

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

Fitnat Burcu DEMİRÖZ CANAVAR

**ÇEVİRİM İÇİ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KAPSAMINDA YÜRÜTÜLEN
TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUŞ-2025

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

Fitnat Burcu DEMİRÖZ CANAVAR

ÇEVİRİM İÇİ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KAPSAMINDA YÜRÜTÜLEN
TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Ferhat ÇİFTÇİ

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Bünyamin SARIKAYA

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Mustafa KAYA

MUŞ-2025

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	I
ÖZET	III
ABSTRACT	IV
TEŞEKKÜR.....	V
KISALTMALAR DİZİNİ.....	VI
TABLolar DİZİNİ.....	VII
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. DİL.....	8
1.1.1. Ana Dili	9
1.1.2. İki Dillilik	11
1.2. YURT DIŞINDAKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARININ DİLSEL UYUM SÜRECİNDE KARŞILAŞTIĞI ZORLUKLAR.....	12
1.3. TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ.....	14
1.4. TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ VEREN ÖĞRETMENLERİN GÖREVLENDİRİLMESİ	17
1.5. ÇEVİRİM İÇİ EĞİTİM	20
1.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	22

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	30
2.2. ÇALIŞMA GRUBU	30
2.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	34
2.4. ARAŞTIRMA ETİĞİ.....	34
2.5. VERİ TOPLAMA ARACI.....	35
2.6. VERİLERİN ANALİZİ	36
2.6.1. Çalışmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği	37

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. ÇEVİRİM İÇİ YÜRÜTÜLEN TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİYLE İLGİLİ BULGULAR.....	39
3.1.1. Öğretmenlerin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Önemi ve Verimliliğine Ait Bulgular	40
3.1.2. Öğretmenlerin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersinde Yaşadıkları Sorunlara Ait Bulgular	57
3.1.3. Öğretmenlerin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Yönelik Önerilerine Ait Bulgular	77
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	93
KAYNAKÇA.....	114
EKLER	124

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇEVİRİM İÇİ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KAPSAMINDA YÜRÜTÜLEN TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Fitnat Burcu DEMİRÖZ CANAVAR

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ferhat ÇİFTÇİ

2025, 139 sayfa

Bu çalışmanın amacı, çevrim içi yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü derslerini veren öğretmenlerin ders ve süreç hakkındaki görüşlerini ele almak ve değerlendirmektir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışma grubunu, kartopu örnekleme yöntemiyle belirlenen Amerika, Hollanda, İsveç, Finlandiya, Norveç, Danimarka ve Çin’de görev yapan toplam 32 Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Çalışma sonucunda, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili becerilerinin geliştirilmesi, kültürel kimliklerinin pekiştirilmesi ve duygusal bağlarının güçlendirilmesi açısından önemli bir işleve sahip olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda, bu derslerin çevrim içi ortama taşınmasıyla birlikte çeşitli güçlüklerin de yaşandığı belirlenmiştir. Çalışma sonucunda, bu derslerin daha etkili ve sürdürülebilir hâle gelebilmesi için öğretmen, öğrenci ve veli boyutunda çok yönlü desteklerin gerekliliği vurgulanmış ve ilgili alanlara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ve Türk Kültürü Dersi, Öğretmenler, Öğretmen Görüşleri, Çevrim İçi, Türkçe Öğretimi.

ABSTRACT
MASTER'S THESIS
TEACHERS OPINIONS ON THE TURKISH LANGUAGE AND CULTURE
COURSE CONDUCTED WITHIN THE SCOPE OF ONLINE TURKISH
TEACHING

Fitnat Burcu DEMİRÖZ CANAVAR

Advisor: Assistant Prof. Ferhat ÇİFTÇİ

2025, Page: 139

The aim of this study is to examine and evaluate the opinions of teachers who conduct online Turkish Language and Turkish Culture courses. The study was carried out using the case study design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 32 Turkish Language and Turkish Culture teachers working in the United States, the Netherlands, Sweden, Finland, Norway, Denmark, and China, selected through the snowball sampling method. The data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher based on expert opinions. The obtained data were analyzed using content analysis.

The findings of the study revealed that online Turkish Language and Turkish Culture courses play a significant role in developing the mother tongue skills of Turkish children living abroad, reinforcing their cultural identity, and strengthening their emotional bonds. It was also found that transferring these courses to an online environment has led to various challenges. The study emphasizes the need for multidimensional support at the teacher, student, and parent levels to ensure that these courses become more effective and sustainable, and it provides recommendations for the relevant areas.

Key Words: Turkish Language and Turkish Culture Course, Teachers, Teacher Opinions, Online, Turkish Language Teaching.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında ve yüksek lisans eğitimim süresince bana yol gösteren, bilgi ve emeğini esirgemedен sürekli destek olan kıymetli danıőmanım Dr. Öğr. Üyesi Ferhat ÇİFTÇİ' ye en içten teőekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca, Türkçe Ana Bilim Dalı'nda derslerini alarak bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, bana ilham veren, isimlerini burada tek tek anamasam da tüm değerli hocalarıma sayęı ve teőekkürlerimi sunarım. Çalıőmama katkı sağlayarak kıymetli görüşlerini paylaőan tüm ğretmen katılımcılara teşekkür ederim.

Son olarak, yalnızca bu süreçte değil, hayatımın her döneminde yanımda olan; destekleri ve varlıklarıyla bana güç veren sevgili anneme, babama ve eőime minnettارım.

Muş-2025

Fitnat Burcu DEMİRÖZ CANAVAR

KISALTMALAR DİZİNİ

DMK	: Devlet Memurları Kanunu
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
TTKD	: Türkçe ve Türk Kültürü Dersi



TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1.1. Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmenleri Seçme Sınavı Başvuru Kılavuzunda Yer Alan Mesleki Yeterlilik Yazılı Sınavı	18
Tablo 1.2. Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmenleri Seçme Sınavı Başvuru Kılavuzunda Yer Alan Mesleki Yeterlilik Sözlü Sınavı	19
Tablo 2.1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler	31
Tablo 3.1. Çevrim İçi Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Veren Öğretmenlerin Görüşleri İçin Belirlenen Tema ve Alt Temalar	39
Tablo 3.2. Öğretmenlerin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Önemi Hakkındaki Görüşleri	40
Tablo 3.3. Öğretmenlerin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Verimliliği Hakkındaki Görüşleri	48
Tablo 3.4. Öğretmenlerin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersi ile İlgili Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri	57
Tablo 3.5. Öğretmenlerin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersi ile İlgili Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri	63
Tablo 3.6. Öğretmenlerin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersi ile İlgili Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri	64
Tablo 3.7. Öğretmenlerin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersi ile İlgili Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri	68
Tablo 3.8. Öğretmenlerin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersi ile İlgili Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri	72
Tablo 3.9. Öğretmenlerin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri	78
Tablo 3.10. Öğretmenlerin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri	85
Tablo 3.11. Öğretmenlerin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri	90

GİRİŞ

Problem Durumu

Dil; bireyler arasındaki ilişkiyi güçlendiren, duygusal ve zihinsel içerikleri iletmeye yardımcı olan bir araçtır. Bunun da ötesinde bireysel ve toplumsal boyutları olan geniş bir kavramsal yapıya sahiptir. Bilimden sanata, eğitimden iletişime uzanan çoklu bir ilişkiyel ağ içinde anlaşılmaktadır. Bu bağlamda dil, yalnızca bireyler arası iletişimi sağlayan bir araç değil, aynı zamanda insan ve toplumla ayrılmaz bir bütün oluşturan; bilim, sanat ve teknik gibi tüm düşünsel ve kültürel alanların hem içinde yer alan hem de bu alanları kuran temel bir yapı olarak görülmektedir (Aksan, 2020). Bu açıdan dilin geçmişten bu yana farklı incelemelere konu olan bir önemi bulunmaktadır.

Türkçe, dünyanın en eski ve en yaygın kullanılan dillerinden biri olup bugün farklı coğrafyalarda iki yüz milyonu aşkın insan tarafından çeşitli ağız ve lehçelerde kullanılmaktadır (Çakır ve Yıldız, 2016). Bir dünya dili olan Türkçenin öğretimi yalnızca Türkiye’de yaşayanlara değil aynı zamanda yabancılara, yurt dışında yaşayan Türk kökenlilere, Türk Cumhuriyetleri ve akraba topluluklarına yönelik geniş bir kapsamda yapılmaktadır (Adıgüzel ve Şen, 2018).

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının, Türkçe ve Türk kültürünü öğrenmeleri son derece önemli bir konu olarak kabul edilmektedir. Balkanlarda ve Avrupa coğrafyasında, yurt dışında yaşayan Türk kökenliler dediğimiz ana dili Türkçe olan iki dillilerin de kendi ana dillerine yeterli düzeyde hâkim olmaları gerekmektedir. Farklı milletlerden vatandaşlara yönelik uygulanan asimilasyon politikaları ve başarısız entegrasyon girişimleri, bireylerin ana dillerini unutmalarına yol açabilir, bu da özellikle kimlik krizi gibi ciddi sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu tür sosyolojik sorunların önlenmesi için, etkili dil ve kültür politikalarının geliştirilmesi ve hayata geçirilmesi gerekmektedir (Kartal Güzel, 2022).

Ana dili, bir toplumun iç iletişim ağını kurmanın ötesinde, yurt dışında yaşayan vatandaşlar için kimliklerini devam ettirme, muhafaza etme ve yaşama imkânı sunar. Ayrıca, bu bireylerin ana vatanlarıyla güçlü bağlarını sürdürmeleri açısından da hayati bir rol üstlenir (Göçmenler, 2019). Dolayısıyla yurt dışında yaşayan iki dilli Türk vatandaşlarımızın ana dillerini, Türk örf ve adetlerini unutmaması; her iki kültüre de uygun, topluma entegre olmuş, iletişime açık bir tutum sergilemeli; bireyler yazılı ve

sözlü iletişimde eksiksiz bir ifade gücüne sahip olmalıdır (Demir, 2010). İki dillilikten dolayı her iki dile yeterli düzeyde hâkim olunmaması; bireyin düşünme becerisini, zekâ gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durumda her iki dilin iyi bilinmesi ve kullanılması gelişimsel açıdan mühimdir (Güzel, 2010). İki kültür arasında kalan Türklerin inançlarını, geleneklerini ve kültürel değerlerini unutmadan sürdürebilmeleri için ana dillerini koruyarak gelecek nesillere miras bırakması büyük önem taşır. Bu nedenle, yurt dışında yaşayan Türkler, kimliklerini oluşturan kültürel değerlerini yitirmemek adına ana dillerini sürekli olarak canlı tutmalıdırlar.

Ana dili öğretimi, yalnızca teknik bir süreç olmaktan öte, kültürel ve toplumsal bağların fark ettirildiği; dili bilme, anlama, hatırlama, ayırt etme, genelleme, karşılaştırma, transfer etme, akıl yürütme, hayal gücünü kullanma ve kavramsallaştırma gibi yeteneklere dayalı olarak dili etkin şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir süreçtir (Demir, 2010). Bu amaç doğrultusunda belirlenen çeşitli yasal anlaşmalar ve hükümler ile ana dili kullanıcıları güvence altına alınmıştır.

Anayasa'nın 62. Maddesi; yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının aile birliğini, çocuklarının eğitimini, kültürel ihtiyaçlarını ve sosyal güvenliklerini sağlama, ana vatanlarıyla bağlarını koruma ve yurda dönüşlerinde destek olma sorumluluğunu devlete yüklemektedir. Bu hüküm, yurt dışında yaşayan Türklerin ana dillerini öğrenmeleri, kültürel kimliklerini tanımaları ve yaşatmaları açısından önemli bir yasal dayanaktır. Bunun yanında, ilgili ülkelerle yapılan kültürel anlaşmalar da bu sürecin başka bir kritik dayanağıdır, zira Türkçe derslerinin Türkiye'den gönderilen öğretmenler aracılığıyla verilmesi bu anlaşmalara dayanarak gerçekleştirilir (Adıgüzel ve Şen, 2018). Bu madde kapsamında Türkiye'nin yetkili kurumları tarafından yürütülen ve onların sorumluluğunda olan ana dil dersleri, "Türkçe ve Türk Kültürü Dersi" adı altında verilmektedir. Bu dersler; Millî Eğitim, Dışişleri, Kültür ve Maliye Bakanlıkları ile Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı'nın temsilcilerinden oluşan Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu tarafından seçilen öğretmenlerce yürütülmektedir. Bu ders, zorunlu olmamakla birlikte, yeterli sayıda öğrenci talep ettiğinde açılabilir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersi, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dillerini etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamak ve Türkçe dil becerilerini geliştirmek amacıyla

verilmektedir. Bunun yanı sıra, dersin hedeflerinden biri de Türk çocuklarına Türk kültürünün temel unsurlarını öğretmek ve bu kültürü yaşadıkları ülkenin kültürel değerleriyle ilişkilendirerek onların kültürler arası düşünme yetilerini geliştirmektir (Gürbüz Us ve Ercan Güven, 2022). Bu amaçlar doğrultusunda çeşitli sebeplerle öğretmen görevlendirilemeyen ülkelerdeki vatandaş ve soydaşlarımıza yönelik 2022 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 5-16 yaş aralığındaki çocuklara ücretsiz olarak çevrim içi yürütülmek üzere Türkçe ve Türk Kültürü dersleri verilmeye başlanmıştır. Bu dersler ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde okutulmuş, ardından İsveç, Norveç, Finlandiya, Danimarka ve Çin gibi ülkelerde de verilmiştir. Söz konusu dersler hâlen çevrim içi olarak devam ettirilmektedir (MEB, YYEGM, 2023).

Çevrim içi dersler, çeşitli avantaj ve sınırlılıklarını da beraberinde getirmektedir. Çevrim içi eğitim, öğrenen ve öğretenlerin fiziksel olarak farklı mekânlarda yer aldığı, bireysel öğrenmeyi, esnekliği ve özellikleri gibi nitelikleri barındıran; iletişimin teknolojik araçlarla sağlandığı bir eğitim yöntemidir (Karakuş vd. 2020). Kaysi'nin (2020) de ifade ettiği gibi çevrim içi eğitim, özellikle pandemi gibi kısıtlayıcı koşulların etkisiyle eğitim teknolojilerinin kullanımını mümkün kılan ve fırsat eşitliğini önceleyen bir eğitim modeli olarak günümüzde önemli bir rol oynamaktadır. Kısaca ifade etmek gerekirse, uzaktan eğitim, fiziksel bir sınıf ortamına gerek duymadan çeşitli iletişim araçlarının sağladığı bir eğitim modelidir. Çevrim içi eğitimin faydalarının ve sınırlılıklarının farkında olunması mühimdir (Sayan, 2020).

Alan yazını incelendiğinde, çevrim içi/uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğretimine yönelik çok sayıda araştırmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Geleneksel yüz yüze eğitimden biçimsel ve işlevsel olarak farklılaşan bu eğitim modeli, alan yazınında özgün yapısı ve uygulama koşullarıyla ayrı bir inceleme alanı olarak ele alınmaktadır. Söz konusu çalışmaların büyük bölümü, Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüş ve deneyimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

İncelenen çalışmaların içeriklerine bakıldığında; dil öğretim sürecinde karşılaşılan zorluklar, çevrim içi ortamların sağladığı olanaklar ve sınırlılıklar ile öğretmenlerin dijital platformlara olan uyum düzeyleri, temel dil becerilerinin süreç içerisindeki durumu gibi başlıkların ön plana çıktığı dikkat çekmektedir (Başaran vd., 2021; Karakuş vd., 2021; Sariçam, Özdoğan ve Topçuoğlu Ünal, 2020; Maden ve Kaya, 2020). Buna ek olarak,

öğretmen ve öğrencilerin çevrim içi/uzaktan eğitim ortamlarında yürütülen Türkçe derslerine yönelik tutum, motivasyon ve algılarına odaklanan çeşitli araştırmaların da yer aldığı görülmektedir (Özen ve Düzenli, 2023; Kazak ve Karahmetoğlu, 2023; Bayram, Bıyık ve Gölbaşı, 2021). Bu çerçevede yapılan değerlendirmeler, çevrim içi eğitimin doğru yöntem ve tekniklerle uygulandığında, öğretmen-öğrenci etkileşimini sağlayabileceğini ve yüz yüze eğitimle arasında anlamlı bir fark oluşmayabileceğini göstermektedir (Şahin, 2021). Bu bağlamda, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin de etkili planlandığında pedagojik açıdan verimli bir öğrenme ortamı sunabileceği söylenebilir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Günümüzde yaşanan değişimlere bağlı olarak pek çok alanda olduğu gibi eğitimde de hızlı bir değişim ve dönüşüm yaşanmaktadır. Söz konusu değişim ve dönüşümün araştırmalara yansdığı görülmektedir. Bu kapsamda günümüzde, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurulması önem arz etmektedir. 21. yüzyılda bir öğretmenin eğitim teknolojilerini kullanma konusunda yetkin ve uzman olması, yalnızca teknolojik araçları tanınması ve kullanabilmesinin ötesinde, bu araçları etkili ve pedagojik açıdan uygun bir şekilde entegre edebilme becerisini de gerektirir (Chen ve Thieleman, 2008). Bu çerçevede, çevrim içi eğitim, yüz yüze eğitimde karşılaşılan sorunları gidermek amacıyla yalnızca pandemi sürecinde değil, daha önceki dönemlerde de devlet desteğiyle birçok ülkede eğitim sistemine dâhil edilmiştir. Bu uygulama, eğitimde fırsat eşitliğini artırmanın yanı sıra, yaşam boyu öğrenme süreçlerine katkı sağlamıştır (Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020). Süreç boyunca, çevrim içi eğitim sistemine uyum sağlamaya çalışan öğreticiler ve öğrenciler çeşitli sorunlarla karşılaşmış, bu durum araştırmacılar tarafından incelemeye değer bir konu olarak ele alınmış ve çalışmalara yer verilmiştir (Şahin, 2021).

Çalışmanın odaklandığı çevrim içi öğretim bağlamı, mevcut alan yazınındaki çalışmalarla karşılaştırıldığında ayırt edici bir özellik taşımaktadır. Çeşitli sebeplerle öğretmen görevlendirilemeyen ülkelerdeki vatandaş ve soydaşlarımıza yönelik 2022 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, 5-16 yaş aralığındaki çocuklara ücretsiz olarak çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersleri verilmeye başlanmıştır. Bu dersleri veren öğretmenler çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu bağlamda çevrim içi uygulamaların

Türkçe ve Türk Kültürü dersinin öğretimine ve uygulanabilirliğine yönelik etkisini araştırmanın yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu çalışmanın amacı, çevrim içi yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü dersini veren öğretmenlerin ders ve süreç hakkındaki görüşlerini ele almak ve değerlendirmektir. Çevrim içi uygulamaların Türkçe ve Türk Kültürü dersinin öğretimine ve uygulanabilirliğine yönelik avantaj ve sınırlılıklarının neler olduğunu öğretmen görüşleri analiz edilerek ortaya koymaktır. Bu yönüyle problem durumu doğrultusunda farklı sonuçlar elde edilmiştir.

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik Türkçe ve Türk Kültürü dersi uygulamalarını konu edinen pek çok çalışmanın ağırlıklı olarak yüz yüze yürütülen öğretim süreçlerine odaklandığı; bu bağlamda ders kitaplarının içeriği, materyal yeterliliği, öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler ve kullanılan öğretim yöntemleri; çağdaş yaklaşımların dikkate alınması gibi çeşitli alt başlıklarda öğretmen görüşlerinden yararlanıldığı görülmektedir (Kandemir, 2023; Candan, 2022; Kuru, 2023; Atasoy, 2021; Göçmenler, 2019; Çelik, 2018; Kayır, 2018; Zorluoğlu, 2018; Çelik, 2018). Söz konusu çalışmalarda materyal eksiklikleri, iki dilli öğrencilerin dil yeterliliklerindeki farklılıklar ve velilerin derse karşı ilgisiz tutumları gibi sorunlar sıklıkla dile getirilmektedir. Ancak bu çalışmaların büyük çoğunluğu çevrim içi öğretim süreçlerine yönelik sınırlı bulgular sunmakta; özellikle çevrim içi platformlarda karşılaşılan sorunlar yeterince ele alınmamaktadır. Bu açıdan yapılan çalışmanın çevrim içi uygulamalar üzerine yapılacak diğer çalışmalara da ışık tutacağı düşünülmüştür.

Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu çalışmada, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına çevrim içi platformlar aracılığıyla Türkçe ve Türk Kültürü dersi veren öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Bu çerçevede çalışmanın problem cümlesini “*Çevrim içi Türkçe öğretimi kapsamında yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü dersi veren öğretmenlerinin ders hakkındaki görüşleri nelerdir?*” sorusu oluşturmaktadır. Bu problem cümlesinden yola çıkarak çalışmanın soruları şu şekilde belirlenmiştir:

Öğretmenlerin;

1. Görevlendirilen öğretmenlerin çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerine ilişkin genel değerlendirmeleri nelerdir?

2. Öğretmenlerin çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde karşılaştıkları güçlükler ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?
3. Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde öğretim, ölçme-değerlendirme ve ödevlendirme süreçlerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Varsayımlar (Sayıtlar)

- Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşme formundaki soruları doğruluk ve içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.
- Görüşmelerden elde edilen veriler, katılımcıların gerçek düşüncelerini yansıttığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

James, Price ve Murnan (2004) yapılan bir çalışmanın sınırlılıklarını “araştırmacının müdahale edemediği ya da kontrol altında tutamadığı ve sonuçları istenmeyen şekilde etkileyebilecek sistematik önyargı” olarak tanımlamışlardır.

