttırmaya yönelik neler yapılabilir?
8. Türkçe' yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin hazırbulunmuşlukları/ sorunları sizce neler olabilir? Sorunların nedenleri ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Çalışmamıza verdiğiniz destek ve katkılar nedeniyle teşekkür ederiz.

Ölçek 2.

E-Öğrenme Tutum Ölçeği Anketi

S. N	Sorular	Uygun	Uygun Değil	Uygun Değilse Neden?
M1	E-öğrenme ortamında öğrenmek isterim.			
M2	E-öğrenme ile kendi hızımda çalışmak hoşuma gider.			
M3	E-öğrenme sosyalleşmeyi engeller.			
M4	E-öğrenme ile eğitim alma fikri kendimi kötü hissetmeme sebep olur.			
M5	E-öğrenme eğlencelidir.			
M6	E-öğrenme, öğrenmeyi kolaylaştırır.			
M7	E-öğrenme ortamında öğrenmeyi sevmiyorum.			
M8	E-öğrenme başarıyı artırır.			
M9	E-öğrenme yaygınlaşmalıdır.			
M10	E-öğrenme öğrenenin üretkenliğini artırır.			
M11	E-öğrenme ders çalışma şekline uymuyor.			
M12	E-öğrenmenin yararlı olacağını düşünmüyorum.			
M13	E-öğrenmede yüz-yüze etkileşim olmaması beni rahatsız eder.			
M14	E-öğrenme motivasyonu artırır.			
M15	E-öğrenme gereksizdir.			
M16	E-öğrenme ile ilgili gelişmeleri takip ederim.			
M17	E-öğrenmede değerlendirme işlemi sağlıklı bir şekilde yapılamaz.			
M18	E-öğrenmede yeterli öğretmen desteği alabileceğimi düşünmüyorum.			
M19	E-öğrenme ilgimi çeker.			
M20	E-öğrenme ile ders aldığımda çok fazla sorunla karşılaşacağımı düşünüyorum.			

Ölçek 3.

Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

	yetersiz	çok az yeterli	biraz yeterli	oldukça yeterli	çok yeterli				
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak sorular ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Ölçek 4.**Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görüşme Formu**

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde size sunulan slaytlarda yer alan ders içeriğini düşünerek;
 - a. Türkçe' nin anadili olarak öğretimi ile yabancı dil olarak öğretimi arasında ne gibi farklılıklar olduğunu yorumlayınız.
 - b. Türkçe' yi yabancı dil olarak öğreten öğretmenin sahip olması gereken mesleki ve alan bilgisi, özellikleri neler olmalıdır?
2. Dersin proje temelli yürütülmesi konusunda düşünceleriniz nelerdir?
3. Dersin internet ortamında ve harmanlanmış öğretim ile gerçekleştirilmesinin;
 - a. Olumlu yönleri sizce nelerdir?
 - b. Olumsuz yönleri sizce nelerdir?

Ek- 3. Ölçek İzinleri

Yesim Capa
Alıcı: ben ▾ 14:48 (3 saat önce) ☆ ↶ ⋮

Merhaba,

Tarafımızdan Türkçeye adapte edilen "Öğretmen Ozyeterlik Ölçeği"ni kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur.

Önceki ilgili bilgiye <https://blog.metu.edu.tr/capa/instruments-adapted/> adresinden ulaşabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.
Yesim Capa Aydın

Doc. Dr. Yesim Capa Aydın
Orta Dogu Teknik Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
06800 Ankara

Windows'u Etkinleştir

Emine Cabı
Alıcı: ben ▾ 23 Ekim Çar 13:36 (11 gün önce) ☆ ↶

Geliştirdiğimiz ölçeği kullanmanızda bir sakınca yoktur.

Kolaylıklar dilerim

Selime Güntaş <selime.guntas@kisbu.edu.tr>, 23 Eki 2019 Çar, 12:03 tarihinde şunu yazdı:

This message has been scanned for viruses and dangerous content by [MailScanner](#), and is believed to be clean.

Dr. Öğr. Üyesi Emine CABI
Bilgisayar ve Öğr. Tek. Eğt. Böl.
Eğitim Fakültesi
Baskent Üniversitesi

Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar

Bahar Baran <baharbaran35@gmail.com>
Alıcı: ben ▾ 23 Ekim Çar 13:14 (11 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Merhabalar,
"E-öğrenmeye yönelik tutum" ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Başarılar

23 Eki 2019 Çar, saat 12:18 tarihinde Selime Güntaş <selime.guntas@kisbu.edu.tr> şunu yazdı:

Dr. Bahar Baran
Dokuz Eylül University,
Buca Faculty of Education
The Department of Computer Education and Instructional Technologies
, 35160
Buca/Izmir/ TURKEY

Office Phone:
+90 232 420 48 82 / 1629

Windows'u Etkinleştir
Windows'u etkinleştirmek için Ayarlar'a g

Ek - 4. Ölçeklerle İlgili Uzman Görüşleri

05.01.2018

ALAN UZMANI GÖRÜŞ MEKTUBU

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri alanında Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında "Harmanlanmış Öğrenme"yi temel alarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe öğretmen adaylarının tutum ve görüşlerini etkilemeye yönelik hazırlanan öğretim tasarımının eğitim teknolojisi açısından yeterli ve uygulanabilir olduğunu düşünmekteyim.



Yrd. Doç. Dr. Emrah Soykan

Eğitim Teknolojisi

Yakın Doğu Üniversitesi

03.01.2018

ALAN UZMANI GÖRÜŞ MEKTUBU

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Selime Güntaş'a ait "Harmanlanmış Öğrenme Temelli Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tasarımının Etkililiği" başlıklı tez çalışmasında kullanılacak ölçme araç ve yöntemleri tarafımdan incelenmiştir. Çalışmada, harmanlanmış öğrenme ortamlarının etkililiği ölçeği, öğrenme tutum ölçeği, öğretmen öz yeterlik ölçeği ve Yabancılar Türkçe öğretimi Görüşme formu araçları kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarının maddeleri incelenmiş iddia edilen özellikleri ölçebileceği yargısına varılmıştır.



Yrd. Doç. Dr. Emre Çetin

Ölçme Değerlendirme

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi

02.01.2018

ALAN UZMANI GÖRÜŞ MEKTUBU

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri alanında Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında "Harmanlanmış Öğrenme"yi temel alarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe öğretmen adaylarının tutum ve görüşlerini etkilemeye yönelik hazırlanan öğretim tasarımının Türkçe eğitimi açısından yeterli ve uygulanabilir olduğunu düşünmekteyim.



Dr. Esra KARAKAŞ KURT
Türkçe Eğitimi
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

Ek- 5. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Kullanılan Materyaller ve Araç-Gereçler

<http://www.yabancilaraturkce.com/> (WEB SİTESİ)

https://www.youtube.com/watch?v=1pkfaF_R4w4 (KISA FİLM)

<https://www.youtube.com/watch?v=VwhLD7BBJoQ> (ŞARKI)



Türkiye'nin en kalabalık şehri... Burada pek çok kültür birlikte yaşıyor. İstanbul'da çeşitli dinlerin ibadet yerleri bir arada. Camiler, kiliseler, sinagoglar...

İstanbul'da iki büyük köprü var. Bunlar Boğaz Köprüsü ve Fatih Sultan Mehmet Köprüsü. Bu köprüler Asya ve Avrupa kıtalarını birbirine bağlıyor.

İstanbul'a yerli ve yabancı milyonlarca turist geliyor. İstanbul bu insanlara birçok seçenek sunuyor. Bazıları İstanbul'da vapurla Boğaz'ı geziyor, Kapalı Çarşı'da alışveriş yapıyor, adalarda faytona biniyorlar. Bazıları Ortaköy'de deniz kenarında balık yiyor, bazıları ise Çiçek Pasajı'nda Türk müziği dinliyor ve farklı lezzetler tadıyorlar.

Turistler İstanbul'un tarihi ve turistik yerlerini de görüyorlar. En çok Ayasofya Müzesi'ne, Kız Kulesi, Dolmabahçe ve Çırağan saraylarına gidiyorlar. Topkapı Sarayı en meşhurları.