Bu çalışmaya ilişkin sınırlılıklar aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

- Çalışma, çevrim içi yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü dersini veren öğretmenlerle sınırlıdır.
- Araştırmacı tarafından, uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile sınırlıdır.
- Araştırmacının gönüllülük esasına dayalı ulaşabildiği örneklem grubu ile sınırlıdır.

Tanımlar

Dil: Dil, insanlar arasındaki etkileşimi pekiştiren, duygusal ve zihinsel anlamların aktarılmasına olanak sağlayan bir iletişim aracıdır. Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan; duygu, düşünce ve isteklerin, toplumun değerlerine göre biçimlenmiş ortak kurallar yoluyla ses, biçim ve anlam açısından aktarılmasına imkân tanıyan, sayısal, çok yönlü ve gelişmiş bir ses sistemidir (Korkmaz, 2009).

Ana Dili: Dilbilimciler tarafından genellikle birinci dil olarak adlandırılan ana dili, önce anneden ve yakın aile çevresinden, ardından da içinde bulunulan sosyal çevreden

öğrenilen; bireyin bilincinin altına yerleşen ve bir toplumla en güçlü bağlarını kurmasını sağlayan, duygu ve bilgiyi en etkili şekilde ifade ettiği dildir (Aksan, 2020).

İki Dillilik: İki dillilik, bireyin çeşitli nedenler ve koşullar altında birden fazla dili edinmesi, kullanması ya da ikinci bir dili ana diline yakın bir yeterlikte öğrenmesi durumudur (Aksan, 2020).

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi: Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yurt dışında yaşayan Türk ailelerin çocukları için hazırlanan öğretim programı ve ders materyalleriyle desteklenen; ana dili edinimine hem eğitimsel hem de örgün katkı sağlamayı amaçlayan bir eğitim ortamıdır (Karadağ ve Baş, 2019b).

Çevrim İçi Eğitim: Çevrim içi eğitim, öğrenci ve öğretmenlerin etkileşim kurmasını, eğitim materyallerine ulaşmasını ve destek hizmetlerinden yararlanmasını sağlayan internet tabanlı bir öğrenme yöntemidir (Ally, 2004, akt. Aydın ve Çakıroğlu, 2021).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, yapılan çalışmayla bağlantılı kavramlar, kuramsal çerçeve ve konuyla ilişkili benzer çalışmalara değinilmiştir.

1.1. DİL

Dil, çok boyutlu ve çok yönlü bir kavram olduğu için farklı bakış açıları ve amaçlara göre çeşitli şekillerde tanımlanabilir. Ergin'e (2013) göre "Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir." Korkmaz (2009), dilin insanlar arasında iletişimi sağlayan; duygu, düşünce ve isteklerin, toplumun kendi değerlerine göre biçimlendirilmiş ortak kurallar aracılığıyla ses, biçim ve anlam bakımından saklanması mümkün kılan, sesin sayısal, çok yönlü ve gelişmiş bir sistemi olduğunu ifade eder. Aynı zamanda dil, insanların duygu ve birikimlerini ifade etmek için kullanılan seslerden oluşan bir işaretler sistemidir (Banguoğlu, 1974). "Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına anlatılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir." (Demirel, 1993).

Yapılan tanımlardan da görüldüğü üzere dil kavramı çeşitli açılardan ele alınmıştır. Kavrama felsefi bir bakış açısıyla yaklaşan Gökberk'e (1997) göre dil bir anlamlar sistemi olan kültürün bir parçasıdır ve onun yansıması niteliğindedir. Jiang (2000), kavram hakkında "Dil beden, kültür ise kandır. Kültür olmazsa dil ölür. Dil olmazsa kültür şekillenemez." ifadesini kullanır. Uygur (1996) ise "Dil, kültür yapısını bir arada tutan çimentodur." şeklinde dil ile kültür arasındaki ilişkiyi ifade eder. Bu ifadelerden hareketle dil ile kültür kavramlarını birbirinden ayrılmaz bir bütün içinde düşünmek mümkündür.

Dil ve kültür arasındaki tamamlayıcı ilişki, aynı kültürel ortamda aynı dili konuşan bireylerin düşünce ve davranışlarını da şekillendirmektedir. Kaplan (2023), bir devletin temelini oluşturan ve onu ayakta tutan unsurun millet olduğunu ifade ederek millet olmayı sağlayan en önemli etkenin "kültür" olduğunu ve kültürün, milletleri sıradan bir insan topluluğu olmaktan çıkardığını vurgular. Dil ve kültür, karşılıklı etkileşim içinde olup birbirlerini şekillendirirken, aynı zamanda milletlerin yaşamına da rehberlik eden bir rol

oynar. Dili incelikleriyle birlikte öğrenmek, o toplumun kültürünü yayma ve gelecek kuşaklara aktarma işlevini sağlıklı bir şekilde yerine getirmeyi sağlar. Bu yüzden Türkçenin öğrenilmesi ve kullanılması, Türk kültürünün korunması ve sürdürülebilirliği açısından hayati bir öneme sahiptir.

1.1.1. Ana Dili

Alan yazını incelendiğinde “ana dil” ve “ana dili” kavramlarının kullanımında bazen karmaşaların yaşandığı görülmüştür. Özellikle yazım ve ifade bakımından benzerliğinden dolayı “ana dil” ve “ana dili” kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı ya da aynı ifade gibi algılandığı durumların tespit edildiği ve bu iki kavrama açıklık getirmek adına pek çok makalede değinildiği görülmüştür. Oruç (2016), “ana dil” kavramı ile “ana dili” kavramının birbirine karışmasına sebep olan “ana” sözcüğünden kaynaklandığını; “ana dil” kavramının farklı dilleri bünyesinde barındıran, birden fazla dile temel teşkil eden ve çeşitli dillerin kökenini oluşturan dil anlamına geldiğini ifade eder. Ayrıca bu iki kavramın birbirine karıştırılmasının başlıca nedeninin konuşma ve yazı dilinde bu kavramlara eklenen hâl ekleri ve iyelik ekleri olduğunu ileri sürer. Korkmaz (1992), ana dil kavramını şu şekilde açıklar:

“Bugün ses yapısı, şekil yapısı ve anlam bakımından birbirinden az çok farklılaşmış bulunan dil veya lehçelerin, kök bakımından bilinmeyen bir tarihte birleştikleri ortak dil: Ana Türkçe, Ana Moğolca, Ana Altayca, Roman dillerine kaynaklık eden Latince gibi. Başlıca dünya dilleri, sayıları sınırlı birtakım eski ana dillerin zaman içinde lehçeler ve müstakil diller hâlinde dallanarak farklılaşmasından oluşmuştur.”

Çelik (2016) ise kavrama ilişkin şu değerlendirmede bulunur:

“Dil, her milletin doğal bir anlaşma aracı, kendine özgü sosyal yapısının harcıdır. Her milletin ortak bir dili, ortak bir kültürü ve ortak bir inancı vardır. Milletin ortak dili ana dildir. Ana dil, toplumun her kesiminde sarsılmaz bir birlik yaratır. Aralarında anlaşma dizgesini oluşturur. Ulusları oluşturan bütün bireyler bu birlikten paylarına düşeni alırlar. Bu bakımdan ana dil milleti oluşturan ana unsurdur. Ana dil, ulusun sarsılmaz harcı, birleştiricisidir. Bu parçalar ulusta birleşir. Çayların, derelerin nehirlerde birleştiği gibi...”

Ana dili, bireyin doğumundan itibaren ailesi ve yakın çevresi aracılığıyla doğal bir süreç içinde öğrendiği, düşüncelerini ifade etme, duygu ve ihtiyaçlarını aktarma becerisini kazandığı ilk dildir. Güncel Türkçe sözlükte ise ana dili “Çocuğun ailesinden veya içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Alan yazını incelendiğinde “ana dili” kavramının birçok tanımı yapılmıştır. Aksan (2004) “Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan

çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.” şeklinde tanımlar. Korkmaz (1992) “insanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil” olarak kavramı açıklar. Göğüş (1998) ise “bir kimsenin ailesi içinde ve çevresinde ilk öğrendiği, somut ve soyut kavramların karşılığını anlatma olanağı kazandığı dil” şeklinde ana dilini tanımlar.

Dil bilimsel açıdan ana dili, yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesinde, bireyin kimliğinin, kültürel aidiyetinin ve dünya görüşünün şekillenmesinde temel bir rol oynar. Bu dil, bireyin sosyal çevresiyle kurduğu etkileşimlerin temelini oluşturmakla birlikte, aynı zamanda kültürel değerlerin, geleneklerin ve toplumun ortak belleğinin gelecek nesillere aktarılmasında da kritik bir işlev üstlenir.

Ana dili, birey ve toplum arasında güçlü bağı sağıdır. Bu açıdan oldukça önemsenmektedir. Kaplan (2023), söz konusu bağı ve öneme ilişkin olarak ana dili hakkında şu ifadeleri kullanır:

“Anneler çocuklarına sütleri ve sevgileriyle beraber onlar kadar güzel, onlar kadar besleyici bir şey daha verirler: dil. Dil analardan öğrenildiğı için bir insanın kendi diline ana dili denilir. Biz, daha sonra, istersek başka dilleri de öğrenebiliriz ama onlar hiçbir zaman ana dilimizin yerini tutmazlar. Ana dili bizi ailemize, akrabalarımıza, milletimize, tarihimize bağlar.”

Ana dili, bireyin bilişsel gelişimi üzerinde önemli etkiler yaratır. Erken yaşlarda ana dilde kazanılan dil becerileri, problem çözme yeteneğı, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve akademik başarı gibi birçok alanda belirleyici olur. Çocuk, dünyayı ilk olarak ana dilinin bakış açısıyla algılar ve zihninde evren, ana dilinin etkisiyle şekillenir; karşılaştığı olayları ve hayata dair her türlü düşünceyi, ana dilinin sağladığı anlama ve anlatma imkânlarıyla ifade eder (Aksan, 1994; Akt. Tulu, 2009). Ayrıca, ana dili yeterince güçlü bir şekilde öğrenmiş bireylerin ikinci dil ediniminde daha başarılı oldukları bilimsel araştırmalarla desteklenmektedir. Bu durum, ana dilin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal gelişim açısından da taşıdığı önemi ortaya koyar. Bu beceriler, ancak ana dilinin sunduğı imkânlar doğrultusunda gelişebildiğinden, birey öncelikle kendi dilinin ifade gücünü anlamalı ve içselleştirmelidir. Bunun sağlanması ise doğrudan ana dili eğitiminin kalitesiyle bağlantılıdır (Ergenç, 1994).

1.1.2. İki Dillilik

İngilizcede "bilingualism" olarak adlandırılan iki dillilik terimi, Latince kökenli olup, "bi" (iki) ve "lingua" (dil) kelimelerinin birleşiminden türetilmiştir. İki dillilik, farklı iki dilin bir araya gelmesiyle kendiliğinden oluşan ve süreç içerisinde gelişen doğal bir durumdur. Tarih boyunca, insanların bir bölümü iş gücü ihtiyacı, evlilik, eğitim ve savaş gibi çeşitli nedenlerle farklı ülkelere göç etmiş, kendi dillerini ve kültürel miraslarını da beraberlerinde taşımışlardır. Bu bireyler, dillerini sonraki nesillere aktarma sorumluluğunu üstlenirken, aynı zamanda yeni yaşam alanlarında farklı dillerle etkileşim kurarak bu dilleri öğrenmiş ve günlük hayatlarında kullanmışlardır. Bu durum farklı toplulukların bir arada yaşaması, bireylerde birden fazla dil kullanma gereksinimi doğurmuş ve sonucunda, alan yazınında "iki dillilik" kavramının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Altıparmak Yılmaz, 2020).

İki dillilik pek çok şekilde tanımlanmıştır. Sözlükte "iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olan" olarak tanımlanırken (TDK, 2023), dilbilimsel anlamda "bireyin iki dil bilmesi veya bir toplumda iki dil kullanılması" şeklinde bir karşılık bulmuştur (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011). Alan yazını incelendiğinde ise iki dillilik ile ilgili farklı tanımlarla karşılaşılır: "Her iki dilin de iyi şekilde kullanılabilmesi" (Bloomfield, 1933), "dilde anlamlı ifadeler ortaya koyabilmek" (Haugen, 1953), "bireyin bulunduğu yabancı bir ülkenin toplumunda, hayatının herhangi bir bölümünde, ana dilinden başka ikinci bir dili de iyi düzeyde bilmesi" (Güzel, 2010), "sahip olunan iki dili ana dili derecesinde veya ana diline yakın derecede kullanabilme yeterliliğine sahip olma, başka bir ifade ile bir bireyin ana dili ile birlikte ikinci bir dili ona yakın derecede veya benzer derecede bir beceriyle kullanabilmesi yeteneği" (Oruç, 2016), "bireyin çeşitli nedenlerle ve değişik koşullar altında birden fazla dili edinmesi, kullanması ya da ikinci bir dili ana diline yakın düzeyde öğrenmesi durumu" (Aksan, 2020) gibi tanımlamaların yapıldığını görülür. Bu doğrultuda, bireylerin yaşamlarının her alanında ve sosyal çevrelerinde her iki dili de etkin bir şekilde kullanarak kendilerini ifade edebilmeleri gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. İki dillilik kavramını özetle birden fazla dili kullanarak rahat bir şekilde iletişim kurabilme yeteneğine sahip olmak şeklinde ifade edilebilir.

İki dillilik; özellikle farklı milletlerden olup ana dilleri farklı olan ebeveynlerin çocuklarında yahut uzun yıllar yabancı bir ülkede yaşayan ve yerel halkla yoğun etkileşimde bulunan kişilerde ya da iyi bir yabancı dil eğitimi alıp bunu aktif olarak kullanabilenlerde, azınlık topluluklarına mensup bireylerde ve resmi dili farklı olan ülkelerde yaşayan kişilerde görülen bir durumdur (Aksan, 2020). İki ayrı dil öğrenmek, bireyin farklı düşünme becerilerini geliştirmesine katkı sağlar ve her iki kültürü de yakından tanıma fırsatı sunar. Çocuğun ana diliyle büyümesi ve ikinci dili dış çevrede sürekli duyması, doğal ve akıcı bir şekilde aksansız konuşabilmesine olanak tanır (Eryürük, 2023).

İki dillilik, her iki dilin de birbirini etkileyerek geliştiği bir yapı olması nedeniyle buzdağına benzetilir. Bunun hem avantaj hem de dezavantajları beraberinde getirdiği belirtilir. İki dilliliğin faydalarından yararlanabilmek için bireylerin kendi kültürel değerleriyle bütünleşmesinin; aile, okul ve çevrenin bu süreci desteklenmesi gerektiğinin önemi alan yazını çalışmalarında belirtilmiştir (Bican, 2017; Yıldız, 2012). Bu doğrultuda, bireylerin yaşamlarının her alanında ve sosyal çevrelerinde her iki dili de etkili bir şekilde kullanarak kendilerini ifade edebilmesi gerektiği sonucu çıkarılabilir.

İki dillilik, özetle bir bireyin her iki dili de doğal yollarla ve ana dili seviyesinde öğrenmesi durumunu ifade eder. Yani, kişi hem kendi ana dilini hem de ikinci bir dili akıcı ve etkin bir biçimde kullanabiliyorsa tam iki dilli olarak değerlendirilir (Cummins, 2000; Akt. Kuru, 2023).

1.2. YURT DIŞINDAKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARININ DİLSEL UYUM SÜRECİNDE KARŞILAŞTIĞI ZORLUKLAR

Ülkemizden yurt dışına yönelik resmî göç hareketleri, 31 Ekim 1961'de imzalanan Türk İşgücü anlaşmasıyla birlikte başlamıştır. Modern çağın teknik gelişmeleriyle birlikte, insan gücüne dayalı üretimden iş gücü odaklı ekonomik modele geçişin yaşandığı "Fordist Dönem" anlayışı ön plana çıkmıştır (Altıparmak Yılmaz, 2020). Göç süreci, ilk olarak Almanya ile başlamış ve ardından yapılan karşılıklı anlaşmalar doğrultusunda farklı ülkelere ve hatta çeşitli kıtalara yayılmıştır. Bu göç sonrası insanlar, yalnızca yeni işlerine değil gittikleri yerdeki kültüre, dile, yaşam tarzına da ayak uydurmaya çalışmışlardır. Başlangıçta işçi olarak göç eden Türkler, geri dönüş planlarını erteleyerek buldukları ülkelerde kalmışlar ve geçen süre içinde yaşadıkları toplumların çeşitli

yapılarında etkin roller üstlenmeye başlamışlardır (Şen, 2010). Bu göç hareketi, beraberinde çeşitli sosyal, ekonomik ve kültürel sorunlara yol açmış olup özellikle dil ve kültürel uyum sürecinde yaşanan sorunlar dikkat çekmiştir.

Türk kimliği ve Türk varlığı devam ettirilse de ilerleyen nesiller çok dilli ve çok kültürlü olma özelliği sergilemişlerdir. Tekin (2015), genç ikinci kuşağın yaşadığı yabancılaşma ve ortaya çıkan kimlik çatışması, çeteleşme, işsizlik ve uyuşturucu madde kullanımı gibi sorunlarla birlikte, Türk toplumunu bir arada tutacak güçlü bir sivil toplum yapılanmasının eksikliği gibi sebeplerin yurt dışındaki Türk toplulukları içinde karşılaşılan temel meseleler arasında yer aldığını belirtmiştir. Özellikle İngiltere’de yaşayan Türk gençlerinin karşılaştıkları sorunları inceleyen Tekin (2015); yabancılaşma, kimlik çatışması ve işsizlik gibi faktörlerin öne çıktığını, bu durumun temelinde gençlerin içinde buldukları kültüre uyum sağlamakta güçlük çekmeleri ve sağlam bir kimlik edinme sürecinde yaşadıkları zorlukların etkili olduğunu belirtmiştir. Ertem’in (2013), yurt dışında yaşayan ikinci kuşak Türk çocuklarının ana dillerini kullanma durumu ve dil-kültür ilişkileri üzerine yaptığı araştırmasında katılımcıların Türkçenin aile içinde konuşulmasının dilin unutulmasını engelleyeceğini ve çocuklara yeterli düzeyde Türk dili ve kültürü aktarıldığında Amerikan toplumunda asimilasyona uğramayacaklarını düşündükleri belirtilmiştir. Bununla birlikte, ilgili araştırmanın bulguları, çocukların ilerleyen yaşlarda günlük yaşamlarında İngilizceyi daha fazla tercih ettiklerini ve yabancı kültüre giderek daha fazla uyum sağladıklarını ortaya koymuştur.

Altıparmak Yılmaz’ın (2020), Avustralya’da yaşayan Türk bireylerin Türkçeyi tercih etme, öğrenme, kullanma ve sürdürme durumlarına yönelik gerçekleştirdiği çalışmada, ebeveynlerin Türkçeyi bir kimlik ve ana dili olarak görerek gelecek nesillere aktarma sorumluluğunu üstlendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk grubunun ise Türkçeyi daha çok aile içinde veya Türk bireylerle iletişim kurma aracı olarak değerlendirdiği ve ailelerinin ya da kendi Türk kimliklerinden dolayı bu dili bilmeleri gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda Avustralya’da Türkçenin sürdürülebilirliğini tehdit eden en önemli faktörlerden biri, orada yaşayan Türk toplumunun Türkçeye karşı ilgisizliği ve bu dilin gelişimine yeterli desteği sağlamaması olarak tespit edilmiştir.

Eryürük (2023), Fransa’da yaşayan iki dilli öğrencilerin ve velilerin ana dili olan Türkçeyi öğrenmeye ilişkin görüşlerini analiz etmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin genellikle Türkçeyi kullanmada zorlandıkları, çocukların yarısının Türkçeyi daha çok aileleriyle etkili iletişim kurmak amacıyla tercih ettiği, velilerin ise çocuklarının Türkiye'deki akrabalarıyla sağlıklı iletişim kurabilmeleri için ev ortamında ana dili kullanımına öncelik verdikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda katılımcıların Türkçeyi ve Türkçe derslerini Türkiye’deki aileleri ve arkadaşlarıyla iletişim kurabilmek için kullandıkları ya da vatanları Türkiye olduğu için, Türkçeyi unutmamak ve geliştirmek adına önemli gördüğü tespit edilmiştir. İlgili çalışmada bazı katılımcıların ise Türkçenin öğrenilmesini gereksiz bulduğu ve Fransa’da yalnızca Fransızcanın konuşulması gerektiği görüşünü savundukları saptanmıştır.

Ana dili eğitiminin toplumsal uyum, kimlik gelişimi ve akademik başarı üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, iki dilli Türk çocuklarının karşılaştığı sorunların giderilmesinde nitelikli bir Türkçe öğretiminin gerekliliğinin önemi aşikârdır. Sosyal ve bilişsel gelişim açısından ana dilinin yeterli düzeyde edinilmesinin önemine bağlı olarak, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının öncelikle ev ortamında Türkçeyi sağlıklı bir şekilde öğrenmeleri ve ardından eğitim sürecinde sistemli bir biçimde edinmeleri gereklidir. Zira Türkçenin öğretimi, bu çocukların ana dili gelişimi, ikinci dil edinimi, akademik başarısı, kimlik ve aidiyet duygusunun oluşumu, bilişsel ve sosyal gelişimi, çok dilli ve çok kültürlü bireyler olarak yetişmeleri ve asimilasyona uğramamaları açısından büyük bir önem taşımaktadır (Ergüt, 2021).