İstanbul'da hayat çok hızlı. Özellikle gece hayatı çok renkli ve hareketli. Pek çok insan geceleri barlara ve gece kulüplerine gidiyor ve sabaha kadar eğleniyor.

İstanbul, tarihi yerleri ve farklı eğlence alternatifleriyle geçmişin zenginliğini bugünün renkli dünyasıyla birleştiriyor.

Çalışma Yaprağı

ÇALIŞMA YAPRAĞI

1. Tamamlayalım.

3. Yazalım.

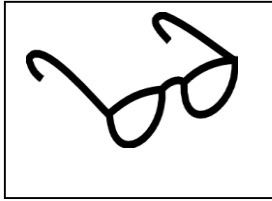
Donya: Hoş geldin.



.....



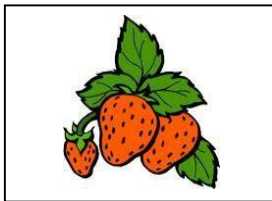
.....



.....



.....



.....

4. Yazalım.

i. 321.....

ii. 2135.....

iii. 10.000.....

iv. 1.000.000.....

5. Yazalım.

Günler:

Mevsimler:

6. Telefon numarasını yazalım.

373 32 51:

.....

0 542 855 00 47:

.....

7. Tarihleri yazalım.

14.02.2013:

.....

01.11.1979:

.....

 ...

8.Çoğul (-ler/-lar) yapalım.

Harf.....

Kalem.....

Kiraz.....

Saat.....

Bilgisayar.....

9. Cevap yazalım.

i. Nasılsınız?

.....

ii. Nerelisin?

.....

iii. Senin adın ne?

.....

iv. Bekar mısın?

.....

v. Öğrenciler nerede?

.....

vi. Öğretmen kim?

.....

vii. Burası hastane mi?

.....

viii. Sınıfta yatak odası var mı?

.....

ix. Bugün hava nasıl?

.....

x. Bugün ne?

.....

10. Karşıtını yaz.

Pahalı:	Kalabalık:
Büyük:	Soğuk:
Şişman:	Yaşlı:
Hafif:	Çalışkan:

11. Resme bakalım, yanıtlayalım.



- i. Odada yok
- ii. Masada var.
- iii. halı var.
- iv. perde var.
- v. Duvarda var.
- vi. Masada yok.
- vii. Odada iki var.
- viii. Koltukta yok.
- ix. Burası değil.

x. gemi var.



A: Hasta mısınız?

B: Evet.

A:

A:, bu sandalye boş mu?

B: Hayır, dolu.

A: Bir ayran

B: Tabii,

A: Teşekkürler

B:

13. Anlamını sözlükten bulup yazalım.

İlaç.....

Yüzük.....

Makyaj.....

Tarak.....

Anahtar.....

Resim



Bilimsel Makale



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 1/2 2012 s. 51-69, TÜRKİYE

International Journal of Turkish Literature Culture Education Volume 1/2 2012 p. 51-69, TURKEY

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARIN İLGİLİ ALAN YAZINI IŞIĞINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Onur ER*

Nurşat BİÇER**

Kürşad Çağrı BOZKIRLI***

Özet

Bu araştırmanın temel amacı yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları ilgili alan yazını doğrultusunda değerlendirmektir. Bu bağlamda konuyla ilgili olarak hazırlanmış 34 makale incelenmiştir. Betimsel nitelikli bu çalışmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle de analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda makalelerin genellikle betimsel ve teorik çalışmaya göre desenlendiği görülmüştür. Makaleler çoğunlukla belirli bir veri toplama yöntemine göre hazırlanmamıştır. İncelenen makalelerde yabancılara Türkçe öğretiminde ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler, öğretim programı yetersizliği, Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması, teknolojik bakımdan yaşanan yetersizlikler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların

Sınav

**YABANCILAR
İÇİN
TÜRKÇE
SORULARI**

**-B-
KURU**

Sınav

YABANCILAR İÇİN B KURU TÜRKÇE SORULARI

1.

için / geç kaldık / sabah / uyanamadığı / dün / erken / okula

1 2 3 4.....5 6 7

Yukarıdaki kelimelerle anlamlı bir cümle oluşturulduğunda doğru sıralama nasıl olur?