Bu sebeplerden dolayı ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı, “Türkçe ve Türk Kültürü” adıyla bir seçmeli ders oluşturmuş, bu doğrultuda bir müfredat geliştirerek Türkiye’den öğretmenler görevlendirmiş ve bu vesileyle yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dillerini ve kültürel kimliklerini koruyabilmelerini amaçlamıştır.

1.3. TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ

31 Ekim 1961’de imzalanan Türk İşgücü anlaşmasıyla birlikte yurt dışına yönelik başlayan resmî göç hareketleri sonrası bazı ülkeler göçmen Türk çocuklarına yönelik Türkçe dersi sunmuştur. Bazı ülkeler ise öğrencilerin uyum sürecinde yaşanan zorlukları sebep göstererek Türkçe dersleri vermemekle birlikte öğrencilerin sosyal yaşamlarında dahi kullanmalarına izin vermemişlerdir (Kaçan Şener, 2023). Millî Eğitim Temel

Kanunu'nun 59. maddesi ve 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname uyarınca, yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının eğitim ihtiyaçlarını karşılamak Millî Eğitim Bakanlığının sorumluluğundadır. Bu kapsamda, ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği içinde çalışmalar yürütülmekte olup yurt dışında Türkçe öğretimi konusunda Bakanlığın farklı hizmet birimlerine çeşitli görevler düşmektedir. Bakanlık, 1965 yılından bu yana Türk çocuklarına Türkçeyi öğretmek ve kültürel kimliklerini korumalarını sağlamak amacıyla "Türkçe ve Türk Kültürü" dersi adı altında yurt dışında öğretmenler görevlendirerek ana dili eğitimi yapmaktadır.

Türkçe ve Türk Kültürü dersi, devam zorunluluğu bulunmayan ve en az on iki öğrencinin veliler tarafından talep etmesi halinde açılabilen bir ders olup çoğu ülkenin eğitim bakanlıkları tarafından haftada iki saat ve genellikle okul sonrası saatlerde uygulanmasına izin verilmektedir (Arıcı, 2019). Bu dersler, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı çerçevesinde yürütülmektedir. İlk olarak 1969 yılında yurt dışına göç eden işçi çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla hazırlanan öğretim programı; 1980, 1982, 1986, 2000, 2006, 2009, 2018 ve 2024 yıllarında güncellenmiştir. Programlar incelendiğinde ilk programların hedef kitesinin göç sonrasında işçi çocukları olduğu görülürken, günümüzde dersin kapsamı genişletilerek Türkiye dışında yaşayan tüm Türk çocukları hedef kitle olarak belirlenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı, çağın gereklilikleri ve güncel gelişmeler doğrultusunda 2024 yılında yayımladığı yeni Türkçe ve Türk Kültürü dersi programında, yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe becerilerini geliştirmeyi ve Türk kültürel değerlerini benimsemelerini sağlamayı hedeflemektedir. Genel çerçevede Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda ahlaklı, erdemli, milletine ve insanlığa faydalı olmayı hedefleyen bilinçli nesiller yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Program, öğrencilere Türkçenin tarihsel, dilsel ve kültürel zenginliklerini kazandırmayı amaçlamakta olup yaş ve gelişim düzeylerine uygun temalar aracılığıyla Türk dilinin yapısını ve kültürel unsurlarını kapsamlı şekilde ele almaktadır.

Program, dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmenin yanı sıra kültürel ve değer aktarımını da hedeflemektedir. Kültürel boyut iki eksen oluşmakta olup birinci eksen Türkiye'ye ait genel kültür bilgisini aktararak öğrencilere Türk bilgeleri, tarihi şahsiyetler, önemli olaylar, somut kültürel miras ve markalaşmış ürünler

hakkında bilgi kazandırmayı amaçlamaktadır. İkinci eksen ise Türk toplum kültürünü pekiştirerek günlük yaşam bilgisi, kişiler arası ilişkiler, gelenek ve görenekler ile somut olmayan kültürel mirası, öğrencilerin yaş ve dil seviyelerine uygun şekilde sunmayı hedeflemektedir. Bu program Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde belirtilen "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri" doğrultusunda hazırlanmış olup öğrencilerin;

1. Temel okuma ve yazma becerilerini kazanmaları,
2. Okuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri,
3. Sosyal yaşamını kolaylaştıracak nitelikte temel dil yetkinliklerini kazanmaları,
4. Türkçeyi bilinçli, doğru, etkili ve üretken kullanarak dil bilinci ve zevkine ulaşmaları,
5. Söz varlıklarını zenginleştirmeleri,
6. Dil becerilerini "erdem-değer-eylem" bağlamında bütüncül olarak geliştirmeleri,
7. Bilgi ve deneyimlerini kullanarak dört ana dil becerisini (dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirmeleri,
8. Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel ve sosyal değerleri içselleştirmeleri,
9. Millî duygularını ve düşüncelerini güçlendirmeleri,
10. Türk kültür ve medeniyetini tanımaları ve kavramaları,
11. Millî şuur ve tarih bilinci kazanmaları,
12. Türk kültür ve sanat eserleri aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmeleri ve benimsemeleri amaçlamıştır (MEB, 2024, s. 5).

Bu amaçlar doğrultusunda Türkçe ve Türk Kültürü dersinin öğretimini yapmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı, her yıl yalnızca Türkçe ya da Türk dili ve edebiyatı branşlarından değil sınıf öğretmenliği, İngilizce, Almanca, Fransızca, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi, müzik, rehberlik gibi belirlenen branşlardaki öğretmenleri, yurt dışında görevlendirmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen öğretmenler; başta Almanya olmak üzere Fransa, İngiltere, İtalya, Belçika ve İsviçre gibi Avrupa ülkelerine gönderilmekte olup gidecekleri ülkeye bağlı olarak Almanca,

Fransızca veya İngilizce dil belgesi şartı aranmaktadır. Ayrıca Avrupa ülkelerinin yanı sıra Arnavutluk, Karadağ, Moldova, Bulgaristan, Romanya, Belarus, Kuveyt, Katar, İran, Kazakistan, Tunus, Tacikistan, Lübnan, Somali, Sudan, Kuzey Kıbrıs, Suudi Arabistan, Gürcistan ve Türk Cumhuriyetleri gibi birçok farklı ülkeye de öğretmenler görevlendirilmektedir (Kaçan Şener, 2023).

1.4. TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ VEREN ÖĞRETMENLERİN GÖREVLENDİRİLMESİ

Yurt dışında ders verecek öğretmenler, belirlenen kriterleri taşıyan adaylar arasından seçilmektedir. Bu öğretmenler “Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmenlerin Seçme Sınavı”na başvurabilmekte ve görevlendirme sürecine ilişkin şartlar, Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmenleri Seçme Sınavı Başvuru Kılavuzu’nda detaylı olarak belirtilmektedir. Bu kılavuza göre öğretmenlerin aşağıdaki şartları taşıması gerekmektedir:

- a) Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak,
- b) Sınav başvurusunun son günü itibarıyla Millî Eğitim Bakanlığı Kadrolarında Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Sınıfında en az 5 yıl hizmeti bulunmak,
- c) 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’na tabi olarak Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Sınıfında yer alan kadrolarda fiilen çalışıyor olmak (Vekil öğretmenler ile sözleşmeli öğretmen olarak çalışanlar hariç),
- d) Askerlik hizmetini yapmış veya askerlik hizmetinden muaf tutulmuş olmak,
- e) En az lisans düzeyinde öğrenim görmüş olmak,
- f) Görevini yapmasına engel olabilecek vücut ve akıl hastalığı veya vücut sakatlığı ile engelli bulunmamak ve herhangi bir bulaşıcı hastalığın taşıyıcısı olmamak,
- g) 26.09.2004 tarihli ve 5237 sayılı Türk Ceza Kanununun 53’üncü maddesinde belirtilen süreler geçmiş olsa bile; kasten işlenen bir suçtan dolayı 1 yıl veya daha fazla süreyle hapis cezasına ya da affa uğramış olsa bile Devletin güvenliğine karşı suçlar, Anayasal düzene ve bu düzenin işleyişine karşı suçlar, zimmet, irtikâp, rüşvet, hırsızlık, dolandırıcılık, sahtecilik, güveni kötüye kullanma, hileli iflas, ihaleye fesat karıştırma, edimin ifasına fesat karıştırma,

suçtan kaynaklanan malvarlığı değerlerini aklama veya kaçakçılık suçlarından mahkûm olmamak,

- h) Yurt dışında görevlendirilmesine bir engeli bulunmamak,
- i) Son 10 yılda kınama cezasından daha ağır bir disiplin cezası almamış olmak,
- j) Hizmetin gerektirdiği temsil yeteneğine sahip olmak,
- k) Daha önce Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu tarafından yurt dışında görevlendirilmiş olanlar için önceki yurt dışı görevinde başarılı olmuş ve yurt içi görevine başladığı tarihten itibaren sınav başvurusunun son günü itibarıyla yurt içinde en az 2 yıl çalışmış olmak.

- Yurt dışına görevlendirme en fazla 2 kez yapılır.
- Aylıksız izinde olan ve Kılavuzun 2.1'inci maddesindeki başvuru şartlarını taşıyan öğretmenler de başvurabilecektir.
- Daha önce yapılan yurt dışı öğretmenlik sınavlarında başarılı olarak yurt dışı görevlendirilme sırasında bekleyen ve başarı sırasında beklediği ülke grubundan farklı bir ülke grubunda görevlendirilmek isteyen öğretmenler de bu sınava başvurabileceklerdir. Bu durumda olan öğretmenler, görevlendirilmeye hak kazandığı ülke gruplarından yalnız birinde görevlendirilir. (MEB, 2024, s.3).

Başvuru şartlarını sağlayan öğretmenlerin başvuruları, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından elektronik ortamda onaylanmakta ve kılavuzda belirtilen takvim doğrultusunda “Mesleki Yeterlilik Sınavı” ile “Temsil Yeteneği Sınavı” olmak üzere iki aşamalı sınavla tamamlanmaktadır. Mesleki Yeterlilik Sınavı Mesleki Yeterlilik Sınavı; yazılı ve sözlü sınav olmak üzere iki aşamalı olarak gerçekleştirilir (MEB, 2024, s.5).

Mesleki yeterlilik yazılı sınavında yer alan konu başlıkları aşağıdaki gibidir:

Tablo 1.1. Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmenleri Seçme Sınavı Başvuru Kılavuzunda Yer Alan Mesleki Yeterlilik Yazılı Sınavı

MESLEKİ YETERLİLİK YAZILI SINAV KONULARI		
Bölüm	Konu	Puan
I	Dil ve Anlam Bilgisi, Türk Edebiyatı, İnsanlığın Ortak Mirası Olan Kültürel Mirasımız, Türk Kültürü (Sanat, Mimari, Müzik, Yemek, Aile ve Bayramlar)	30

Tablo 1.1. Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmenleri Seçme Sınavı Başvuru Kılavuzunda Yer Alan Mesleki Yeterlilik Yazılı Sınavı (Devamı)

II	Genel Türk Tarihi; T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük; Türkiye Coğrafyası; Türk Devletleri ve Toplulukları; Türklerin Bilim, Sanat ve Medeniyete Katkıları; Türk Düşünce Tarihi ve Devlet Felsefesi	30
III	Türk Eğitim Tarihi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğrenme Psikolojisi, Kültürel Diploması ve Eğitim	20
IV	05.06.2003 Tarihli ve 2003/5753 Sayılı Bakanlar Kurulu Kararı, 657 Sayılı DMK'nın 1. Kısmı ile 4. Kısmının 7. Bölümü, 5682 Sayılı Pasaport Kanunu, 1 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin 6. Kısmının 11. Bölümü (Millî Eğitim Bakanlığı), Uluslararası Kuruluşlar, Genel Kültür	20
Toplam		100

Tablo 1.1.'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yurt dışında görevlendirilecek öğretmenleri seçme sınavı için yayımlanan başvuru kılavuzundaki “Mesleki Yeterlilik Yazılı Sınavı” konuları listelenmiştir. Kılavuza göre yazılı sınavda başarılı olan adaylar sözlü sınava girmeye hak kazanırlar.

Mesleki yeterlilik sözlü sınavında yer alan konu başlıkları aşağıdaki gibidir:

Tablo 1.2. Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmenleri Seçme Sınavı Başvuru Kılavuzunda Yer Alan Mesleki Yeterlilik Sözlü Sınavı

MESLEKİ YETERLİLİK SÖZLÜ SINAV KONULARI		
Bölüm	Konu	Puan
I	Türkçe, Türk Edebiyatı, Türk ve Dünya Edebiyatı Klasik Eserleri, İnsanlığın Ortak Mirası Olan Kültürel Mirasımız, Türk Kültürü (Sanat, Mimari, Şehir, Müzik, Spor, Yemek, Oyun, Aile ve Bayramlar)	20
II	Genel Türk Tarihi; T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük; Türkiye Coğrafyası; Türk Devletleri ve Toplulukları; Türklerin Bilim, Sanat ve Medeniyete Katkıları; Türk Düşünce Tarihi ve Devlet Felsefesi	20
III	Genel Kültür, Başvurulan Ülkeler Hakkında Bilgi, Yurt Dışı Eğitim Faaliyetleri	20
IV	Öz Güveni, İkna Kabiliyeti, Bir Konuyu Kavrayıp Özetleme, İfade Yeteneği ve Muhakeme Gücü	20
V	Liyakati, Temsil Kabiliyeti, Davranış ve Tepkilerinin Göreve Uygunluğu	20
Toplam		100

Tablo 1.2.'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yurt dışında görevlendirilecek öğretmenleri seçme sınavı için yayımlanan başvuru kılavuzundaki “Mesleki Yeterlilik Sözlü Sınavı” konuları listelenmiştir. Adayların Mesleki Yeterlilik Yazılı ve Sözlü Sınavlarının aritmetik ortalaması Mesleki Yeterlilik Sınav puanı olarak belirlenir. Belirlenen taban puanını geçen öğretmenler, “Yurt Dışı Göreve Uyum Semineri”ne katıldıktan sonra en kısa sürede yurt dışındaki görev yerlerine atanarak görevlendirilir.

Öğretmen görevlendirilemeyen ülkelerde yaşayan vatandaş ve soydaşlarımızın 5-16 yaş aralığındaki çocuklarına yönelik ise Türkçe ve Türk Kültürü dersleri 2022 yılında Bakanlık tarafından çevrim içi şeklinde verilmeye başlamıştır. İlk olarak 2022-2023 eğitim öğretim yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen dersler daha sonra İsveç, Norveç, Finlandiya, Danimarka, Hollanda, Çin gibi ülkelerde de uygulanmıştır. Hâlen devam etmekte olan çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersleri, başta Ankara ve Eskişehir olmak üzere Türkiye'nin çeşitli illerde görev yapmakta olan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak görev yapan öğretmenler tarafından verilmektedir.

Sonuç olarak görevlendirilen öğretmenler aracılığıyla yurt dışındaki soydaşlarımızın çocuklarına Türk kültürünün tanıtımı yapılmakta, orada yaşayan Türk toplumunun dili, inancı ve kültürel mirası korunup gelecek nesillere aktarılmaktadır.

1.5. ÇEVİRİM İÇİ EĞİTİM

Günümüzde hızla gelişen ve değişen teknolojiye uyum sağlamak, modern çağın en temel gerekliliklerinden biridir. Özellikle bilgisayar ve internet teknolojilerinin ilerlemesi, eğitim sektörü başta olmak üzere birçok alanda dijital çözümlerin yaygınlaşmasını, iletişimin kolaylaşmasını sağlamıştır. Eğitim, uzun yıllar boyunca yalnızca yüz yüze gerçekleştirilen bir süreç olarak devam etmiş, ancak teknolojik ilerlemeler ve artan bilgi birikimle birlikte, yüz yüze eğitimin yanı sıra uzaktan eğitim de eğitim sistemine dâhil edilmiştir.

Uzaktan eğitimin kapsamı geniş olduğundan, alan yazınında bu kavrama dair çeşitli tanımlarla karşılaşılmaktadır. Sarıtaş'a (2013) göre uzaktan eğitim, eğitimde fırsat eşitliği sağlayarak öğretici ve öğrenciler arasındaki mesafe, zaman ve etkileşim sınırlamalarını ortadan kaldıran bir öğretim yöntemidir. Yalın (2015), uzaktan eğitim sürecini, öğrenci ve öğretmenlerin fiziksel olarak aynı mekânda bulunmadan, video, dijital materyaller, bilgisayar ve televizyon gibi teknolojik araçlar üzerinden iletişim kurarak öğrenme

sürecini gerçekleştirdiği bir eğitim sistemi olarak ifade etmiştir. İşman (2011) ise kavramı öğretmen ve öğrencilerin fiziksel olarak farklı ortamlarda bulunmalarına rağmen, sesli ve görsel iletişim teknolojileri aracılığıyla etkileşimde bulunarak öğrenme sürecini devam ettirdiği bir öğretim yöntemi olarak tanımlar.

Uzaktan eğitimin tarihi, 1700'lü yıllara kadar götürülür. Bu dönemde gazetelerde yayımlanan ilanlarla mektupla özel derslerin verilebileceği duyurulmuş, 1728'de Boston gazetesinde steno, 1833'te ise İsveç gazetesinde yazılı anlatım derslerinin mektupla öğretileceği belirtilmiştir. Ancak bu ilanlara yönelik geri dönüşlere dair kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Bununla birlikte, 1840 yılında Isaac Pitman tarafından İngiltere'de mektupla İncil eğitiminin başlatılması, uzaktan eğitimin ilk somut örneği olarak kabul edilmiştir (Verduin ve Clark, 1994; akt. Kaya, 2002). Türkiye'de ise uzaktan eğitim fikri, 1927 yılında okuryazarlık oranını artırmaya yönelik yapılan görüşmelerde, öğretmen eksikliği nedeniyle mektupla öğretim yönteminin bir alternatif olarak değerlendirilmesiyle ortaya çıkmış, ancak öğretmensiz öğrenmenin mümkün olmayacağı düşüncesi nedeniyle uygulanamamıştır (Alkan, 1987, akt. Özbay, 2015). Türkiye'de uzaktan eğitim süreci ise 1950'li yıllarda başlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın kararları doğrultusunda FONO Açıköğretim Kurumu ve üniversitelerdeki enstitüler aracılığıyla mektupla eğitim uygulanmıştır; 1961 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Mektupla Öğretim Merkezi'nin kurulması ve 1970'li yıllarda Anadolu Üniversitesi bünyesinde uzaktan eğitim faaliyetlerinin başlatılmasıyla uzaktan eğitim sistemi daha etkin hâle gelmiştir (Uslusoy, 2017).

Mektupla başlayan uzaktan eğitim süreci, radyo ve televizyon gibi iletişim araçlarıyla sürdürülmüş, ancak 2000'li yıllardan itibaren genel ağın yaygınlaşmasıyla dijital ortama taşınmıştır. Geliştirilen yazılımlar, sosyal medya platformları, internet siteleri gibi araçlar eğitim süreçlerini daha erişilebilir hâle getirmiştir (Okur ve Gürlek, 2022). Eğitimde erişim kolaylığı sunan çoklu medya ve dijital platformlar, zamanla uzaktan eğitim kavramını dönüştürerek, öğretmen ve öğrencinin aynı anda veya farklı zaman dilimlerinde etkileşimde bulunabildiği, mekândan bağımsız çevrim içi eğitim modelinin gelişmesini sağlamıştır (Devran ve Elitaş, 2017).

Çevrim içi eğitim, öğretici ve öğrenenin fiziksel olarak farklı ortamlarda bulunmasını ve teknolojik bir araç üzerinden etkileşim kurarak iletişimi sürdürmesini esas

alır. Öğretmen ve öğrencilerin, farklı mekânlarda bulunarak internet tabanlı teknolojiler aracılığıyla eş zamanlı veya farklı zaman dilimlerinde gerçekleştirdiği bir eğitim modelidir (Geben, 2021).

Bu eğitim modeli; bireysel öğrenmeyi desteklerken, eğitimde kaliteyi artırır ve yüz yüze eğitime erişim imkânı bulunmayan bireyler için fırsat eşitliği sağlar. Zaman ve mekân bağımsızlığı sunarak öğrenme süreçlerini daha esnek hâle getirirken, dijital araçlar sayesinde ilgi çekici materyallerin geliştirilmesine olanak tanır. Ayrıca, hayat boyu öğrenmeyi teşvik eden bu model, eğitim maliyetlerini düşürerek ekonomik açıdan da avantaj sağlamaktadır. Avantajlarının yanında bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Teknolojik altyapıya erişim her birey için mümkün olmayabileceği gibi, teknik aksaklıklar süreci olumsuz etkileyebilir. Yüz yüze eğitime kıyasla etkileşim düzeyi sınırlı kalabilir ve uygulamalı eğitimlerin yeterince verimli gerçekleşmemesi bir dezavantaj oluşturabilir. Ayrıca, öğrenenlerin süreci etkili bir şekilde planlayamaması, eğitim verimliliğini düşürebilecek faktörler arasında yer almaktadır (Özgen, 2022).

Çevrim içi eğitimde öğrenme süreci eş zamanlı veya eş zamansız gerçekleşebilir. Eşzamanlı derslerde öğretmenler anlatım ve etkileşim temelli yöntemler kullanır. EBA, Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams, Google Meet gibi sanal sınıf uygulamaları aracılığıyla anlık etkileşim sağlayarak canlı dersler gerçekleştirmekte; öğretmen, ders sırasında öğrencilere soru sorabilmekte veya onların sorularını yanıtlayabilmektedir. Böylece karşılıklı etkileşim kurulabilmektedir. Eş zamansız derslerde video ve doküman paylaşımı ile bilgi aktarımı sağlanır. Eşzamanlı öğretimde, öğretmen ve öğrenciler farklı mekânlarda bulunmalarına rağmen, öğretimde dersler farklı zaman dilimlerinde işlenmekte, öğrenciler ders içeriklerine istedikleri zaman erişebilmekte ancak öğrenci-öğrenci etkileşimi ve anlık iletişim sınırlı kalmaktadır (Geben, 2021).

1.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Türkçe ve Türk kültürü dersleri veren öğretmenler üzerine alan yazınında çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmüş; yapılan araştırmaların genellikle öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar, dersin yürütülmesi sürecindeki sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik öğretmenlerin önerileri üzerine yoğunlaştığı belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak velilerin ve öğrencilerin derse karşı tutumu, görev yapılan

okullardaki fiziki alt yapının yetersizliği ve öğretim materyallerinin yetersizliği gibi alanlardaki sorunlara değinmişlerdir.

Çakır ve Yıldız (2016), Almanya’da görev yapan Türk öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. 2013–2014 öğretim yılı itibarıyla bu dersi veren toplam 1047 öğretmenin yer aldığı çalışmada, karma yöntem desenine dayalı betimsel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin mesleki deneyimlerine ilişkin kapsamlı bulgulara ulaşılmıştır. Nitel veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiş, benzer yanıtlar temalar altında gruplandırılmış; nicel veriler ise frekans ve yüzde gibi istatistiksel tekniklerle değerlendirilmiştir. Açık uçlu sorular aracılığıyla elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin en sık karşılaştığı sorunlar arasında öğrenci ve velilerin derse karşı ilgisizliği, okullardaki fiziki yetersizlikler, okul yönetimlerinin iş birliğine yönelik isteksizliği ve öğretim materyali eksiklikleri öne çıkmaktadır. Çalışma, hem Türkiye’den görevlendirilen hem de yerel makamlarca atanan öğretmenlerin deneyimlerine dayanarak yurt dışında Türkçe öğretimine ilişkin yapısal ve uygulamaya dönük sorunları ortaya koymuştur.

Amerika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenme sorunlarına dikkat çeken Göçmenler (2019), Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2009-2010 yıllarında hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programları ile ders kitaplarını, Özcan Demirel’in program ve ders kitabı ölçütlerine göre incelemiştir. Çalışma sonucunda, Türkçe ve Türk Kültürü ders programında önemli eksiklikler tespit edilmiş; özellikle “iki dillilik” kavramının programın merkezinde yer alması gerekirken yer verilmediği dile getirilmektedir. Ayrıca, öğretmen kılavuz kitabının, öğretmenler için yeterli yönlendirme ve bilgilendirme sunmadığı belirlenmiştir.

Kuru (2023), yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü dersi veren öğretmenlerin ders içi uygulamalarına yönelik kişisel deneyimlerini ve görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin ders içi uygulamalara ilişkin öznel deneyimleri ve bu derslere yönelik önerileri nitel bir yaklaşımla incelenmiştir. Almanya, Fransa, Belçika, Hollanda, ABD ve Suudi Arabistan gibi farklı ölkelerde görev yapan 21 öğretmen ile Almanya’daki 3 eğitim ataşesinden oluşan toplam 24 katılımcının yer aldığı çalışma, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş; öğretmen verilerinden dinleme, okuma, konuşma, yazma, söz varlığı

öğretimi, harf-ses ilişkisi öğretimi, kültür öğretimi ve öneri olmak üzere sekiz tema, eğitim ataşesi verilerinden ise öneri teması altında ders, öğretmen ve veli kategorilerine ilişkin kodlamalar elde edilmiştir. Çalışmasının sonucunda; katılımcıların, derslerde otantik materyallerin kullanımına ve oyun temelli etkinliklere önem verdiklerini belirlemiş; ayrıca ders saatlerinin artırılması, dersin seçmeli değil zorunlu hâle getirilmesi ve velilerin ana dili eğitiminin önemi konusunda bilinçlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Tekin (2015) ise İngiltere’de yaşayan Türk öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumları üzerine bir inceleme yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler genellikle ders kitaplarına ve öğretmenlerine karşı olumlu bir tutum sergilerken ana dilleri Türkçenin İngilizce öğrenimine doğrudan bir katkı sağlamayacağını, Avrupa’da Türkçe’nin önemli bir dil olarak kabul edilmediğini ve Türkçe bilmenin iş bulma şanslarını artırmayacağını düşündüklerini de belirtmişlerdir. Bu sonuçlar göz önünde tutularak İngiltere’de ana dili olarak Türkçe öğretimi konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Burgul Adıgüzel ve Şen’in (2018) ise yurt dışına görevlendirilen Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin görevleri esnasında yaşadıkları kaygı ve hazırbulunuşluk düzeylerini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin büyük kısmının kendini yurt dışı görevine hazır hissettiğini; hazır hissetmeyen öğretmenlerin kaygılarının sosyal yaşam, öğrenci ve veli profili, öğretim süreci gibi sebepler olduğunu tespit etmişlerdir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin e-öğretime yönelik tutumlarını inceleyen Kaldırım (2022), bu tutumların cinsiyet, eğitim durumu, yaş, mesleki deneyim, görev yapılan birim ve diğer ilgili değişkenlere bağlı olarak anlamlı farklılıklar gösterdiğini tespit etmiştir.

Özerol’un (2016) Fransa’da gerçekleştirdiği çalışmada, Meurthe-Moselle bölgesine bağlı Nancy şehri ve çevresindeki okullarda 2015–2016 eğitim öğretim yılında yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılan öğrencilerin velilerinin bu derse yönelik görüş ve beklentileri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, Fransa Nancy ve çevresindeki velilerin Türkçe ve Türk Kültürü derslerine yönelik genel tutumlarını, dersin işleyişine dair beklentilerini ve değerlendirmelerini yansıtmaktadır. Veli bakış açısını merkeze alan bu

çalışma, yurt dışında Türkçe öğretiminin toplumsal kabulü ve velilerin eğitsel süreçlere katılım düzeyini ortaya koymuştur.

Oksal ve Güner'in (2017) Fransa'da gerçekleştirdiği çalışmada, Türk kökenli öğrenciler ile velilerinin Türkçe ve Türk Kültürü dersine yönelik algı ve tutumları incelenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle yapılandırılan araştırma, 2017–2018 eğitim-öğretim yılı başında, 20 veli ve 40 öğrencinin katılımıyla yürütülmüştür. Elde edilen bulgular, hem velilerin hem de öğrencilerin bu dersi genellikle “Türk Okulu” olarak adlandırdıklarını ve dersin öğrencilerin dil becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Veliler, çocuklarının okuma, yazma ve konuşma becerilerinde ilerleme gözlemlediklerini; öğrencilerin ders sırasında kazandıkları bilgileri ev ortamında ve günlük yaşamlarında tekrar ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin derse katılım gerekçeleri arasında Türkçeyi öğrenme isteği, aile beklentilerini karşılama, ders içeriğine duyulan ilgi, arkadaş etkisi, Türkiye'ye ziyaretlerinde etkili Türkçe kullanma arzusu ve ulusal bayram etkinliklerinde görev alma gibi motivasyon unsurlarının yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca hem velilerin hem de öğrencilerin ev ortamında Türkçe konuşmaları, Türkçe medya araçlarını tercih etmeleri ve Türkçe kitaplar okumalarının, öğrencilerin dil gelişimine katkı sağladığı vurgulanmıştır. Bu yönüyle çalışma, Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yalnızca sınıf içi öğrenme süreciyle sınırlı kalmadığını; aile ve sosyal çevre desteğiyle dil gelişimini çok boyutlu olarak destekleyen bir yapı sunduğunu göstermesi açısından alan yazınına katkılar sunmaktadır.

Fransa'da yürütülen bir başka çalışmada, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi kapsamında ana dili eğitimi veren öğretmenlerin bu dersin etkililiğine dair görüşleri incelenmiştir (Güner ve Erol, 2017). Başkonsolosluklarda görev yapan 13 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışma, dersin genel işleyişine ilişkin öğretmen değerlendirmeleri ve önerilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, Türkçe ve Türk Kültürü dersinin öğrenci gelişimi açısından etkili olduğunu belirtmiştir. Ancak dersin yapısına ve uygulanma biçimine ilişkin bazı yapısal sorunlara da dikkat çekilmiştir. Bu sorunlar arasında ders saatlerinin geç zamanlara denk gelmesi, farklı yaş ve seviyelerdeki öğrencilerin birleştirilmiş sınıf uygulamasıyla aynı derste yer alması, öğrencilerin derse geç yaşta başlaması ve ders süresinin yetersizliği gibi unsurlar öne çıkmıştır. Bu çalışma, özellikle Fransa bağlamında Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin

verimliliğini etkileyen uygulama temelli sorunları ortaya koyması bakımından alan yazınına katkılar sunmaktadır.

Arıcı (2017) Almanya’da görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde karşılaşılan temel sorunlar incelemiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen 50 öğretmen ile yürütülen bu çalışmada, öğretmenlerin görev sürelerinde karşılaştıkları güçlükler belirlenmiş ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler, içerik analizi ve açık kodlama teknikleriyle sistematik biçimde değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, ders kitaplarının öğrenci düzeyine uygun olmadığı, ders materyallerinin ve ders saatlerinin yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenci, veli ve Türk sivil toplum kuruluşlarının Türkçe derslerine karşı yeterli ilgiyi göstermedikleri ifade edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenler görev yaptıkları ülkelerdeki yabancı kurumların derslere yönelik yaklaşımlarını ve Türkiye’nin yurt dışı temsilciliklerinin destek düzeylerini de değerlendirmiştir. Güvenirlilik katsayısı %64 ile %85 arasında değişen bu çalışma, yurt dışında görev yapan öğretmenlerin deneyimlerinden hareketle Türkçe öğretimi süreçlerinde karşılaşılan yapısal ve uygulamaya dönük sorunları ortaya koyması açısından alan yazınına katkılar sunmaktadır.

Çelik’in (2018), İsveç’te yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarını; öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri doğrultusunda kapsamlı biçimde incelemiştir. Tarama modeliyle desenlenen araştırmada 50 öğrenci, 25 veli ve 10 öğretmenden elde edilen nicel ve nitel veriler değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin Türkçeyi aile bireyleri ve Türk arkadaşlarıyla etkili iletişim kurmak, kültürel kimliklerini tanımak ve Türkiye ile duygusal bağlarını sürdürmek amacıyla öğrenmek istediklerini göstermektedir. Veliler, çocuklarının kültürel değerlerini korumaları, Türkiye ziyaretlerinde iletişim kurmada zorluk yaşamamaları ve ana dillerini doğru ve etkin kullanabilmeleri için Türkçe eğitime büyük önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşleri ise ders kitaplarının görsel ve içerik bakımından yetersizliği, öğrencilerin dil becerilerindeki eksiklikler ve Türkçe ile İsveççeyi karıştırmaları gibi sorunlara dikkat çekmektedir. Bu çalışma, İsveç’teki Türk öğrencilerin ana dili eğitimi sürecindeki yapısal ve uygulamaya dönük sorunları ortaya koyması bakımından alan

yazısına katkılar sunmakta ve Türkçe öğretimi politikalarının geliştirilmesine yönelik öneriler içermektedir.

Solmaz ve Deniz'in (2021) Belçika'da gerçekleştirdiği araştırmada, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi bağlamında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik öğretmen görüşleri aracılığıyla çözüm önerileri incelenmiştir. 1964 yılından itibaren Belçika'ya göç eden Türk işçi ailelerinin çocuklarının eğitimine ilişkin devam eden yapısal sorunlar kapsamında yürütülen bu çalışma, TTKD'nin Belçika'daki uygulama süreçlerini OLC [d'Ouverture aux Langues et aux Cultures (Dillere ve Kültürlere Açılım)] anlaşması çerçevesinde ele almıştır. Araştırma bulgularına göre, ders saati ve materyal yetersizliğinden sınıf ortamı koşullarına, velilerin tutumlarından öğretmen kaynaklı sorunlara, TTKD'nin değerlendirme eksikliğinden birleştirilmiş sınıf uygulamalarına kadar çok boyutlu sorun alanları tespit edilmiştir. Ayrıca kültür derslerine yönelik dinsel içerik hassasiyetleri ve öğretmenlerin iş yükü gibi faktörler de öne çıkmıştır. Katılımcı öğretmenler tarafından dile getirilen çözüm önerileri ise yasal düzenlemelere, program ve materyal geliştirmeye, sınıf yönetimi ve derneklerle iş birliğine yönelik sistematik yaklaşımlar içermektedir. Bu yönüyle çalışma, Belçika örneği üzerinden TTKD uygulamalarının sahaya özgü zorluklarını ortaya koyması ve çok yönlü çözüm önerileri sunması bakımından alan yazısına katkılar sağlamaktadır.

Candan (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yurt dışında yaşayan iki dilli öğrencilerin dil gelişimi, kimlik inşası ve bilişsel özelliklerinin Türkiye'deki akranlarından farklılaştığı vurgulanarak, bu öğrencilere yönelik hazırlanan öğretim programlarının söz konusu farklılıkları dikkate alması gerektiği belirtilmiştir. Araştırma, Almanya'nın farklı eyaletlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilen 71 Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmeni ile yürütülmüş ve 2018 tarihli Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'na ilişkin öğretmen görüşleri betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, programın yapısı, içerik düzenlemeleri, kazanımların yeterliliği, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile uygulanabilirliğine dair öğretmenlerin çeşitli değerlendirmelerini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretim programının öğrencilerin yaşadıkları ülkenin kültürel ve pedagojik bağlamlarını ne ölçüde dikkate aldığı, Almanca öğretim programlarıyla ne derece örtüştüğü ve öğretmenlerin program hazırlama süreçlerine dâhil edilip edilmediği konuları detaylı biçimde incelenmiştir. Çalışma, mevcut öğretim programının güncel ihtiyaçlar doğrultusunda revize edilmesi ve

öğretmen görüşlerine dayalı olarak kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapılmasının gerekliliğine dikkat çekmesi açısından alan yazınına önemli katkılar sunmaktadır.

Özgat Tatan (2022), 2020–2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki üniversitelerde ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin çevrim içi uzaktan öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları nitel araştırma yöntemiyle ele almışlardır. Araştırma kapsamında 77 katılımcıdan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve öğretmenlerin yaşadığı zorluklar yedi ana tema altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar teknik sorunlar, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde güvenilirlik eksiklikleri, öğrencilerin dijital beceri yetersizlikleri, düşük katılım ve motivasyon düzeyi, uzaktan öğretim platformlarının etkileşim kısıtlılıkları, dijital materyal eksikliği ve bilişim teknolojilerine erişim sınırlılıkları şeklinde belirlenmiştir. Araştırma bulguları, çevrim içi Türkçe öğretiminde hem teknik hem pedagojik açıdan önemli sınırlılıkların bulunduğunu ortaya koymakta; özellikle ölçme-değerlendirme uygulamalarının güvenilirliği, öğrenci katılımını artırıcı stratejiler ve materyal temini gibi konularda iyileştirme gereksinimine dikkat çekmektedir. Bu yönüyle çalışma, uzaktan Türkçe öğretimi bağlamında öğretici deneyimlerine dayalı olarak uygulamaya yönelik somut öneriler sunması bakımından alan yazınına katkı sağlamaktadır.

Budak ve Akçadağ’ın (2023) yürüttüğü araştırmada, yurt dışında görev yapan öğretmenlerin mesleki deneyimlerine odaklanılarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Almanya’ya görevlendirilen öğretmenlerin karşılaştıkları temel güçlükler ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri incelenmiştir. Olgubilim desenine göre yapılandırılan çalışmada, 2015–2023 yılları arasında Almanya’da görev yapmış toplam on öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin karşılaştıkları başlıca zorluklar; görev yaptıkları ülkenin dilini yeterince bilmemeleri, okul yönetimleri karşısında yalnız kalmaları ve Türkçenin seçmeli ders statüsünde bulunmasından kaynaklanan kurumsal destek eksikliğidir. Çalışmada ayrıca, öğretmenlerin yurt dışı göreve başlamadan önce çevrim içi dil eğitimi almalarının sağlanması, Eğitim Ataşeliklerinin öğretmenleri düzenli olarak ziyaret ederek desteklemesi ve Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin statüsünün güçlendirilmesi amacıyla sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapılması önerilmiştir. Bu yönüyle çalışma, yurt dışında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları kurumsal, dilsel ve uygulamaya dönük sorun alanlarını

ortaya koymasý ve çözümlerini sunmasý bakımýndan alan yazýna önemli katkılar sunmaktadır.



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, çevrim içi olarak yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü dersini veren öğretmenlerin ders ve süreç hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın modeli, eylem planının hazırlanma süreci, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analiziyle ilişkin bilgiler sunulmuştur.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışma, çevrim içi olarak yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü derslerini veren öğretmenlerin ders süreciyle ilgili deneyim ve görüşlerini incelemeyi amaçlayan nitel bir araştırma olarak yürütülmüştür. Nitel araştırma, genellikle gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı bir süreci ifade eder. Bu çalışmada, algılar ve olaylar, doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmak üzere dikkatlice incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırma yöntemleri arasında anlatı araştırması, kuram oluşturma, etnografi, durum çalışması ve fenomenoloji gibi çeşitli yaklaşımlar yer almaktadır. Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür.

Creswell (2018), durum çalışmasını nitel araştırma yöntemleri içerisinde hem araştırmanın yürütülme biçimini belirleyen bir desen hem de elde edilen bulguların yapılandığı bir sonuç olarak değerlendirmektedir. Aynı zamanda bu yöntem, belirli bir olgunun ya da sistemin sınırları çizilmiş bir bağlam içerisinde ayrıntılı ve kapsamlı biçimde incelenmesini amaçlamaktadır (Merriam, 2013, s. 40). Bu desende, bir ya da birden fazla durum, kendi doğal ortamında çok boyutlu olarak ele alınır. Durumu etkileyen etmenler, ilişkisel bir bakış açısıyla analiz edilerek söz konusu durumun nasıl ve hangi yönlerden etkilendiği anlaşılmasına çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu yönüyle durum çalışması, araştırmanın hem yöntemsel çerçevesini hem de ortaya koyduğu anlamlı bütünlüğü temsil eden çift yönlü bir yapıya sahiptir.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Kartopu örnekleme yöntemi, araştırma problemiyle ilgili derinlemesine bilgi sunabilecek kişilere ulaşmada etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Bu yöntemde araştırma süreci, “*Bu konuda en fazla bilgiye sahip kim olabilir?*” ya da “*Kimlerle*

görüşmemi önerirsiniz?” gibi yönlendirici sorularla başlatılır (Patton, 1987; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Süreç içerisinde mevcut katılımcıların yönlendirmesiyle yeni katılımcılara ulaşılır ve örneklem aşamalı olarak genişletilir (Miles ve Huberman, 2016; Marshall ve Rossman, 2006). Uygun katılımcıların belirlenmesi amacıyla ön görüşmeler yapılabilir ve bu görüşmelerde bireylerin gönüllülük düzeyleri değerlendirilir. Görüşmeler ilerledikçe önerilen kişi sayısı kademeli olarak artmış; bazı isimlerin tekrar eden biçimde öne çıktığı gözlemlenmiştir. Bu durum, veri doygunluğuna ulaşıldığını göstermiş ve görüşülmesi gereken kişilerin daha belirgin hâle gelmesini sağlayarak örneklemin doğal biçimde sınırlandırılmasına katkı sunmuştur.

Bu çalışma kapsamında, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersi veren öğretmenlere ulaşılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, kartopu örnekleme yöntemiyle belirlenen ve Amerika, Hollanda, İsveç, Finlandiya, Norveç, Danimarka ile Çin’de görev yapan toplam 32 Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlere ait demografik bilgiler aşağıdaki tablolarda ayrıntılı şekilde sunulmuştur.