A) 7-1-4-5-3-2-6

B) 5-3-6-4-1-7-2

C) 5-3-2-4-1-7-6

D) 7-5-2-6-4-3-1

E) 3-2-5-1-6-7-4

2.

Omar : Merhaba.**Görevli** : Merhaba, hoş geldiniz. Size nasıl yardımcı olabilirim?**Omar** : Hoş bulduk. Biz Bursa'ya gitmek istiyoruz. Bugün Bursa'ya otobüsünüz var mı?**Görevli** : Evet efendim, saat 17.30 ve 19.30'da var.**Omar** :**Görevli** : Hemen kontrol edeyim. Evet efendim, aracımızda boş yerlerimiz var.**Omar** :**Omar** : İki kişiyiz.**Görevli** : Tamam efendim, 21 ve 22 numaralı koltuklar uygun mu?**Omar** : Uygun, biz biletlerimizi alalım.

Yukarıda boş bırakılan yerlere aşağıdaki cümlelerden hangileri getirilebilir?

A) Otobüs ne zaman hareket ediyor? / Hemen bilet alacak mısınız?

B) Daha erken bir saatte seferiniz yok mu? / Bir kişi misiniz?

C) 17.30'da otobüsünüz var mı? / Hemen kontrol edeyim.

Slaytlar

1. Bölüm

YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN TARİHÇESİ

- “Türkçe’nin tarihçesine ve şimdiki durumuna bakıldığında, Türkçe batıda Balkanlar’dan başlayıp, doğuda Hazar Denizi sahasına kadar konuşulan bir dildir.
- Türkçe Türk Cumhuriyetinin resmi dili olup, Türkiye, Romanya, İran, Irak, Suriye, Yunanistan, Bulgaristan, Kıbrıs ve eski Yugoslavya’da yaygındır.
- Yaşı, en eski hesaplara göre 8500 sene olan Türkçe, bugün yaşayan dünya dilleri arasında en eski yazılı belgelere sahip olan dildir. Bu belgeler, çivi yazılı Sümerce tabletlerdeki alıntı kelimelerdir” (Tuna, 1997: 49).
- Türkiye Türkçe’ si son yıllarda dünyanın değişik bölgelerinde öğretilen ve öğrenilen bir dil haline gelmiştir.

Windows'u Etkinle

2. Bölüm

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE MOTİVASYON VE STRATEJİLERİ

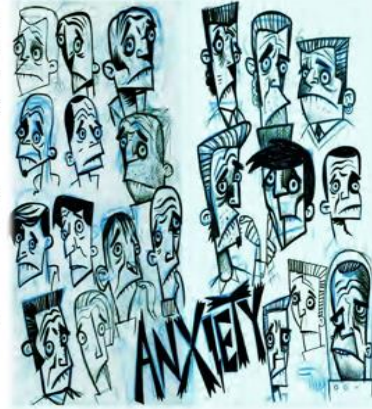
- İkinci bir dil veya yabancı bir dil öğreniminde “Motivasyon” kavramı, çok önemlidir.
- En basit şekliyle bizi bir hedefe ulaşmak için harekete geçiren, hedefe ulaşma sürecinde, bizi sürekli destekleyen ve yönlendiren bir kavramdır.
- Güdü (Motiv), istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır.
- Güdülenme (Motivation) bireyin söz konusu gereksinimlerini gidermek amacıyla davranışa enerji ve yön veren güçtür; bu güç organizmayı etkileyerek harekete geçmeye sevk eder.

Windows'u Etki

3. Bölüm

YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGISI

- **Kaygı**, kişinin bir uyararla karşı karşıya kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu olarak tanımlanmaktadır (Taş, 2006).
- Büyük Türkçe Sözlük' te (2012) kaygı ise « üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa» anlamlarına gelmektedir.
- Kaygı insanoğlunun yaşadığı en doğal, en temel duygulardan biridir.