Tablo 2.1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler

Değişken	Değişken Parametresi	f	%
Cinsiyet	Kadın	24	75
	Erkek	8	25
	Toplam	32	100
Eğitim Seviyesi	Lisans	16	50
	Yüksek lisans	13	40,6
	Doktora	3	9,4
	Toplam	32	100
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	1	3,1
	6-10 yıl	1	3,1
	11-15 yıl	4	12,5
	16-20 yıl	9	28,1
	21 yıl ve üzeri	17	53,1
	Toplam	32	100

Tablo 2.1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler (Devamı)

Öğretmenlik Branşları	Almanca Öğretmenliği	1	3,1
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	2	6,3
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	6	18,8
	İngilizce Öğretmenliği	6	18,8
	Türkçe Öğretmenliği	7	21,9
	Sınıf Öğretmenliği	10	31,3
	Toplam	32	100
Türkiye'deki Görev Yerleri	Ankara	22	68,8
	İstanbul	2	6,3
	Konya	1	3,1
	Sakarya	1	3,1
	Çorum	1	3,1
	Bursa	1	3,1
	Karabük	1	3,1
	Çankırı	1	3,1
	Antalya	1	3,1
	Burdur	1	3,1
	Toplam	32	100
Yurt Dışında Öğretmenlik Yapma Durumu	İlk defa deneyimleme (yalnızca çevrim içi)	18	56,3
	Birden fazla deneyimleme (yalnızca çevrim içi)	12	37,5
	Daha önce yüz yüze de deneyimleme	2	6,3
	Toplam	32	100
Yut Dışında Çevrim İçi Görevlendirildiği Ülke	Amerika	25	78,1
	Hollanda	13	40,6
	İsveç	11	34,4
	Finlandiya	9	28,1
	Norveç	8	25
	Danimarka	7	21,9
	Çin	3	9,4
Toplam	32	100	
Çevrim içi TTKD Haftalık Ders Saati	2	13	40,6
	4	11	34,4
	6	4	12,5
	8	4	12,5
	Toplam	32	100

Tablo 2.1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler (Devamı)

	2-5 Öğrenci arası	5	15,6
	5-8 Öğrenci arası	8	25
Çevrim içi	8-12 Öğrenci arası	13	40,6
TTKD Sınıf	12-15 Öğrenci arası	3	9,4
Mevcudu	15-20 Öğrenci arası	3	9,4
	Toplam	32	100
Öğretmenlerin	Sertifikası var	11	34,4
Türkçe Öğretim	Sertifikası yok	21	65,6
Sertifikası	Toplam	32	100
Bilişim	Çok iyi	4	12,5
Teknolojilerini	İyi	20	62,5
Kullanma Becerileri	Orta	8	25
	Toplam	32	100

Mesleki kıdem açısından yapılan incelemede 2 öğretmenin 0-5 yıl, 7 öğretmenin 6-10 yıl, 5 öğretmenin 11-15 yıl ve 8 öğretmenin de 16-20 yıl süreyle çalıştıkları ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.1. incelendiğinde çevrim içi Türkçe ve Türk kültürü dersi veren toplamda 32 öğretmenin katıldığı görülmektedir. Bu öğretmenlerin 24'ü kadın, 8'i erkektir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu açısından lisans (%50), yüksek lisans (%40,6) ve doktora (%9,4) derecelerine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan öğretmenler Almanca öğretmenliği (%3,1), din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği (%6,3), Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği (%18,8), İngilizce öğretmenliği (%18,8), Türkçe öğretmenliği (%21,9), Sınıf öğretmenliği (%31,3) branşlarına sahiptir. Bu öğretmenlerin büyük kısmı Ankara'da (%68,8) olmak üzere İstanbul (%6,3), Konya (%3,1), Sakarya (%3,1), Çorum (%3,1), Bursa (%3,1), Karabük (%3,1), Çankırı (%3,1), Antalya (%3,1) ve Burdur (%3,1) illerinde görev yapmaktadır. Katılımcıların yurt dışında çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersi vermek üzere birden fazla ülkeye görevlendirildikleri ve bu ülkelerin Amerika (%78,1), Hollanda (%40,6), İsveç (%34,4), Finlandiya (%28,1), Norveç (%25), Danimarka (%21,9) ve Çin (%9,4) olduğu görülmektedir. Katılımcıların verdikleri çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilişkin

bilgiler incelendiğinde, haftalık ders saatlerinin 2 saat (%40,6), 4 saat (%34,4), 6 saat (%12,5), 8 saat (%12,5) şeklinde olduğu görülmektedir.

Katılımcıların çevrim içi ders verdikleri sınıflardaki öğrenci sayıları değerlendirildiğinde, %15,6'sının 2-5 öğrenci; %25'inin 5-8 öğrenci; %40,6'sının 8-12 öğrenci; %9,4'ünün 12-15 öğrenci ve %9,4'ünün 15-20 öğrenci arasında bir sınıf mevcuduna sahip olduğu görülmektedir.

Ders veren öğretmenlerin Türkçe öğretim sertifikası olma durumu incelendiğinde, %34,4'ünün sertifikasının olduğu; %65,6'sının sertifikasının olmadığı tespit edilmiştir.

Son olarak katılımcı öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanma becerileri incelendiğinde, %12,5'i bu teknolojileri çok iyi düzeyde kullandığını, %62,5'i iyi seviyede kullandığını, %25'i ise orta düzeyde kullanım becerisine sahip olduğunu belirtmiştir.

2.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Bu çalışmada, görüşmeler kartopu örnekleme süreciyle ulaşılan öğretmen bilgileri doğrultusunda planlanmış ve veri toplama süreci bu doğrultuda yürütülmüştür. Amerika, Hollanda, İsveç, Finlandiya, Norveç, Danimarka ve Çin'de çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerini yürüten toplam 32 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, görüşmeler çevrim içi platformlar aracılığıyla tamamlanmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, gönüllük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Görüşmeler, çevrim içi platformlar üzerinden gerçekleştirilerek sesli ve yazılı biçimde kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar, araştırmacının verileri doğru ve eksiksiz biçimde yazıya dökmesine, gerektiğinde tekrar dinleyerek analiz etmesine imkân tanımıştır. Katılımcı onayıyla alınan ses kayıtları, görüşmelerin transkriptlerinin kelimesi kelimesine oluşturulmasını sağlamış; böylece verilerin özgünlüğü korunarak dış geçerlilik ve güvenilirlik güçlendirilmiştir. Ayrıca, belirsiz kalan noktalar için görüşme sonrasında katılımcılarla yeniden iletişime geçilerek veri doğrulama süreci desteklenmiştir.

2.4. ARAŞTIRMA ETİĞİ

Bu çalışmanın veri toplama sürecine ilişkin gerekli etik onay, 17.07.2024 tarihinde Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından

verilmiştir (Ek-2). Ayrıca, çevrim içi yurt dışındaki Türk çocuklarına TTK dersi için görevlendirilen öğretmenlerle yapılacak görüşmeler için T.C. Millî Eğitim Bakanlığında 18.12.2024 tarihinde gerekli izin alınmıştır (Ek-1). Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgilendirme yapılmış; gönüllülük esasına dayalı olarak araştırma süreci yürütülmüştür.

2.5. VERİ TOPLAMA ARACI

Çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Bu görüşme türünde, katılımcılara önceden belirlenmiş sorular sorulur; aynı zamanda, ihtiyaç halinde ek sorular yöneltilerek veya belirli soruların sormaktan vazgeçilmesine karar verilerek süreç yönlendirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışmada kullanılan bu görüşme formu, katılımcıların çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilişkin deneyimlerini derinlemesine anlamak ve ayrıntılı biçimde betimlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ders öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler için, öncelikle konuyla ilgili alan yazını taranmıştır. Alan yazını taramasının ardından elde edilen verilere dayanarak araştırmacı tarafından görüşme soruları oluşturulmuş ve bu sorular, iki alan uzmanından gelen görüşlere dayanarak geliştirilmiştir. Uzman görüşlerinde soruların problem durumunu amaçlayacak ve kapsayacak şekilde olmasına dönük çeşitli değişiklikler ve öneriler ön plana çıkmıştır. Görüşlerin değerlendirilmesi sonucunda belirlenen sorular, son halini alarak öğretmenlerle paylaşılmıştır.

Görüşme formu, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgileriyle ilgili bilgiler toplanmıştır. İkinci bölümde ise 2 alan uzmanından alınan geri dönüşler ile yeniden düzenlenmiş soruların yer aldığı ve katılımcılara yöneltilen konuyla ilgili 14 görüşme sorusu yer almaktadır.

Bu amaç doğrultusunda, çalışmada yer alan sorular şu şekildedir:

Öğretmenlerin;

1. Çevrim içi yapılan Türkçe ve Türk Kültürü dersinin önemi hakkındaki düşünceleri nelerdir?

2. Çevrim içi yapılan Türkçe ve Türk Kültürü dersinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik görüşleri nelerdir?
3. Çevrim içi yapılan Türkçe ve Türk Kültürü dersi kapsamında EBA'da yayımlanmış materyalleri hakkındaki görüş ve düşünceleri nelerdir?
4. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi ders kitaplarının çevrim içi derslerle uyumu ve çevrim içi ders süreleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Türkçe ve Türk Kültürü dersine ait kazanımlarını, dört temel dil becerisini ve değerlendirmesini çevrim içi derslerde gerçekleştirebilme düzeyi nedir?
6. Çevrim içi yapılan Türkçe ve Türk Kültürü dersinde yaşadıkları zorluklar ve bu zorluklarla baş edebilme düzeyleri nelerdir?
7. Ders kapsamında yaptıkları ödevlendirmelerin ve ödevlerin takibine ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Ders kapsamında yaptıkları etkinliklerin (belirli gün ve haftalar vs.) uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?
9. Kullandıkları platformların yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
10. Vermiş oldukları çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersinin verimliliğine ilişkin imkânlar ve sınırlılıklara göre değerlendirmeleri nasıldır?
11. Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersinin daha etkili yapılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
12. Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersi kapsamında bilgisayar ve internetle ilgili yaşadıkları sorunlar nelerdir?
13. Türkçe ve Türk Kültürü dersini verdikleri öğrencilerle ilgili yaşadıkları sorunlar nelerdir?
14. Türkçe ve Türk Kültürü dersi kapsamında verimliliğin çevrim içi derslerde artırılması için geliştirilmesini istedikleri uygulamalar nelerdir?

2.6. VERİLERİN ANALİZİ

Nitel veri analiz sürecinde, görüşmeler, çevrim içi ortamlarda gerçekleştirilmiş olup elde edilen veriler (ses kayıtları, yazılı görüşmeler) araştırmacı tarafından özenle

dinlenerek/okunarak yeniden dönüştürülmüştür. Bu kayıtlar, daha sonra dikkatlice dinlenmiş, metne dönüştürülmüş ve transkriptlerin doğruluğu kontrol edilmiştir.

Veri çözümleme aşamasında, nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmacı, görüşme metinlerini ayrıntılı biçimde inceleyerek çalışmanın amacına uygun düşen anlamlı ifadeleri belirlemiş, bu doğrultuda özgün kodlar geliştirmiştir. Kodlar, ortaya çıkan temalar altında gruplandırılarak sistematik bir yapı oluşturulmuştur. Ayrıca, analiz sürecinin güvenilirliğini sağlamak adına kodlar ve temalar arası tutarlılık kodlayıcı güvenilirliği açısından değerlendirilmiştir.

İçerik analizinden elde edilen verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla dış denetleyici görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda, Türkçe eğitimi alanındaki iki tarafından tüm görüşme metinleri birbirinden bağımsız şekilde analiz etmiştir. Araştırmacı ve uzmanlar tarafından oluşturulan kodlar karşılıklı olarak değerlendirilmiş; üzerinde uzlaşmaya varılan ve görüş ayrılığı bulunan kodlar belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenler, Türkçe ve Türk Kültürü dersi veren kişiler arasından seçilmiş ve her biri çalışmada Ö1, Ö2, Ö3 ... Ö32 şeklinde kodlanarak yer almıştır.

2.6.1. Çalışmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği

Çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla bir dizi sistematik uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalar, çalışmanın bulgularının tutarlılığını sağlamak ve elde edilen sonuçların bilimsel açıdan daha sağlam ve güvenilir olmasını temin üzere yapılandırılmıştır. Böylece, çalışmadan elde edilen verilerin yorumlanması ve genellenebilirliği daha güvenilir bir temele oturtulmuştur.

Bu süreçte öncelikle kavramsal çerçeve oluşturulmuş, ilgili alan yazını taranarak alandaki mevcut bilgiler gözden geçirilmiştir. Ardından, çevrim içi platformlar aracılığıyla yurt dışında görev yapan bir öğretmenden uygulamaya yönelik bilgi alınmış ve bu doğrultuda kapsamlı bir soru havuzu geliştirilmiştir. Daha sonra, hazırlanan sorular sadeleştirilmiş, gereksiz tekrarlar ayıklanarak içerik açısından düzenlenmiştir. Son aşamada ise alan uzmanlarından görüş ve önerileri doğrultusunda sorular revize edilmiştir. Tüm bu aşamalar, görüşme sorularının hem geçerliliğini hem de güvenilirliğini artırmak amacıyla planlı bir şekilde yürütülmüştür.

Görüşmelerden önce katılımcılara çalışmanın amacı, kapsamı ve gönüllülük esasları hakkında bilgi verilmiş ve onayları alınmıştır. Görüşme sürecinde, gizlilik ilkeleri

kapsamında katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş, bu sayede görüşlerini özgürce ifade edebilmeleri sağlanmıştır.

Çalışmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla katılımcı seçiminde yalnızca çevrim içi şekilde Türkçe ve Türk Kültürü dersi veren öğretmenler katılımcı olarak belirlenmiştir. Görüşmeler, bu temel kriteri karşılayan öğretmenlerle gerçekleştirilerek verilerin çalışma amacına uygun ve güvenilir olması sağlanmıştır.

Araştırmacı tarafından yürütülen kodlama süreci, elde edilen verilerin baştan sona dikkatle okunması, analiz edilmesi ve içerik analizi yöntemi doğrultusunda sistematik olarak yapılandırılmasını kapsamaktadır. Bu süreçte veriler, temalar, alt temalar ve kodlara ayrılarak araştırmacı tarafından öncelikle analiz edilmiş; ardından, alan yazını yeterliliğine sahip iki uzman tarafından bağımsız olarak yeniden gözden geçirilmiştir. Araştırmacı ile uzmanlar arasında elde edilen kodlama tutarlılığı, görüş birliği ve görüş ayrılığı dikkate alınarak hesaplanmış ve %81 oranında bir uyum katsayısına ulaşılmıştır. Bu oran, kodlayıcılar arasında yüksek düzeyde bir uyum olduğunu ve analiz sürecinin güvenilirliğini desteklemektedir. Uzman kodlamalarının güvenilirliğini test etmek amacıyla Miles ve Huberman (2016) tarafından önerilen şu formül kullanılmıştır:

Güvenirlilik = Uzlaşılan Kod Sayısı / (Uzlaşılan Kod Sayısı + Uzlaşılamayan Kod Sayısı)

Bu formül, kodlayıcılar arası uyumu ölçmeye yönelik olup hesaplanan değer %70'in üzerinde olması analiz sürecinin güvenilir kabul edilebilmesi için yeterli görülmektedir.

Çalışmanın iç geçerliliğini artırmak amacıyla, bulgular bölümünde katılımcı ifadelerine doğrudan yer verilmiştir. Katılımcıların deneyimlerinin kendi ifadeleriyle aktarılması, araştırmacının daha tarafsız, şeffaf ve bilimsel ilkelere uygun biçimde analiz etmesine olanak tanımıştır.

Çalışmanın dış geçerliliğini güçlendirmek amacıyla, yürütülen tüm süreçler ve uygulamalar yöntem bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi başlıkları altında ayrıntılı biçimde sunulmuştur. Bu açıklamalar, çalışmanın şeffaflığını artırarak araştırmanın bilimselliğini ve güvenilirliğini pekiştirmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, çevrim içi Türkçe öğretimi kapsamında yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü derslerine ilişkin öğretmenlerin deneyim, görüş ve önerilerini içeren görüşmelerin analizine yer verilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, ilgili temalar ve alt temalar doğrultusunda kodlanarak yorumlanmıştır. Kodlama sürecinde elde edilen bulgular tablo formatında sunulmuş; tablolar, katılımcı öğretmenlerin ifadeleriyle desteklenerek içerik analiz yaklaşımı çerçevesinde değerlendirilmiştir.

3.1. ÇEVİRİM İÇİ YÜRÜTÜLEN TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİYLE İLGİLİ BULGULAR

Çevrim içi yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü derslerine ilişkin katılımcı öğretmenlerin genel değerlendirmeleri, çevrim içi TTK dersi sürecinde öğretmen ve öğrencilerin karşılaştığı güçlükler ile ödev ve etkinlik uygulamalarında yaşanan sorunlar temelinde elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen görüşlerine dair bulgular analiz edilmiştir.

İçerik analizi sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmen görüşleri belirli temalar ve bu temalara bağlı alt temalar çerçevesinde sınıflandırılmış; her bir alt temaya ilişkin kodlar oluşturulmuştur. Bu sınıflandırma, öğretmenlerin çevrim içi ders uygulamalarına dair deneyimlerinden yola çıkılarak yapılandırılmıştır.

Ulaşılan temalar, alt temalar ve bu yapılara dayalı kodlar Tablo 4.1’de ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 3.1. Çevrim İçi Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Veren Öğretmenlerin Görüşleri İçin Belirlenen Tema ve Alt Temalar

Temalar	Alt Temalar
1) Genel Değerlendirme	a) Çevrim İçi TTKD Önemi b) Çevrim İçi TTKD Verimliliği
2) Genel Sorunlar	a) Ders Materyalleri b) Zaman c) Ölçme ve Değerlendirme d) Teknik Sorunlar e) Öğrenci

Tablo 3.1. Çevrim İçi Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Veren Öğretmenlerin Görüşleri İçin Belirlenen Tema ve Alt Temalar (Devamı)

3) Öneriler	a) Ders
	b) Öğrenci
	c) Veli

3.1.1. Öğretmenlerin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Önemi ve Verimliliğine Ait Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmede kendilerine “Çevrim içi yapılan Türkçe ve Türk Kültürü dersinin önemi hakkında düşünceleriniz nelerdir?” , “Vermiş olduğunuz çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersinin verimliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Var olan imkânlar ve sınırlılıklara göre değerlendiriniz.” soruları yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilmiş ve yanıtlarından hareketle “Genel Değerlendirme” temasına ulaşılmıştır.

Çevrim içi yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin ders hakkındaki genel değerlendirmeleri iki alt tema olarak sunulmuştur. Birinci alt tema olarak “Çevrim İçi TTKD Önemi” 8 kod ile sunulmuştur. İkinci alt tema olarak “Çevrim İçi TTKD Verimliliği” de 8 kod ile ifade edilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Önemi Hakkındaki Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
		Kültürel Farkındalık ve Bağ Kurma	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö25, Ö26, Ö29	17
	Çevrim İçi TTKD Önemi	Ana Dilinin Korunması	Ö13, Ö17, Ö20	3
		Aidiyet Duygusunun Gelişimi	Ö5, Ö8, Ö12	3
		Vatandaşlık ve Kimlik Bilinci	Ö18, Ö31	2
		Pratiklik ve İşlevsellik	Ö16, Ö30	2
		Motivasyon Sağlama	Ö3, Ö10, Ö24	3
		Projenin Anlamlılığı	Ö15, Ö21, Ö22, Ö27, Ö28	5
		Asimilasyona Karşı Koruyuculuk	Ö4, Ö13	2

Tablo 3.2. incelendiğinde, “Genel Değerlendirme” teması kapsamında yer alan “Çevrim İçi Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Önemi” alt temasında ilişkin analizler sonucunda 8 temel kod belirlenmiştir. Katılımcı ifadelerine dayalı olarak oluşturulan bu kodlar; “Kültürel Farkındalık ve Bağ Kurma”, “Ana Dilinin Korunması”, “Aidiyet Duygusunun Geliştirilmesi”, “Vatandaşlık ve Kimlik Bilinci”, “Pratiklik ve İşlevsellik”, “Motivasyon Sağlama”, “Projenin Anlamlılığı” ve “Asimilasyona Karşı Koruyuculuk” şeklinde sınıflandırılmıştır.

“Kültürel Farkındalık ve Bağ Kurma” Koduna İlişkin İfadeler

Öğretmen görüşlerine göre, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersleri yurt dışında yaşayan öğrencilerin kültürel farkındalık kazanmalarında ve Türkiye ile bağ kurmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin yalnızca dilsel beceriler değil, aynı zamanda sosyal, kültürel ve tarihsel yapısı hakkında bilgi edindikleri vurgulanmıştır. Bir öğretmen, bu sürecin yalnızca çocuklara değil, ailelere de yansıdığını belirterek şu ifadeyi kullanmıştır:

“Yurt dışında yaşayan sadece sosyal medya ve iletişim araçları ile Türkiye’yi takip eden aileler için önemli olduğunu düşünüyorum. Sadece tatillerde kısa süreli turistik yerleri gördükleri için ülkedeki yaşam biçiminden (kültürel, sosyal, ekonomik) uzak olduklarını gördüm. Doğal olarak bu çocuklara da yansımakta. Dersler aracılığıyla çocuklarla ve aileleri ile verimli bir iletişim kurulmakta. Etkinliklerle öğrencilere kültürel kodlar aktarılabilen (Ö1).”

Başka bir öğretmen ise derslerin ülkelere olan kültürel bağlarını güçlendirdiğini şu sözlerle belirtmiştir:

“Yurt dışındaki öğrenciler için bence harika bir fırsat. Bazı derslerde ülkenin zenginliklerini anlatırken kendi ülkemdeki çocukların bu kültürden bu şehirden ya da benzeri bir zenginlikten haberi olmaması bizim bunları Türkiye’deki okullardaki müfredatta buldurmamız üzüyor. Geçen yıl ders verdiğim çoğu öğrenci tanıtım yaptığım çoğu şehri gezmeye geldiler. Bana fotoğraf attılar. Ülkelerine olan bağın güçlendiğini düşünüyorum (Ö2).”

Öğretmen görüşlerine göre çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersleri, yurt dışında yaşayan öğrencilerin Türk kültürünü tanımaları ve kültürel bağlarını güçlendirmeleri açısından önemli bir araç niteliğindedir. Katılımcılar, derslerin hem öğrencilerde hem de ailelerinde kültürel farkındalık oluşturduğunu vurgulamışlardır. Bu kapsamda bir öğretmen, derslerin farklı sosyo-kültürel grupları bir araya getirerek etkileşim imkânı sunduğunu belirterek şu ifadeyi kullanmıştır:

“...Bu dersler sayesinde yurt dışında yaşayan çocuklarımızla Türkçeye ve Türk kültürüne dair içten, samimi bir bağ kuruluyor. Bunun dışında çok farklı eğitim kültür düzeyindeki aileleri ve çocukları bir arada buluşmasına olanak sağlıyor (Ö6).”

Benzer şekilde, kültürel sürekliliğin sağlanmasına dikkat çeken bir diğer öğretmen; *“Yurt dışında bulunan ve ulusumuzun geleceği olan Türk çocuklarımızın dilimiz ve Türk tarihi ve kültürümüz ile bağlarını canlı tutmak ve ortak hafızamıza dâhil edebilmek için oldukça kıymetli olduğunu düşünüyorum (Ö7).”* diyerek derslerin kültürel belleğe katkısına işaret etmiştir.

Öğrencilerin kültürel yabancılaşmasının önlenmesi açısından da bu derslerin önemli olduğunu düşünen bir katılımcı öğretmen; *“Çocukların ana vatanlarına olan bağlarını güçlendiriyor. Türk dili ve kültürüne yabancılaşmaması sağlıyor (Ö8).”* ifadesiyle bu etkiyi vurgulamıştır.

Aynı doğrultuda, *“Yurt dışındaki Türk çocuklarının dilimizi ve kültürümüzü öğrenmelerinin ve ülkemizle bağlarının kopmamasının çok önemli olduğunu düşünüyorum (Ö14).”* diyen bir öğretmen, derslerin bir nevi kültürel köprü işlevi gördüğünü belirtmiştir.

Teknolojinin sağladığı olanaklar sayesinde bu bağın mesafeye rağmen kurulabildiği ifade edilerek, *“Uzakları yakın eden teknoloji sayesinde çocuklarımızın dillerinden ve kültürlerinden kopmamalarını sağladığı için çok önemli buluyorum (Ö16).”* şeklinde görüş bildirilmiştir.

Özellikle kültürel bilgisizlik yaşayan çocuklar için bu derslerin öğretici niteliğine dikkat çeken bir öğretmen ise *“Öğrencilerin kültürümüzü tanımalarını sağlaması açısından çevrim içi eğitimle çok faydalı oldu çünkü birçoğu Türk kültüründen habersiz (Ö19).”* diyerek bu boşluğun çevrim içi eğitimle kapatıldığını vurgulamıştır.

Tüm bu ifadeler, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yalnızca bilgi aktarımı sağlamakla kalmadığını, aynı zamanda kültürel aidiyet, bilinç ve farkındalık geliştirme açısından da öğrenciler üzerinde derinlemesine etkiler bıraktığını göstermektedir.

“Ana Dilinin Korunması” Koduna İlişkin İfadeler

Öğretmen görüşleri incelendiğinde, çevrim içi Türkçe dersleri, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dillerini korumaları ve geliştirmeleri açısından hayati bir işleve

sahiptir. Katılımcılar, dilin sadece bir iletişim aracı olmanın ötesinde, bireyin kimliğini, aidiyetini ve kültürel bütünlüğünü temsil ettiğini vurgulamışlardır. Bu doğrultuda bir öğretmen, “*Yurt dışında yaşayanların ana dilinde kopmaması için böyle bir eğitimin gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü kimliklerinin en önemli parçası ana dilidir (Ö13).*” ifadesiyle, ana dili eğitiminin kimlik inşasıyla doğrudan ilişkili olduğunu açıkça ortaya koymuştur.

Benzer şekilde, bir başka öğretmen çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerini bu bağlamda oldukça başarılı bulduğunu belirterek “*Yurt dışında yaşayan çocuklarımızın dillerini unutmamalarını, kimliklerini korumalarını sağlamak adına çok güzel ve başarılı bir proje (Ö17).*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu görüş, dilin korunmasının sadece bireysel bir kazanım değil, aynı zamanda toplumsal belleğin sürekliliği açısından da önemli olduğunu göstermektedir.

Ana dilinin sadece korunması değil, kültürel yönleriyle yaşatılmasının da önemli olduğunu vurgulayan bir katılımcı öğretmen ise, “*Türkçemizin güzelliğinin ve zenginliğinin aktarılması, kültürümüzün yaşatılması özellikle yurt dışında yaşayan Türk aileler için çok önemli (Ö20).*” sözleriyle dilin taşıdığı kültürel değeri bir kez daha ön plana çıkarmıştır.

Bu ifadelerden hareketle çevrim içi Türkçe eğitimi, yurt dışında yaşayan bireylerin dilsel ve kültürel kimliklerini muhafaza etmelerinde etkili bir araç olarak görülmektedir. Ana dilinin yaşatılması, yalnızca bireyin kimliğini değil, aynı zamanda toplumun kültürel devamlılığını da destekleyen temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

“Aidiyet Duygusunun Geliştirilmesi” Koduna İlişkin İfadeler

Öğretmen görüşleri, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yurt dışında yaşayan Türk çocuklarında aidiyet duygusunu geliştirme açısından önemli katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar, bu derslerin yalnızca dil ve kültür aktarımı sağlamadığını, aynı zamanda öğrencilerin ana vatanlarıyla duygusal bir bağ kurmalarına da imkân tanıdığını vurgulamışlardır. Bu bağlamda bir öğretmen, derslerin hem öğrenci hem veli cephesinde destek gördüğünü belirterek “*Güzel bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Dilimizi öğrenmeleri ve bununla birlikte kültürümüze dair etkinliklerimizi paylaşıyor olmak onlara bir aidiyet duygusu kazandırma çabalarımız*

hem öğrencilerimiz hem de velilerimiz tarafından desteklenmekte (Ö5).” şeklinde görüş bildirmiştir.

Bir başka öğretmen, benzer şekilde aidiyet duygusunun hem bireysel hem de toplumsal açıdan önemli bir kazanım olduğuna dikkat çekerek *“Çocukların ana vatanlarına olan bağlarını güçlendiriyor. Türk dili ve kültürüne yabancılaşmaması sağlanırken ana vatanın onları bırakmadığı o aidiyet duygusunu da çocuklara veriyor (Ö8).”* ifadeleriyle derslerin öğrencilerde oluşturduğu etkiyi vurgulamıştır.

Ayrıca, aidiyetin yalnızca öğrenciyle sınırlı kalmadığı, ailelerde de bir güven ve bağlılık duygusu oluşturduğu belirtilmiştir. Bu doğrultuda bir katılımcı öğretmen, *“Yurt dışındaki Türk soylu ailelerin Türkçe için Bakanlığın görevlendirdiği personellerden eğitim alması kendilerinde güven duygusunu oluşturmaktadır (Ö12).”* ifadesiyle devlet destekli eğitimin ailelerde oluşturduğu aidiyet algısına dikkat çekmiştir.

Bu görüşler, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yurt dışındaki bireylerde yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal bir bütünlük yarattığını; kültürel köklerle olan bağı yeniden inşa etmeye katkı sağladığını göstermektedir.

“Vatandaşlık ve Kimlik Bilinci” Koduna İlişkin İfadeler

Katılımcı öğretmenler, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yurt dışında yaşayan Türk çocukları için yalnızca dil öğretimiyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda vatandaşlık ve kimlik bilinci kazandırma açısından da önemli bir işlev üstlendiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin yaşadıkları ülkeye entegre olurken kendi kimliklerini unutmamaları, kökenlerine dair farkındalık geliştirmeleri ve Türkiye ile olan bağlarını korumaları gerektiği sıkça ifade edilmiştir. Bir öğretmen, dilin kimliğin temel taşı olduğuna dikkat çekerek *“Çağın şartları gereği önemli bir ihtiyaç. Dil insanın vatanıdır, o varsa nerede olursa olsun kişi her zaman vatanıyla birliktedir (Ö18).”* ifadesiyle dilin bireyin vatanla kurduğu zihinsel ve duygusal bağ üzerindeki etkisine işaret etmiştir.

Bir diğer öğretmen ise derslerin çocukların kendilerini tanımalarına ve öz benliklerini inşa etmelerine katkı sunduğunu şu sözlerle dile getirmiştir: *“Yeni neslin kimlik bilinci için çok önemli bir adım olduğunu düşünüyorum. Köklerini, nereden geldiğini ve nereye ait olduğunu bilen bir nesil, öz değerlerine nasıl sahip çıkacağını da öğrenir (Ö31).”* Bu ifadeler, çevrim içi Türkçe derslerinin bireyde yalnızca dilsel

gelişim sağlamadığını, aynı zamanda toplumsal aidiyet duygusunu güçlendirdiğini ve kimlik bilincinin gelişimine katkı sunduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

“Pratiklik ve İşlevsellik” Koduna İlişkin İfadeler

Öğretmen görüşlerine göre, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersleri, yurt dışında yaşayan öğrencilere ulaşmada pratik, erişilebilir ve sürdürülebilir bir eğitim modeli sunmaktadır. Özellikle farklı coğrafyalarda yaşayan Türk çocuklarına aynı anda ulaşabilme imkânı, bu dersleri zamandan ve mekândan bağımsız şekilde yürütülebilir kılmakta; bu yönüyle dersler, hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından işlevsel bir yapı sunmaktadır. Bir öğretmen bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: *“Uzakları yakın eden teknoloji sayesinde çocuklarımızın dillerinden ve kültürlerinden kopmamalarını sağladığı için çok önemli buluyorum (Ö16).”* Bu ifade, teknolojik altyapının sağladığı kolaylıklarla birlikte eğitimin mekânsal sınırlamaları ortadan kaldırarak kültürel sürekliliği mümkün kıldığını ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde bir başka katılımcı öğretmen, projenin öğrenciye ulaşma ve öğretim sürecini yönetme bakımından sağladığı kolaylıklara dikkat çekerek *“Pratik, ekonomik işlevsel bir proje (Ö30).”* değerlendirmesinde bulunmuştur. Bu ifade, çevrim içi Türkçe eğitiminin sadece teknolojik bir çözüm sunmakla kalmadığını, aynı zamanda öğretim sürecini planlama, yürütme ve değerlendirme açısından da öğretmenlere pedagojik anlamda esneklik ve çeşitlilik sağladığını göstermektedir. Öğretmenler, bu ders modeli sayesinde yurt içinden yurt dışındaki öğrencilere kolaylıkla aynı anda ulaşabildiklerini, ders materyallerine hızlı erişim sağladıklarını ve etkileşimli etkinliklerle öğretimi zenginleştirme imkânı bulduklarını ifade etmektedir. Bu yönüyle proje, etkili öğretim tekniklerinin çevrim içi ortama başarıyla entegre edilebildiği bir yapı olarak öne çıkmaktadır.

“Motivasyon Sağlama” Koduna İlişkin İfadeler

Katılımcı öğretmenler, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin sadece akademik başarıya değil, aynı zamanda öğrencilerin ve velilerin derse olan duygusal bağlılıklarını ve öğrenme isteklerini artırmada da etkili olduğunu belirtmişlerdir. Derslerin içeriği, öğretim yöntemi ve öğrenci-öğretmen etkileşimi sayesinde öğrenciler derse gönüllü olarak katılmakta; bu da öğrenme sürecinin daha istekli, anlamlı ve kalıcı

hâle gelmesine katkı sağlamaktadır. Bir öğretmen, derslerin bu yönünü şu ifadeyle aktarmıştır: *“Çok önemli ve katkısının o ülkelerde yaşayan vatandaşlarımız için büyük olduğunu düşünüyorum velilerimizden bizlere yıl sonundaki geri dönüşleri çok olumluydu. ‘Uzaktayız ama her derste vatanımızda hissettirdiniz bizler de zevkle katıldık’ dediler. Bazıları ile yaz tatilinde yüz yüze buluşmalarımız oldu. Canlı canlı öğrencilerimizle de beraber olabilmek çok keyifliydi (Ö3).”* Bu ifadeler, yalnızca öğrencilerin değil, aile bireylerinin de bu dersler aracılığıyla sürece duygusal olarak dâhil olduğunu ve bunun motivasyonu artıran bir unsur olduğunu göstermektedir. Ayrıca, çevrim içi eğitimin öğretmen-öğrenci bağını canlı tutması ve ders dışı ortamlara da taşan etkileşimler sağlaması, öğrenme ortamının psikolojik niteliğini güçlendirmektedir. Bu tür deneyimler, öğrencinin öğretmenle ve dersle kurduğu duygusal bağın sürekliliğine işaret etmektedir.

Bir başka öğretmen ise çevrim içi derslerin özellikle Türk okulu bulunmayan bölgelerde yaşayan öğrenciler için önemli bir boşluğu doldurduğunu, bu nedenle öğrencilerin derse ilgisinin ve öğrenme motivasyonunun yüksek olduğunu belirtmiştir: *“Bulunduğu ülkede Türk okulu olmayan öğrenci ve veliler için çok kıymet verdikleri bir ders olduğunu (önceki velilerimden aldığım dönüşlere dayanarak) söyleyebilirim (Ö10).”*

Özellikle öğretim sürecinde anlamlı geri bildirimler almak, öğrencilerin derse katılım düzeyini görmek ve öğretmenin kendi mesleki katkısını hissedebilmesi, öğretmen motivasyonunu doğrudan destekleyen unsurlar arasında yer almaktadır. Bu durumu bir öğretmen şu sözlerle ifade etmiştir: *“Ders işlerken ayrıca mutluluk duyuyorum. Dersler öğrencilerim için çok faydalı (Ö24).”* Bu ifade, öğretmenin ders sürecinde yalnızca bir bilgi aktarıcısı değil, aynı zamanda öğrenmeye değer katan ve bundan haz duyan bir rehber olarak konumlandığını göstermektedir.

Bu bulgular, öğrencinin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonunun desteklenmesi, öğretmen-öğrenci ilişkisiyle duygusal güvenin kurulması ve sürece ailelerin de aktif olarak katılması sayesinde çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin öğrenme sürecini çok boyutlu bir şekilde zenginleştirdiğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini mutlu ve faydalı hissetmeleri, dersin kalitesine ve öğrenme ortamının

psikolojik iklimine olumlu yansımakta; bu da öğrenmenin sürekliliğini ve etkililiğini desteklemektedir.

“Projenin Anlamlılığı” Koduna İlişkin İfadeler

Katılımcı öğretmenler, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerini yurt dışında yaşayan Türk çocukları için eğitimsel açıdan son derece anlamlı, gerekli ve etkili bir uygulama olarak değerlendirmişlerdir. Bu derslerin yalnızca dil ve kültür aktarımına değil, aynı zamanda çocukların kimlik gelişimi, kültürel aidiyetleri ve ülke ile bağlarının sürdürülmesi gibi çok yönlü kazanımlara hizmet ettiğine dikkat çekilmiştir. Bir öğretmen, bu eğitimin hedef kitleye ulaşmadaki başarısına işaret ederek, *“Ülkemiz dışında yaşayan çocuklarımıza Türkçe öğretimi ve Türk kültürünü tanıtmaya açısından etkili bir uygulama olduğunu düşünüyorum (Ö15).”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Eğitimsel olarak bakıldığında, projenin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmadığı, aynı zamanda duyuşsal ve deneyimsel yönüyle de etkili olduğu görülmektedir. Nitekim bir öğretmen, bu süreci sadece bir görev değil, anlamlı bir etkileşim ve kültürel temas olarak tanımlayarak *“Yurt dışında yaşayan çocuklarımızın kalbine dokunmak ve Türk kültürünü öğretmek güzel bir deneyimdi (Ö21).”* ifadesini kullanmıştır.

Ayrıca, projenin hedeflerine ulaşmadaki etkinliği ve sürdürülebilirliği de öğretmenler tarafından olumlu değerlendirilmiştir. *“Çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Amacına hizmet eden verimli bir proje olduğuna inanıyorum (Ö22).”* şeklindeki ifade, projenin hem planlama hem de uygulama aşamalarında eğitimsel hedeflerle örtüşüğünü göstermektedir.

Velilerin ve öğrencilerin sürece olan ilgisi ve desteği de projenin sahada nasıl karşılık bulduğunu ortaya koymaktadır. *“Veli ve öğrencinin sahip çıkması lazım bu projeye (Ö27).”* diyen bir öğretmen, projenin toplumsal sahiplenmeyle daha etkili sonuçlar doğurduğunu vurgulamıştır. Öte yandan, öğretmenler duyuşsal olarak da bu projenin bir parçası olmaktan memnuniyet duymaktadır. *“Mükemmel bir proje. Onur ve gurur verici (Ö28).”* ifadesi, projenin yalnızca eğitici değil, aynı zamanda değer ve anlam temelli bir eğitim modeli sunduğunu ortaya koymaktadır.

Tüm bu görüşler doğrultusunda, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin öğretmenler nezdinde eğitsel anlamda hem işlevsel hem de duyuşsal olarak yüksek

karşılık bulduğu, öğrenciler ve aileler için ise anlamlı ve sahiplenilen bir eğitim deneyimi sunduğu söylenebilir.

“Asimilasyona Karşı Koruyuculuk” Koduna İlişkin İfadeler

Katılımcı öğretmenler, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerini, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının kültürel kimliklerini korumaları ve asimilasyona karşı bilinç kazandırıcı bir eğitim aracı olarak değerlendirmişlerdir. Farklı ülkelerde farklı kültürlerin etkisi altında büyüyen çocukların, zamanla ana dillerinden ve kültürel kimliklerinden uzaklaşma riski taşıdığına dikkat çeken öğretmenler, bu tür derslerin bu süreci olumlu anlamda önemli rolü olduğunu vurgulamışlardır. Bir öğretmen bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: *“Yeni neslin asimilasyonuna karşı alınmış çok çok önemli bir adım ve tedbir olduğunu düşünüyorum. Köklerini, nereden geldiğini ve nereye ait olduğunu bilen bir nesil, kendi öz değerlerine nasıl sahip çıkabileceği konusunda farkındalık sahibi olacaktır (Ö4).”* Bu ifade, sadece bilgi temelli bir öğrenmeden değil, aynı zamanda kültürel bilinç geliştirme ve kimlik farkındalığı oluşturma sürecinden söz edildiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde, dilin asimilasyona karşı en güçlü direnç alanının bu dersler olduğunu vurgulayan başka bir öğretmen, *“Yurt dışında yaşayanların ana dilinden kopmaması için böyle bir eğitimin gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü kimliklerinin en önemli parçası ana dilidir (Ö13).”* ifadesiyle, dilin sadece iletişim aracı değil, aynı zamanda kültürel kimliğin temel taşı olduğuna dikkat çekmiştir. Bu görüş, özellikle çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda yaşayan çocuklar açısından değerlendirildiğinde, ana dili eğitiminin yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda kültürel kimliğin korunması ve yeniden üretilmesi bakımından da kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Bu bağlamda çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersleri, yalnızca akademik içerik sunan bir programdan öte, asimilasyonun etkilerini azaltan, bireyin kendini tanımasına yardımcı olan ve kültürel sürekliliği sağlayan stratejik bir eğitim uygulaması olarak değerlendirilmektedir. Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersleri, yurt dışında yaşayan bireylerin kültürel kimliklerini kaybetmeden yaşadıkları toplumlara entegre olmalarını destekleyen dengeleyici bir eğitim modeli olarak öne çıkmaktadır.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Verimliliği Hakkındaki Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Genel Değerlendirme	Çevrim İçi TTKD Verimliliği	Dil ve Kültür Gelişimi	Ö1, Ö10, Ö15, Ö16, Ö18, Ö23, Ö24, Ö26, Ö28, Ö29, Ö31, Ö32	12
		Öğrenme Sürekliliği	Ö3, Ö13, Ö17	3
		Çevrim İçi Sosyalleşme	Ö2, Ö22	2
		Erişim ve Zaman Yönetimi	Ö6, Ö11, Ö30	3
		Teknoloji Kullanımı	Ö9, Ö21	2
		Dikkat ve Katılım	Ö4, Ö8, Ö25	3
		Veli Desteği	Ö5, Ö12	2
		Uygulama Süreci	Ö7, Ö14, Ö19, Ö20, Ö27	5

Tablo 3.3. incelendiğinde, “Genel Değerlendirme” teması kapsamında yer alan “Çevrim İçi Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Verimliliği” alt temasına ilişkin analizler sonucunda 8 temel kod belirlenmiştir. Katılımcı ifadelerine dayalı olarak oluşturulan bu kodlar; “Dil Gelişimi”, “Öğrenme Sürekliliği”, “Çevrim İçi Sosyalleşme”, “Erişim ve Zaman Yönetimi”, “Teknoloji Kullanımı”, “Dikkat ve Katılımla İlgili Sorunlar”, “Veli Katkısı”, “Uygulama Sorunları ve Öneriler” şeklinde sınıflandırılmıştır.

“Dil ve Kültür Gelişimi” Koduna İlişkin İfadeler

Katılımcı öğretmenlerin ifadeleri, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin öğrencilerde hem dilsel hem de kültürel gelişimi destekleyen çift yönlü bir işlevi olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı öğretmenlerden biri, derslerin düzenli sürdürülememesi durumunda öğrencilerin dil becerilerinde gerileme yaşadığını belirtmiş; “*Ara verdiğimde aslında onlar geriye düştüğünde ne kadar ilerlediklerini fark ediyorum (Ö1).*” ifadesiyle sürekliliğin dil gelişimi üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir. Ayrıca ses, kök ve yapı bilgisi gibi dilin temel bileşenlerini işlemeye yönelik faaliyetlerin öğrencilerin anlama ve konuşma becerilerini doğrudan etkilediğini vurgulamıştır.