4. Bölüm

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE TEMEL İLKE VE KAVRAMLAR

- **Motivasyon;**

Öğrencilerin motivasyonu iç ve dış motivasyon olarak ikiye ayırmaktayız. İç motivasyon kişinin kendisinin hedef dilin kültürünü öğrenmek, insanlarıyla iletişim kurmak gibi niyetlerle yabancı dil öğrenme isteği gibi kişinin kendi içinden gelen motivasyondur. Bunun yanı sıra kişinin herhangi bir menfaat elde edebilmesi için – terfi almak, maaşında artış elde etmek, daha iyi bir iş edinmek gibi- dürtülerle kişide öğrenme isteğini oluşturan motivasyondur. Yukarıda sayılan amaçları da bu çerçevede değerlendirebiliriz.

- **Hedef dile/kültüre karşı tutum/ tavır;**

Öğrencilerin öğrenecekleri hedef dile karşı, kültürüne ve insanlarına karşı tavrı olumsuzsa doğal olarak o dili öğrenme isteği de olmayacak tavrı olumsuz olacaktır. Öğretmenin görevi olumlu olan tavrı olumlu olarak korumak olumsuz tavrı da olumluya dönüştürmektir.

5. Bölüm

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YAKLAŞIM YÖNTEM VE TEKNİKLER

- 1. Dilbilgisi Tercüme Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- 2. Doğal Yaklaşım (Natural Approach)
- 3. İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Approach)
- 4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audiolingual Method)
- 5. İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)
- 6. Seçmecî Yöntem (Eclectic Method)
- 7. Sessiz Yöntem (Silent Way)
- 8. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
- 9. Toplu Fiziksel Tepki (Total Physical Response - TPR)
- 10. Toplulukta Dil Öğrenme (Community Language Learning)
- 11. Dolaysız Yöntem (Direct Method)
- 12. Bilişsel Yöntem (Cognitive Method)
- 13. İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)
- 14. TÖMER Dil Öğretim Yöntemi

6. Bölüm

YABANCI DİLDE İLETİŞİMSEL YETERLİLİK KAVRAMININ TARİHÇESİ VE DİL ÖĞRETİMİNE YANSIMALARI

- Dil öğretiminde **iletişimsel yaklaşım** dilin **iletişim olduğu kuramından** çıkar.
- Dil öğretiminin hedefi **Hymes' in** (1972) "**iletişimsel yeti**" olarak adlandırdığı şeyi geliştirmektir.
- **Hymes** bu terimi bir dilbilimsel dil görüşü ile **Chomsky'nin** yeti kuramını karşılaştırmak için kullanmıştır. Chomsky' ye göre dilbilim kuramı temelde tamamen **homojen bir konuşma** ortamındaki ideal bir **konuşan-dinleyen** ile ilgilidir; bu kişi o ortamın dilini kusursuz bilen ve unutkanlık, engelleyiciler, ilgi ve dikkat sapması, ve kendi dil bilgisini gerçek verimlilikte uygulamaya koyarken hatalar (rastgele ve tipik) gibi dilbilgisi açısından **ideal olmayan ortamlardan etkilenmemektedir** (Chomsky 1965).

7. Bölüm

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılabilecek Grupla Öğretim Teknikleri

- Soru – cevap
- Drama ve rol yapma
- Benzetim
- İkili ve grup çalışmaları
- Mikro öğretim
- Eğitsel oyunlar
- a) İletişim oyunları
- b) Gramer oyunları

Mimarlar

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÖNERİLER 8. Bölüm

Milli Eğitim Bakanlığı' ca 2010 yılında
Marmaris' te:

« Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve
Öğretmeli'ği Çalıştayı» düzenlenmiştir.

Mevcut lisans programları (Türk Dili ve
Edebiyatı, Türkçe Eğitimi Bölümü vb.) nin
yabancılara yurt dışında yaşayan Türklere, Türk
soylu ve akraba topluluklara Türkçe' nin
öğretilmesi amacıyla kurulmadığı,

Ek- 6. Performans Değerlendirme Formları

MAKALE İNCELEMESİ

İncelenen makalede yabancılara Türkçe öğretiminde ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler, öğretim programı yetersizliği, Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması, teknolojik bakımdan yaşanan yetersizliklerdir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği, eğitim öğretim ortamı bağlamındaki yetersizlikler, kullanılan yöntem ve teknikler bakımından yaşanan sıkıntılar, alfabe farklılığı, lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarından ve Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlardan kaynaklanan sorunlar olduğu görülmüştür. Makalelerin çoğunda ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler üzerinde durulmuştur. Ancak bu yetersizliklerin (ders materyallerinin azlığı, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda ders materyallerinin hazırlanmaması, basılı materyalin görsel araç gereçle desteklenmemesi) giderilmesinin yanında öğretmenlerin araç gereç kullanmalarına olanak sağlayacak ortamlar oluşturulması oldukça önemlidir. Çünkü araç gereç kullanmak eğitim öğretim ortamlarını zenginleştirir ve daha verimli bir hâle getirir. Ayrıca Türkçe öğretilirken ders kitaplarıyla birlikte çağın teknolojisine uygun çeşitli görsel ve işitsel materyaller de kullanılmalıdır.

ÇÖZÜM VE ÖNERİLER

İncelenen makalelerin genellikle betimsel ve teorik çalışmalar olduğu görülmüştür. Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yaşanan sıkıntıların tespitine yönelik deneysel araştırmaların sayısı artırılabilir. Çalışmaların çoğunda herhangi bir yöntem ifade edilmemiştir. Yaşanan sorunların daha sağlıklı ve etkili bir biçimde tespit edilebilmesi için veri toplama araçları ve teknikleri çeşitlendirilebilir. Yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan problemlerden biri de ders öğretim araç gereçlerinde yaşanan eksikliklerdir. Bunun çözümüne yönelik olarak, alandaki ders materyalleri çeşitlendirilerek sayıları ve nitelikleri artırılabilir. Bununla birlikte materyaller, son yıllarda sıklıkla gündeme gelen Avrupa Dil Dosyası'na uyumlu hâle getirilebilir. Alanda kullanılan basılı materyallerin görsel araç gereçlerle desteklenmesi dil öğretiminin etkisini ve kalitesini artırabilir. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan kaynaklar genellikle yabancı dil öğretimi (özellikle İngilizce) setlerinin birer kopyası olmaktan çıkarılarak daha özgün bir hâle getirilmelidir. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında lisans ve lisansüstü düzeyde görev alan öğretim elemanlarının yeterli donanıma sahip olmamaları göze çarpan temel problemlerden biridir. Bu nedenle öğretim elemanlarının seçiminde yeterli donanıma sahip olmaları ve özellikle de Türkçe eğitimi / öğretimi alanından yetişmiş olmaları dikkate alınmalıdır. Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik öğretim programlarının uzman kişilerce hazırlanması ve hazırlanan programın paket program hâline getirilmesi sağlanmalıdır. Bugün hemen hemen tüm eğitim fakültelerinde Türkçe eğitimi bölümleri bulunmasına rağmen birçoğunda yabancılara Türkçe öğretimi farklı bir bölüm hâline gelememiştir. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretiminin özel bir alan olduğu göz önünde bulundurularak farklı bir bölüm hâline getirilmelidir. Günümüzde bilişim teknolojilerinin kaydettiği ilerlemeler yadsınmaz. Bu nedenle

ÖRNEK BİR DERS İŞLENİŞİNİN YORUMLANMASI

Dersin sanal ortamda işlenmesi ve zaman sorununun olmaması bakımından sade ve düzdür. Videonun daha yapıcı ve kalıcı olabilmesi için görsel materyallerden yararlanılabildi. Dersi veren öğretmenin kesme işaretinden sonra küçük ve büyük harfle başlaması seyircide kötü bir izlenim bırakabilir. Başlıkta baş harflerin büyük yazılması gerekirken öğretmenimiz baş harfi küçük yazmıştır. Kullanılan dil biraz daha Türkçe olmalıydı. Tahtada yazılan cümlenin İngilizce şeklide karşısına yazılmalı ve o şekilde anlatılmalıydı. Verilen örnekleri dil bilgisi kurallarına göre öznesini ve yüklemine belirtmesi daha iyi olabilirdi. Bu sayede konunun içinde başka bir konuya da değinebilirdi.