Katılımcı öğretmenlerden biri, benzer şekilde öğrencilerin yalnızca Türkçe konuşmalarındaki gelişimi değil, aynı zamanda kültürel kimlikleriyle kurdukları bağı da önemli bulmakta; “*Ülkesini, geleneklerini, göreneklerini hatırlamak ya da tanımak ana vatani ile bir bağ kurmasını sağlıyor (Ö10)*” sözleriyle bu etkileşimi dile getirmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri, Türk dili ve kültürünün birlikte öğretilmesinin verimli bir

yaklaşım olduğunu ancak çevrim içi olmanın bu süreci sınırlayıcı bir unsur oluşturduğunu: *“Derslerin verimli olduğunu düşünüyorum, çünkü hem dil hem kültür birlikte aktarılıyor; ancak çevrim içi olması bazı noktalarda kısıtlayıcı olabiliyor (Ö15).”* şeklindeki ifadesiyle bu duruma dikkat çekmektedir. Bir başka katılımcı öğretmen ise, çevrim içi derslerin çocukların dilsel gelişimine ve kültürel farkındalığına olumlu katkı sağladığını vurgulayarak, *“Çocukların konuşmaları gelişti, kültüre ve ülkeye ait özelliklerden haberdar oldular (Ö16).”* sözleriyle çok yönlü kazanımlara işaret etmektedir. Öte yandan, bir diğer öğretmen, çevrim içi derslerin yalnızca bilişsel değil, duyuşsal hedefler doğrultusunda da şekillendiğini belirterek, *“Çocuklarda dil bilinci ve sevgisi oluşturmayı hedefliyorum (Ö18).”* sözleriyle öğrencilerde Türkçeye karşı bir aidiyet ve olumlu tutum geliştirmeyi amaçladığını ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, çevrim içi Türkçe eğitiminin, öğrencilerin ana diliyle ilişkilerini sürdürmenin yanı sıra, millî ve kültürel değerleri içselleştirmelerine de katkı sunduğunu; böylece dilin bir iletişim aracı olmanın ötesine geçerek kimlik inşasında aktif rol üstlendiğini göstermektedir.

“Öğrenme Sürekliliği” Koduna İlişkin İfadeler

Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin etkili ve kalıcı bir öğrenme süreci yaratabilmesi için düzenli katılım ve devamlılık, öğretmenler tarafından kritik bir unsur olarak görülmektedir. Özellikle çevrim içi eğitim ortamlarında, öğrencinin derse olan zihinsel bağlılığının korunması ve öğrenmeye karşı ilgisinin sürdürülebilmesi, öğretim sürecinin verimliliğini doğrudan etkilemektedir. Bu durumu vurgulayan öğretmenlerden biri, *“Ders içi verimli oluyor. Ama öğrenciyle haftalık olarak daha fazla süre etkileşimde bulunmam gerekiyor ki öğrenciyi zihinsel olarak da bu alanda tutabileyim (Ö13).”* diyerek, çevrim içi ortamda öğrenmenin yalnızca ders içeriğine değil, düzenli etkileşime ve sürekliliğe dayandığını ifade etmiştir.

Sürekliliğin sağlandığı durumlarda öğrencilerin hem ifade becerilerinin hem de anlama düzeylerinin geliştiği öğretmen ifadelerine yansımaktadır. Bir katılımcı öğretmen, bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: *“Bir yıl düzenli derse katılan öğrencilerimiz yaz tatilinde Türkiye’ye geldiklerinde konuşmalarının daha düzgün olduğunu, karşılıklarını daha iyi anladıklarını, kelime bulmakta zorlanmadıklarını beyan ettiler (Ö3).”* Bu ifade, çevrim içi derslerin yalnızca anlık başarılar değil, uzun dönemli öğrenme

çıktıları açısından da etkili olduğunu göstermektedir. Aynı öğretmen, “*Var olan imkân ve tüm sınırlılıklara rağmen bu derslerin çok faydalı olduğunu düşünüyorum (Ö3).*” diyerek hem içerik hem uygulama açısından sınırlılıklar bulunsa da öğrenme sürekliliği sağlandığında eğitimin etkisinin gözlemlenebilir biçimde arttığını vurgulamaktadır. Ayrıca derslerin, öğrenciler ve veliler tarafından talep edilmesi ve sürece aktif katılım gösterilmesi, öğrenmenin yalnızca öğretmen merkezli değil, aynı zamanda öğrenci ve veli destekli bir süreç hâline geldiğini ortaya koymaktadır.

Başka bir katılımcı öğretmen “*Bence düzenli katılan öğrenciler derslerden verim alıyor. Önemli olan sevdirmek ve katılmalarını sağlamak (Ö17).*” şeklinde görüş belirterek katılım sıklığının ve duygusal bağlılığın başarı üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir. Bu ifade, sadece bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal hedeflerin de sürece entegre edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrenmenin sürekliliği; öğrencinin gelişim düzeyinin izlenmesini, kazanımların kalıcı hâle gelmesini ve öğrenme motivasyonunun desteklenmesini sağlar. Bu nedenle çevrim içi derslerin yalnızca teknik araçlarla değil, aynı zamanda planlı, sürdürülebilir ve etkileşim temelli biçimde yürütülmesi, öğrenme çıktılarının niteliğini artırmak için gereklidir.

“Çevrim İçi Sosyalleşme” Koduna İlişkin İfadeler

Katılımcı öğretmenler, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yalnızca bilişsel gelişimi desteklemediğini, aynı zamanda öğrenciler arasında kültürel bağ kurma ve sosyalleşme süreçlerine de katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Çevrim içi ortamın mekânsal sınırları ortadan kaldırması, benzer kültürel geçmişe sahip çocukları bir araya getirerek sosyal etkileşimi artırmaktadır. Bir katılımcı öğretmen bu durumu şu sözlerle açıklamaktadır: “*Bu derslerde kendileri gibi arkadaşlarla bir araya gelme fırsatı yakalıyor, hatta ders dışında da birbirleri ile görüşüyorlar. Uzaktan da olsa sosyalleşmelerine destek sağladığını düşünüyorum (Ö2).*” Bu ifade, derslerin yalnızca öğrenme aracı değil, aynı zamanda sosyal birliktelik kurma zemini olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı öğretmen, derslerin öğrencilerin yaşadıkları ülke ile Türkiye arasında duygusal bağ kurmalarına yardımcı olduğunu belirterek “*Gelenek göreneklerimiz, yurdumuzun doğal ve tarihi güzelliklerini, günlük yaşantılarını takip etmelerini ve uzak kalmamalarını sağlıyor(Ö2).*” diyerek çevrim içi derslerin kültürel birlikteliği pekiştiren bir platform olarak işlev gördüğünü vurgulamıştır.

Görüşlerde çevrim içi derslerin erişim gücüne dikkat çekilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden biri *“Sanal bir sınıf ortamı yaratılmış olmasına rağmen çevrim içi her öğrenciye ulaşıldı (Ö22).”* sözleriyle bu sosyal etkileşimin erişimle bütünleşerek kapsayıcı bir öğrenme ve sosyalleşme ortamı sunduğunu belirtmiştir.

Bu dersler yalnızca akademik kazanımlar sunmakla kalmamakta; öğrenciler arasında kültürel temelli sosyal etkileşim ortamı oluşturarak çevrim içi sosyalleşmeyi de teşvik etmektedir. Aynı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin çevrim içi derslerde bir araya gelmeleri, benzer deneyimlerin paylaşılmasını ve ortak aidiyet duygusunun güçlenmesini sağlamaktadır. Bu etkileşim, öğrencilerin ders dışı iletişim kurma isteklerini artırmakta ve onları kültürel olarak yalnız hissetmedikleri bir sosyal bağlamla buluşturmaktadır. Bu yönüyle dersler, özellikle yurt dışında yaşayan Türk çocuklar için güvenli, destekleyici ve sosyal açıdan besleyici bir dijital öğrenme topluluğu oluşturmaktadır.

“Erişim ve Zaman Yönetimi” Koduna İlişkin İfadeler

Katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin, eğitimde fırsat eşitliği sağlama açısından önemli bir işlev üstlendiği görülmektedir. Özellikle farklı ülke ve şehirlerde yaşayan Türk çocuklarına aynı anda ulaşılabilmesi, bu derslerin erişim bakımından kapsayıcı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu durumu ifade eden bir katılımcı öğretmen, *“İmkânlar anlamında çok farklı ülke ve bölgelerindeki çocuklarla ortak bir ruhta buluşmayı sağlamak. Zaman ve ekonomik anlamda oldukça verimli online çalışmak (Ö6).”* sözleriyle çevrim içi ortamın öğrenci kitlesine ulaşımında geniş bir zemin sunduğuna dikkat çekmiştir. Bu yaklaşım, eğitimin sadece mekânsal değil, ekonomik sınırları da aşarak çok yönlü bir kapsayıcılık sunduğunu ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde, *“Online olarak onlara ulaşabildiğimizi düşünüyorum ve bu çok güzel. Hem ulaşılabilirlik hem de zaman anlamında olumlu katkılar sunmuştur (Ö11).”* diyerek derslerin hem öğretmen hem de öğrenci açısından zaman kullanımında verimlilik sağladığını belirtmiştir. *“Yüz yüze erişemediğimiz çocuklara ulaşabilmek çok önemli (Ö30).”* ifadesi ise, bu derslerin uzaktan eğitim aracılığıyla dezavantajlı konumda olan öğrencilere ulaşmayı mümkün kıldığına işaret etmektedir.

Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersleri, mekân bağımsızlığı ile coğrafi engelleri ortadan kaldırmakta; böylece farklı ülkelerde yaşayan öğrencilerin dil ve kültür eğitimi sürecine aktif katılım göstermelerini desteklemektedir. Aynı zamanda zaman yönetimi açısından öğretmen ve öğrenciler için esnek bir yapı sunmakta, derslerin planlanmasını ve yürütülmesini kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda çevrim içi dersler, geleneksel eğitim yöntemleriyle ulaşılamayan öğrencilere erişimi mümkün kılarak dil ve kültür eğitiminin yaygınlaştırılmasında stratejik bir rol üstlenmektedir.

“Teknoloji Kullanımı” Koduna İlişkin İfadeler

Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi, teknolojik donanımın yeterliliği ve bu araçların eğitim amaçlı kullanım becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri, teknolojik alt yapının eğitimin kalitesini belirleyen önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda bir katılımcı öğretmen, öğretmenlerin dijital araçları daha etkin kullanabilmeleri için desteklenmeleri gerektiğini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Öğretmenlerin teknolojik araç ve gereçleri, eğitim ile ilgili uygulamaları kullanmaları konusunda daha aktif hâle gelebilmesi açısından çevrim içi dersler konusunda eğitim alması gerekir (Ö9).”* Bu görüş, sadece teknolojik donanıma sahip olmanın yeterli olmadığını, aynı zamanda öğretmenlerin pedagojik teknoloji okuryazarlığı kazanmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Katılımcı bir başka öğretmen ise, *“İnternet kullanımında sorunlar yaşamaktayım. Çekmediği zamanlar olup sorunlar yaşamaktayım (Ö21).”* diyerek altyapı yetersizliklerinin öğretim sürecini sekteye uğratabildiğine dikkat çekmiştir. Özellikle farklı ülkelerdeki bağlantı kalitesi, erişim süresi, cihaz uyumluluğu gibi faktörler, dersin sürdürülebilirliği açısından öğretmen ve öğrenciler için zorluklar yaratabilmektedir.

Çevrim içi derslerin nitelikli bir biçimde yürütülebilmesi için öğretmenlerin teknolojiyi yalnızca bir araç olarak değil, öğrenme-öğretme sürecine entegre edilebilecek pedagojik bir bileşen olarak kullanabilmeleri gerekmektedir. Bu durum, hem teknik altyapının güçlendirilmesini hem de öğretmenlerin dijital becerilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Aksi hâlde teknolojik eksiklikler, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını ve öğretmenin öğretim sürecindeki etkililiğini azaltabilmektedir. Bu bağlamda, teknolojik destek ve mesleki gelişim eğitimleri, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü

derslerinin sürdürülebilirliğini sağlamada temel bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

“Dikkat ve Katılım” Koduna İlişkin İfadeler

Çevrim içi eğitim ortamlarında öğrencilerin derse odaklanma süresi, geleneksel sınıf ortamına kıyasla daha sınırlı olabilmektedir. Katılımcı öğretmenler, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde özellikle yaş grubu küçük öğrencilerde dikkat dağınıklığına daha sık rastlandığını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretim sürecinin kalıcılığı ve etkililiği açısından çeşitli zorluklar doğurmaktadır. Bir katılımcı öğretmen, bu sorunu şu sözlerle dile getirmiştir: *“Kesinlikle verimli olduğunu düşünüyorum çünkü çocuklar bizlerle bağ kurarak daha kalıcı bir öğrenme gerçekleştiriyorlar. Tek sorun ekran başında çocukların dikkatini çekebilecek çevrim içi veya etkileşimli oyun ve uygulamaların olmaması veya bu oyunların ekranda uygulamaya müsait olmamaları (Ö4).”* Bu görüş, dikkat eksikliğinin yalnızca öğrenciden kaynaklanmadığını; aynı zamanda öğretim materyallerinin ve dijital içeriklerin ilgi çekici şekilde tasarlanmamasıyla da ilişkili olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde, *“Çocukların küçük olması ve dikkatlerinin çabuk dağılması dezavantajdı. Elimizden geldiğince en aza indirmeye çalıştık (Ö8).”* sözleriyle dikkat sorunlarının yaşla ilişkili olduğunu ve öğretmen müdahaleleriyle bu durumun azaltılmaya çalışıldığı vurgulanmıştır. Başka bir katılımcı öğretmen ise, çevrim içi ortamın bu sorunu daha da belirgin hâle getirdiğine işaret ederek *“Çevrim içi çocukların dikkatini daha çabuk dağılıyor (Ö25).”* demiştir.

Dikkat ve katılım problemleri, öğrencinin derse aktif katılımını ve öğrenme çıktılarının kalıcılığını doğrudan etkileyen kritik bir değişkendir. Bu nedenle çevrim içi derslerde öğrencilerin dikkat süreleri göz önünde bulundurularak interaktif, görsel açıdan zengin ve oyun tabanlı içeriklerin geliştirilmesi, öğretim sürecinin etkililiğini artıracaktır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileri ekran başında tutacak pedagojik stratejilerle desteklenmesi, bu sorunun önüne geçilmesinde önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

“Veli Desteği” Koduna İlişkin İfadeler

Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin etkili ve sürdürülebilir olabilmesi, yalnızca öğretmen ve öğrenci etkileşimiyle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda velilerin

sürece dâhil olmasıyla da doğrudan ilişkilidir. Öğretmen görüşleri, özellikle yurt dışında yaşayan Türk ailelerin bu derslere yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini ve ders sürecine aktif katkı sağladıklarını ortaya koymaktadır. Bir katılımcı öğretmen, bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir: *“Her şeyden önce samimiyetin elzem olduğunu düşünüyorum. Siz bu projeye samimiyetle sahip çıkarsanız, bu karşı tarafa ulaşıyor. Her şeyden önemlisi veli de bu projeyi çok destekliyor. Kendileri için kendi ülkesinin emeğini ve gayretini görüyorlar. Aidiyet hissinin oluşması için o kadar önemli bir adım ki bu (Ö5).”* Bu ifade, velilerin projeye olan güveninin, çocukların kültürel kimlik gelişimini destekleyici bir etki yarattığını ve eğitim sürecine olan inancı pekiştirdiğini göstermektedir.

Benzer biçimde, sürecin işleyişinin veli katkısıyla doğrudan bağlantılı olduğu vurgulanarak *“Öğrenciler ve ailelere istekli olduğu müddetçe faydalı oluyor. Paylaşılan okuma metinleri dikte ettiriliyor. Süreç bu şekilde ilerlediğinde sonuç elde edilebiliyor (Ö12).”* ifadesini kullanılmıştır. Bu görüş, öğrencinin öğrenme sürecinin aile desteği ile güçlendiğini ve özellikle ev ortamında gerçekleştirilen çevrim içi derslerin başarısında velilerin rolünün belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Çevrim içi ortamlarda öğrencinin derse katılımı, motivasyonu ve ödev alışkanlıklarının oluşumu gibi süreçlerin sürekliliği ancak aile bireylerinin yönlendirmesi ve desteğiyle sağlanabilmektedir. Bu bağlamda veli desteği, öğrencinin yalnızca akademik başarı kazanmasında değil, aynı zamanda kültürel bağlarını koruma, ana diliyle ilişkisini sürdürme ve sosyal-duygusal gelişimini destekleme açısından da önemli bir tamamlayıcı unsur olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin etkili bir öğrenme ortamına dönüşmesinde veli katılımı, eğitimin başarısını artıran temel faktörlerden biridir.

“Uygulama Süreci” Koduna İlişkin İfadeler

Katılımcı öğretmenlerin ifadeleri, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin genel olarak verimli bulunduğunu ancak uygulama sürecinde karşılaşılan çeşitli yapısal ve içerik temelli sorunların dersin etkisini sınırlayabildiğini göstermektedir. Bu kapsamda en çok dile getirilen sorunlardan biri, yaş gruplarına uygun etkinliklerin yetersizliği olmuştur. *“Etkinliklerden memnun değiliz. Arkadaşım Eşek ve Gezsen Anadolu dışındaki etkinliklerin benim yaş grubum için hiçbir kalıcılığı olmadı maalesef (Ö7).”* ifadesiyle

içeriklerin pedagojik düzey açısından yeterince uygun ve etkili olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, materyal geliştirme ihtiyacına dikkat çekilerek “*Ders kitabı ve etkinlik kitaplarının daha fazla geliştirilmesi gerekli. Özellikle yaş gruplarına ilişkin uygun etkinlikler zenginleştirilmeli (Ö27).*” şeklinde görüş bildirilmiştir. Bu durum, öğretim materyallerinin öğrencilerin yaş düzeylerine, dikkat sürelerine ve kültürel ilgilerine hitap etmesinin, öğrenme sürecinin kalıcılığı açısından kritik önem taşıdığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin dikkat çektiği bir diğer unsur ise derslerin süreleri ve öğrenci katılımı ile ilgilidir. “*Ders saatleri süresi ile ilgili geliştirmeler yapılabilir ve ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesi gerekmekte (Ö14).*” ifadesi hem süre kısıtlamalarına hem de velilerin sürece daha bilinçli şekilde dâhil edilmesi gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu ifade, öğretimin verimliliğini yalnızca içerik değil, zaman yönetimi ve ebeveyn iş birliği gibi çevresel etkenlerin de belirlediğini göstermektedir. Başka bir katılımcı öğretmen ise öğrencilerin çevrim içi derslere katılımını artırmak için teşvik edici mekanizmaların geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiş ve “*Zoom üzerinden sabit linkler ile dersler yapılmaktadır. Öğrenci devamlılığı için çeşitli teşvikler yapılabilir (Ö19).*” demiştir.

Ayrıca, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersi uygulamalarının henüz sistematik olarak oturmadığı, bazı uygulama eksikliklerinin deneyimle fark edildiği anlaşılmaktadır. Bu durum bir katılımcı öğretmen, “*Yeni bir proje. Zamanla daha iyi olacak bence. Biraz ani oldu. İyi bir eğitim şart bize de (Ö20).*” sözleriyle ifade etmiş, sürecin zaman içerisinde daha nitelikli hâle gelebileceğine dair bir gelişme beklentisi dile getirmiştir.

Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, çevrim içi eğitimin etkili olabilmesi için yalnızca teknik erişim yeterli değildir. Aynı zamanda derslerin içeriğinin öğrencilerin yaş ve düzeylerine uygun olması, ders sürelerinin verimli şekilde planlanması, kullanılan materyallerin öğretim hedefleriyle uyumlu olması ve öğrencilerin derse ilgisini artıracak yöntemlerin uygulanması gerekmektedir. Bu unsurlar birlikte ele alındığında, çevrim içi derslerin niteliği ve öğrenci başarısı artmaktadır. Bu nedenle, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin daha etkili hâle gelmesi için öğretmenlerin deneyimlerinden ve geri bildirimlerinden yararlanılarak içeriklerin güncellenmesi, öğretmenlere dijital eğitim araçları konusunda destek sunulması ve derslerin uygulama süreçlerinin daha yapılandırılmış şekilde planlanması önem arz etmektedir.

3.1.2. Öğretmenlerin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü

Dersinde Yaşadıkları Sorunlara Ait Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmede kendilerine “Çevrim içi yapılan Türkçe ve Türk Kültürü dersi kapsamında EBA’da yayımlanmış materyalleri (ders kitapları, okuma kitapları, uygulama vs.) yeterli buluyor musunuz?”, “Türkçe ve Türk Kültürü Dersi ders kitaplarının çevrim içi derslerle uyumu ve çevrim içi ders süreleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?”, “Türkçe ve Türk Kültürü dersine ait kazanımlarını, dört temel dil becerisini (yazma, okuma, konuşma, dinleme) ve değerlendirmesini çevrim içi derslerde ne ölçüde gerçekleştirebiliyorsunuz?”, “Bu dersin verilmesi çerçevesinde bilgisayar ve internetle ilgili yaşadığınız sorunlar nelerdir?”, “Türkçe ve Türk Kültürü dersini verdiğiniz öğrencilerle ilgili yaşadığınız sorunlar nelerdir?”, “Ders kapsamında yapılan ödevlendirmelerin ve ödevlerin takibine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” soruları yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilmiş ve yanıtlarından hareketle “Genel Sorunlar” temasına ulaşılmıştır.