2. Yabancılarla ilgili bir web sitesi değerlendirme(<http://www.yabancilaraturkce.com/>) :

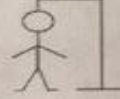
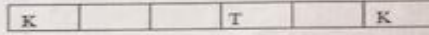
- ✓ Web sitesinin , internet adresi ele aldığı bütünlük için uygundur. Sayfanın adına gelirse uygun olmakla beraber daha yaratıcı da olabilirdi.
- ✓ Sitesinin içinde kendi ait arama butonu olması gayet iyi düşünülmüştür: böylece Türkçe dilini öğrenenler hani konuyu ele alacaklarına dair bilgilere veya bulmak istedikleri bilgilere kısa zamanda ulaşabileceklerdir.
- ✓ Sitenin 'MENU' kısmının olması gayet iyi düşünülmüştür. Menü kısmı ' Materyaller, kurumlar, kitaplar, makaleler, tezler, resimler, kısa filmler, kültür köşesi, duyuru ve haberler' gibi bölümlere ayrılarak istenilen bilgiye daha kolay şekilde elde edilmesini sağlamıştır. Türkçe öğretiminde hangi şekilde öğretimine yön vermek isteniyorsa ona göre seçenekler vardır; fakat menü kısmına eklenebilecek bölümlerde olabilirdi. Örnek verecek olursak 'ders veren hocaların videoları, yabancı öğrencilerin Türkçeyi en çok anladığı yöntemler vs.
- ✓ Site içerisinde ders anlatım sunuları bölümü olması hangi konunun nasıl anlatılacağı hakkında bilgi vermesi ile Türkçe öğretimini yapan ve öğrenen kişiler açısından önemlidir. Türkçe öğretimini yapan kişiler dersi nasıl anlatacakları konusunda fikir edinebilirler ancak üye olmadan indirme işlemini yapamamak olumsuz bir yönü diyebiliriz.
- ✓ Ders anlatımı sunuları içerisinde Powerpoint Sunularını, öğretim etkinlikleri, görsel sunular, dil bilgisi konularının yanı sıra işitsel sunulara da yer verilebilirdi.
- ✓ Çalışma kağıtları sayesinde öğrencilere daha iyi öğrenmeleri, öğrendiklerini pekiştirmelerinin sağlanmasında yardımcı olur.
- ✓ Öğrencilere konuları öğretirken çalışma kağıtları, oyunlar vb etkinlikler uygulanırken drama yolunu da kullanabilirlerdi.
- ✓ Sınavlar ile öğrencileri her anlamda ölçme ve değerlendirme imkanı bulunmaktadır bu sayede öğrencilerin ne kadar dersi anladıklarını öğrenmiş olabiliriz.
- ✓ Menü kısmında yer alan bölümlere girdikten sonra tekrardan bölüm içinde arama butonu olması artı bir yöndür.
- ✓ Sitede son eklenenler hakkında bilgi vermesi siteyi takip edenler açısından iyi olmuştur. Böylece paylaşılanları kaçırmayacak ve güncel olarak takip edebilecektir.

ADAM ASMACA OYUNU

Amaç: Bu kelime oyunu grup halinde oynanabildiği gibi iki öğrenci arasında da oynanabilmektedir. Grup halinde oynanması durumunda öğretmen sınıftaki öğrenci sayısına göre sınıfı gruplara bölmelidir.

Adam asmaca oyunu için bulunması hedeflenen kelimenin harfleri adedince tahtaya kutucuklar çizilmelidir. Kutucukların içine önceden bazı ipucu harfler yazılmalıdır. Öğrenciler kutucukta yazılan kelimeyi bulmak için sırasıyla harf söylemelidirler. Yanlış söyledikleri her harf için asılacak adamın bir parçası çizilir (Bk. Resim 1.1). Öğrenciler çöp adamı astırmadan doğru kelimeyi söyleyerek hedef kelimeyi tahmin etmelidirler. Bu oyun öğrencilerin Türkçedeki sesleri ve sembollerini daha iyi tanımasını ve kelime bilgilerini geliştirmelerini sağlar (Dumanlı, 2007).

Örnek:



Resim 1.1 Adam asmaca oyununun çizgi hâli.

BİLEN OTURUR OYUNU

Amaç: Bu oyun eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimelerin kavratılmasında etkin olarak kullanılmalıdır. Öğretmen, eş anlamlı veya zıt anlamlı kelimeleri tahtaya yazmalıdır. Sınıftaki bütün öğrencileri ayağa kaldırmalı ve tahtadaki eş anlamlı veya zıt anlamlı kelimelerin zıddını veya eş anlamlısını sırayla öğrencilere sormalıdır. Doğru yanıtı veren ayaktaki öğrenci yerine oturur. Tahtadaki bütün kelimelerin eş ve zıt anlamlıları bulunana kadar etkinlik devam eder (Taşdemir, vd. 2003a).

Örnek:

Eş anlamlılar	Zıt Anlamlılar
Siyah	Sıcak
Beyaz	Uzun
Büyük	Küçük
Anı	Sert
Çabuk	Yanlış

KELİME TÜRETME OYUNU

Amaç: Oyunun amacı karışık olarak verilen harflerden en uzun kelimeyi türetmektir. Öğretmen tahtaya karışık olarak harfler yazılmalı ve sınıfı iki gruba ayırmalıdır. Belirlenen sürede verilen harflerden en uzun ve doğru kelimeyi türeten grup türetilen kelimedeki harf adedince puan kazanır. Gruplar en uzun kelimeyi bulmak için isterlerse bir joker harf de kullanabilirler. Öğrencilerin bu etkinlikle Türkçe sesleri, yazışlarını ve kelimeleri daha iyi tanımasını sağlanmış olur (Yalın, 2005).

Örnek:

K-A-M-S-T-R-C-E ?(Joker)

A grubu	B grubu
H -A-S-R-E-T	R-E-S-I-M
H harfi joker	I harfi joker

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GRUP ETKİNLİKLERİ

1. Yabancılara Türkçe Öğretimine İlişkin Facebook' ta grup açma/sayfa oluşturma
2. Çalışma Yaprağı Hazırlama
A seviye B seviye C seviye
Okuma yazma dilbilgisi-sözcük →Google Drive' hazırlayıp,
paylaşma konuşma yazma
3. Hazır bir kısa film/şarkı/belgesel/kültür ile ilgili video ile bir ders planlama ve uygulama
4. Bir yabancı öğrenci bulup röportaj hazırlayıp, akıllı telefon ile kaydetme
5. 10-15 dk teknoloji de katarak oyun oynama

Ek- 7. İntihal Raporu

Dr. son

ORIGINALITY REPORT

7 %

SIMILARITY INDEX

4 %

INTERNET SOURCES

2 %

PUBLICATIONS

5 %

STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1

tez.yok.gov.tr

Internet Source

1 %

2

Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University

Student Paper

<1 %

3

Submitted to TechKnowledge Turkey

Student Paper

<1 %

4

Submitted to Yakın Doğu Üniversitesi

Student Paper

<1 %

5

Submitted to Kocaeli Üniversitesi

Student Paper

<1 %

6

dergipark.org.tr

Internet Source

<1 %

7

openaccess.hacettepe.edu.tr:8080

Internet Source

<1 %

8

Submitted to Gaziantep Aniversitesi

Student Paper

<1 %

9

docplayer.biz.tr

Internet Source

<1 %

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı:	Selime GÜNTAŞ
Doğum Yeri ve Tarihi:	Simav 23/07/1989
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi:	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrenimi:	Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Programları ve Ana Bilim Dalı
Doktora Öğrenimi:	Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Programları ve Ana Bilim Dalı
İletişim	05338842048
E-Posta Adresi:	selimegnts89@hotmail.com