Çevrim içi yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü dersi kapsamında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşler, beş alt tema altında incelenmiştir. Birinci alt tema olan “Ders Materyalleri” başlığı altında dört kod; ikinci alt tema olan “Zaman” kapsamında iki kod; üçüncü alt tema “Ölçme ve Değerlendirme” başlığı altında beş kod; dördüncü alt tema olan “Teknik Sorunlar” kapsamında üç kod ve beşinci alt tema “Öğrenci” başlığı altında ise dört kod ile ifade edilmiştir.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersi İle İlgili Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Genel Sorunlar	Ders Materyalleri	Ders Kitapları	Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19	9
		Uygulama	Ö4, Ö5, Ö13, Ö14, Ö23, Ö26	6
		Okuma Kitapları	Ö2, Ö20, Ö21	3
		İşitsel ve Görsel Materyaller	Ö3, Ö10, Ö11, Ö17, Ö18, Ö22	6

Tablo 3.4. incelendiğinde, “Genel Sorunlar” teması kapsamında yer alan “Ders Materyalleri” alt teması altında, katılımcı görüşlerinin analizine dayalı olarak “Ders Kitapları”, “Uygulama”, “Okuma Kitapları” ve “İşitsel ve Görsel Materyaller” olmak üzere dört temel koda ulaşılmıştır.

“Ders Materyalleri” alt teması, öğretmenlerin ders içeriği ve araç gereç yetersizliklerine yönelik değerlendirmelerini kapsamaktadır.

“Ders Kitapları” Koduna İlişkin İfadeler

Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersinde kullanılan ders kitaplarının çevrim içi eğitimin doğasına uygun olarak tasarlanmadığını ifade etmiştir. Öğretmenler, kitap içeriklerinin genellikle yüz yüze eğitime göre kurgulandığını, bu nedenle çevrim içi ortamda uygulamada güçlük yaşandığını vurgulamıştır. Ders kitaplarının özellikle öğrenci yaş grubu farklılıklarına duyarlı olması, etkileşim unsurlarının sınırlı olması, içeriklerin yetersiz ya da hatalı olması, platform uyumsuzluğu gibi çok boyutlu sorun alanları ön plana çıkmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerden biri, teknik kullanım sorunu ile içerik yetersizliğini birlikte değerlendirerek şu ifadeyi kullanmıştır: *“Hayır, materyalleri yeterli bulmuyorum. Öğrencinin verilen süre içinde onları yapması kolay olmuyor ve EBA kitaplarını EBA üzerinden değil farklı platformlar üzerinden açmak zorunda kalıyoruz (Ö6).”* Bu görüş, ders materyallerinin yalnızca içerik değil, dijital erişilebilirlik açısından da revize edilmesi gerektiğini göstermektedir.

Başka bir öğretmen, içeriklerin eğitsel nitelik açısından yetersiz olduğunu belirtmiş ve şu şekilde değerlendirmiştir: *“Yeterli olmamakla birlikte içerikte hataların bulunmaktadır. Seviyelere hitap etmemesi ve zengin içerikli olmaması sebebi ile yeterli olduklarını düşünmüyorum (Ö7).”* Bu ifade, kitapların hem dil düzeyi hem de pedagojik derinlik bakımından yetersiz bulunduğu işaret etmektedir.

Bazı öğretmenler ise kitapların geleneksel öğretim yapısına göre tasarlandığını ve çevrim içi ortama uygun alternatif kaynaklara ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda bir öğretmen, *“Ders kitapları daha çok yüz yüze eğitim için tasarlanmış. O yüzden çevrim içi eğitime ayrı materyaller oluşturulmalı (Ö8).”* diyerek doğrudan çevrim içi eğitime özgü içerik geliştirme çağrısında bulunmuştur. Benzer şekilde, kitapların etkileşimli yapısının eksik olduğunu belirten bir diğer öğretmen de *“Bütün kitaplar etkileşimli hâle getirilmiş değil, bu da sıkıntı yaşıyor (Ö9).”* demiştir.

Seviye farkı ve kitapların bu farklılıklara yanıt verememesi de sıkça dile getirilen sorunlardan biridir. *“Öğrencilerin seviyeleri birbirinden farklı olduğu için tam anlamıyla kullanamıyorum (Ö15).”* görüşü, bireysel öğrenme hızları ve düzeylerinin dikkate

alınmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretim tasarımı ilkeleri doğrultusunda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının önemini bir kez daha göstermektedir. Görüşler arasında kitapların güncellenmesi gerektiği, dinleme metinlerinin daha dikkat çekici hâle getirilmesi gerektiği ve farklı yaş gruplarına özel içeriklerin hazırlanması gerektiği de vurgulanmıştır. *“Kitaplar güncellenmeli ve dinleme metinleri daha ilginç hâle getirilebilir (Ö18).”* ve *“Yüksek yaş gruplarına yönelik de kitap hazırlanırsa daha iyi olur (Ö19).”* şeklindeki ifadeler, içeriklerin hem yapısal hem de pedagojik olarak yeniden tasarlanmasının bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersine yönelik ders kitaplarının hem erişilebilirlik, hem etkileşim, hem de bilişsel ve yaş düzeyine uygunluk ilkeleri doğrultusunda yeniden yapılandırılması gerektiği görülmektedir. Öğretmen görüşleri, kitapların yalnızca içerik açısından değil; pedagojik işlevsellik, teknolojik uyumluluk ve öğrenci merkezlilik bakımından da geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

“Uygulama” Koduna İlişkin İfadeler

Katılımcı öğretmenlerin ifadeleri, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde kullanılan materyallerin uygulama yönünden çeşitli eksiklikler taşıdığını ortaya koymaktadır. Görüşlerde özellikle etkinlik, oyun, alıştırma ve örnek diyalog videoları gibi araçların sınırlı olduğu; bu durumun öğrencilerin derse aktif katılımını ve dört temel dil becerisinin gelişimini olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır. Uygulama temelli içeriklerin artırılması gerektiği yönünde görüş birliği olduğu gözlemlenmektedir. Bir öğretmen, özellikle Türkçeyi yeni öğrenen ve erken yaş grubundaki öğrenciler için mevcut materyallerin yetersiz kaldığını ifade ederek şu değerlendirmeyi yapmıştır: *“6-7 yaş grubu için veya hiç Türkçe bilmeyenler yeterli bulmuyorum. Diğer gruplar için büyük ölçüde yeterli olmakla birlikte, etkinlik-oyun-alıştırma-örnek diyalog videoları ile çeşitli uygulamalar geliştirilebilir, zenginleştirilebilir (Ö4).”* Bu görüş, özellikle öğrenme sürecinde etkileşimli etkinliklerin yaşa ve dil düzeyine uygun olarak çeşitlendirilmesinin önemine işaret etmektedir. Benzer şekilde, başka bir öğretmen, hem basılı materyallerin hem de dijital uygulamaların içerik bakımından yetersiz olduğunu belirterek; *“İçerikleri ve etkinlikleri onların daha keyifle katılacağı ve kullanacağı şekilde olan materyaller olmalı. Özellikle dört temel beceri oyunlarla, etkinliklerle ilerletilebilmesi için güncellemeler yapılabilir (Ö5).”* ifadesiyle materyallerin çocuğun ilgisini çekecek

şekilde yapılandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu değerlendirme, yapılandırmacı yaklaşımın temelini oluşturan "öğrenenin aktif katılımı" ilkesine dayanmaktadır.

Bazı öğretmenler, materyallerin genel olarak yeterli olduğunu belirtmekle birlikte, etkileşimli uygulamaların sınırlılığına dikkat çekmiştir. Örneğin: *“EBA platformunda kaynaklar yeterlidir, sadece etkileşimli oyunlar hususunda eksiklikler var (Ö13).”* ifadesiyle içeriklerin nicelik açısından yeterli olduğunu, ancak niteliksel olarak geliştirilmeye açık alanların bulunduğunu belirtmiştir. Aynı doğrultuda başka katılımcı öğretmen, materyallerin öğrenci seviyelerine göre değişkenlik gösterdiğini ve bazı gruplar için daha fazla interaktif öğeye ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir: *“Seviyeye göre değişir, bazı seviyeler için yeterli; interaktif özellikleri artırılabilir (Ö14).”* Başka bir katılımcı öğretmen ise daha genel bir çerçevede materyallerin uygulama boyutunda geliştirilmeye açık olduğunu belirterek *“Geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum (Ö23).”* ifadesini kullanmıştır. Bu bulgular, çevrim içi derslerde uygulamaya dönük içeriklerin yalnızca öğrencilerin ilgisini artırmakla kalmayıp aynı zamanda dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimini desteklemede de kritik bir rol üstlendiğini göstermektedir.

Özellikle erken yaş grubuna yönelik eğitsel içeriklerde, oyun temelli ve çoklu duyuşsal öğrenme araçlarının kullanımı, öğrenme sürecinin hem nitelik hem de kalıcılık açısından daha verimli geçmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda, Türkçe ve Türk Kültürü dersine yönelik dijital içeriklerin, etkinlik temelli ve etkileşimli öğelerle zenginleştirilmiş biçimde yeniden tasarlanması önerilmektedir.

“Okuma Kitapları” Koduna İlişkin İfadeler

Katılımcı öğretmenlerin okuma kitaplarına yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde, bazı öğretmenler, EBA platformunda yer alan okuma kitaplarını yeterli ve işlevsel bulduklarını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise kitapların yalnızca belirli durumlarda işe yaradığını, genel anlamda eksiklikler içerdiğini dile getirmiştir. Bu durum, okuma kitaplarının içerik açısından kısmi yeterlilik taşısa da eğitsel işlevsellik açısından geliştirilmesi gereken yönlerinin bulunduğu işaret etmektedir. Bir katılımcı öğretmen, materyallerin genel yapısını yeterli bulduğunu açık bir biçimde ifade etmiştir: *“Evet, yeterli buluyorum (Ö2).”* Benzer şekilde diğer öğretmenler de aynı ifadeleri kullanarak materyallerin kullanım açısından beklentilerini karşıladığını belirtmişlerdir.

Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin en azından temel düzeydeki okuma kitaplarından fayda sağladığını ve kitapların bazı öğrenme hedeflerine ulaşmada etkili olduğunu göstermektedir. Bir başka katılımcı öğretmen ise “EBA’ımız çok zengin. Her geçen gün yenileniyor. Bence yeterli (Ö20).” Bu ifade, okuma kitaplarının içerik yönünden güncel kalmasının ve platformun sürekli geliştirilmesinin, öğretmenlerin materyalleri daha verimli kullanmalarına olanak sağladığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, güncellenebilir ve geliştirilebilir içerik altyapısına sahip dijital okuma materyallerinin, öğretmenler nezdinde olumlu bir izlenim oluşturduğu söylenebilir.

Diğer yandan bir başka katılımcı öğretmen ise görece daha temkinli bir yaklaşım sergilemiş ve okuma kitaplarının zaman zaman işe yaradığını ancak genelde yeterli olmadığını belirtmiştir: “Zaman zaman faydalanyorum ama yeterli değil (Ö21).” Bu görüş, okuma materyallerinin bütün sınıf düzeylerine ve ihtiyaçlarına hitap etmede sınırlı kaldığını göstermekte, içeriklerin çeşitlendirilmesi ve bireysel farklılıklara uygun hâle getirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Bu değerlendirmeler ışığında, EBA platformunda yer alan okuma kitaplarının öğretmenlerin temel ihtiyaçlarına belirli ölçüde yanıt verdiği; ancak özellikle farklı yaş ve dil yeterliliği düzeyindeki öğrencilere hitap edecek şekilde çeşitlendirilmiş ve farklılaştırılmış içeriklerle desteklenmesinin eğitimsel açıdan gerekli olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca, okuma kitaplarının pedagojik etkililiğini artırmak adına etkileşimli öğelerle bütünleştirilmesi, öğrencilerin okuma motivasyonunu destekleyici görsel ve işitsel içeriklerle zenginleştirilmesi önerilebilir.

“İşitsel ve Görsel Materyaller” Koduna İlişkin İfadeler

Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersinde kullanılan işitsel ve görsel materyallerin, özellikle küçük yaş gruplarındaki öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Görüşler, materyallerin yetersizliğinin yanı sıra teknik erişim güçlükleri ve seviyelendirme sorunlarına da işaret etmektedir. Bu kapsamda öğretmenler, mevcut materyallerin öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun biçimde yeniden yapılandırılması ve daha fazla etkileşim içeren içeriklerle zenginleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bir katılımcı öğretmen, 7–8 yaş aralığındaki öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulmadığını ve materyallerin sınıf içi motivasyonu

sürdüremediğini ifade ederek “7-8 yaş düzeyi konuşmak isteyen, yavaş konuşan, kendisi ile ilgili günlük rutinlerini anlatmak isteyen bir yaş grubu. Her biri özel ilgi bekliyor. Zoom ortamında hazır materyallerdeki ses kayıtlarını dinlettirmek, sınıfın heyecanını ortak bir amaçta stabil tutmak zor olabiliyor (Ö3).” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu ifade, erken yaş grubundaki öğrencilerin dil edinim süreçlerinin desteklenebilmesi için işitsel içeriklerin hem ilgi çekici hem de hedeflenen kazanımlarla uyumlu olması gerektiğine işaret etmektedir. Başka bir katılımcı öğretmen ise mevcut materyalleri kısmen yeterli bulduğunu, ancak bu materyallerin daha etkili hâle getirilebilmesi için işitsel ve görsel öğelerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir: “Şimdilik yeterli diyebilirim. Ancak bunu görsel, işitsel materyallerle daha da zenginleştirilip, güncellenebilir (Ö10).” Bu görüş, materyal tasarımında çoklu ortam kullanımının, öğrencilerin öğrenme sürecine olan ilgisini artırabileceğini göstermektedir.

Olumlu görüş bildiren öğretmenlerden biri ise, sesli okuma etkinliklerinin öğrenci katılımını artırdığını ve çevrim içi ortamda verimli sonuçlar sağladığını ifade etmiştir: “EBA’da bulunan materyal ve kitapları çevrim içi kullandım, verimli oldu. Ayrıca sesli okuma etkinliğinde çok iyiydi (Ö11).” Bu durum, sınıf içi uygulamalarda sesli içeriklerin öğretim sürecine katkı sağladığını ortaya koymakla birlikte, bu tür içeriklerin hem nicelik hem de nitelik açısından artırılması gerektiğini dolaylı olarak ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte bazı katılımcılar, materyallerin sunumu ve erişim biçimine ilişkin yapısal sorunlara dikkat çekmiştir. Katılımcı öğretmen, içeriklerin sistematik biçimde sunulmamasından dolayı zaman kaybı yaşandığını vurgulamış ve şu ifadeyi kullanmıştır: “Yeterli bulmuyorum. Çok vakit harcıyorsun istediklerini bulmak için, maalesef (Ö17).” Bu görüş, dijital materyallerin kullanıcı deneyimi açısından daha organize ve erişilebilir hâle getirilmesi gerektiğini göstermektedir. Benzer biçimde, materyallerin her seviyeye hitap etmediğini vurgulanarak, “Materyaller her seviyeye uygun olamayabiliyor (Ö22).” ifadesiyle özellikle dil yeterliliği farklılıklarına sahip öğrenci gruplarında içerik kullanımının problemliliğini belirtmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen görüşleri, çevrim içi derslerde kullanılan işitsel ve görsel materyallerin pedagojik işlevselliğinin sınırlı olduğu, yaş ve dil düzeyine göre çeşitlendirilmediği ve teknik erişim bakımından yetersiz kaldığı yönündedir. Bu bağlamda, çevrim içi ders içeriklerinin öğrenen merkezli, yaşa uygun,

dikkat çekici ve çoklu duyu kanallarına hitap eden biçimde yeniden tasarlanması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca, materyallerin sistematik bir yapı içerisinde erişilebilirliğinin artırılması; öğretim sürecinde verimliliği artıran önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersi İle İlgili Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Genel Sorunlar	Zaman	Ders Sürelerinin Yeterliliği	Ö2, Ö11, Ö13, Ö18, Ö20, Ö23	6

Tablo 3.5. incelendiğinde, “Genel Sorunlar” teması kapsamında yer alan “Zaman” alt temasına ilişkin analizler sonucunda 1 temel kod belirlenmiştir. Katılımcı ifadelerine dayalı olarak oluşturulan bu kod; “Ders Sürelerinin Yeterliliği” olarak sınıflandırılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, çevrim içi yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü derslerine ilişkin en çok dile getirilen sorunlardan biri ders süresine ilişkindir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı, mevcut sürenin hem öğrencilerin dikkat düzeyi hem de hedeflenen kazanımlar açısından yetersiz olduğunu belirtmiştir. Görüşlerde, özellikle küçük yaş gruplarında dikkat süresinin sınırlı olması, öğrenme motivasyonunun çabuk kaybolması ve bireysel ihtiyaçların çevrim içi ortamda karşılanamaması, ders süresinin daha esnek ve yapılandırılmış biçimde planlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Çevrim içi derslerde klasik zaman kullanımının motivasyon kaybına neden olduğunu vurgulanarak şu ifadelerle yer vermiştir: “Zoom üzerinden normal ders saati gibi çalışmalar yapılması motivasyonu düşürüyor. Derslerin mutlaka çocukların dikkat sürelerini düşünerek ayarlanması ve interaktif çalışmalarla dolu olması gerekiyor (Ö2).” Bu görüş, çevrim içi öğretimde öğrenme verimliliği açısından sürenin yalnızca nicel değil, aynı zamanda nitel bir boyutta da yeniden tasarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, öğrencilerin yaş özelliklerine dikkat çekilmiş ve “Benim öğrencilerim 8 yaş civarındaydı. Dikkat süreleri de ona göre kısaydı (Ö13).” ifadesiyle dikkat yönetiminin süreyle doğrudan ilişkili olduğuna işaret edilmiştir.

Bununla birlikte, öğretmenler yalnızca dikkat süresine değil; ders süresinin haftalık toplam miktarına da eleştirel yaklaşmıştır. Bir öğretmen bu durumu, “*Ders süresi 40 dk olarak yeterli. Fakat haftada 2 ders saati olarak az geliyor (Ö11).*” sözleriyle ifade ederken; başka bir katılımcı öğretmen, “*2 ders saati süresini yeterli bulmuyorum, hafta içi en az 1 ders saati daha etüt olmalı (Ö18).*” diyerek süre artışının destekleyici uygulamalarla takviye edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Aynı şekilde, özellikle küçük yaş grupları için daha fazla zaman ayrılması gerektiği belirtilmiş; “*Ders saat süresi özellikle çok küçük yaş gruplarında en az 4 saat olmalıdır (Ö20).*” değerlendirmesinde bulunulmuştur. Bu görüşler, ders sürelerinin yaş grubu, dil yeterliliği ve dikkat kapasitesine göre farklılaştırılması gerektiğini göstermektedir.

Bazı öğretmenler ise mevcut sürenin yeterli olduğunu ifade etmiştir: “*İki ders saatinin yeterli olduğunu düşünüyorum küçük yaş grupları için (Ö23).*” şeklindeki ifade, ders süresi ile öğrenci özellikleri arasında uygunluk olduğunu belirtmektedir. Ancak genel eğilim, haftalık sürenin hem kazanımları gerçekleştirme hem de öğrenci katılımını sağlama açısından artırılması gerektiği yönündedir.

Sonuç olarak, öğretmen görüşleri çevrim içi ders sürelerinin sabit bir yaklaşımla değil; öğrencinin yaş grubu, dikkat kapasitesi, dil düzeyi ve öğrenme hızı gibi çoklu değişkenler dikkate alınarak farklılaştırılmış ve esnek biçimde planlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğrenme çıktılarını desteklemek amacıyla süre artışıyla birlikte etkileşimli ve oyunlaştırılmış uygulamaların ders içine dâhil edilmesi önerilmektedir. Bu durum, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin daha etkili ve kapsayıcı biçimde yürütülmesini mümkün kılacaktır.

Tablo 3.6. Öğretmenlerin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersi İle İlgili Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Genel Sorunlar	Ölçme ve Değerlendirme	Dinleme	Ö5, Ö10, Ö12, Ö17, Ö18	5
		Okuma	Ö2, Ö6, Ö8, Ö5, Ö13	5
		Konuşma	Ö5, Ö13, Ö20, Ö24, Ö25, Ö27	6
		Yazma	Ö1, Ö2, Ö6, Ö8, Ö11, Ö13, Ö18, Ö10	8
		Ödevler	Ö1, Ö4, Ö6, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö20, Ö24, Ö25, Ö27, Ö31	12

Tablo 3.6. incelendiğinde, “Genel Sorunlar” teması kapsamında yer alan “Ölçme ve Değerlendirme” alt temasına ilişkin analizler sonucunda 5 temel kod belirlenmiştir. Katılımcı ifadelerine dayalı olarak oluşturulan bu kodlar; “Dinleme”, “Okuma”, “Konuşma”, “Yazma”, “Ödevler” olarak sınıflandırılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin çevrim içi derslerde dört temel dil becerisini (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) kazandırma ve ölçme süreçlerine ilişkin görüşleri, beceriler arasında uygulama kolaylığı ve izlenebilirlik açısından farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu konuşma, okuma ve dinleme becerilerinin çevrim içi ortamda nispeten daha etkin uygulanabildiğini, buna karşın yazma becerisinin hem öğrenci katılımı hem de değerlendirme süreçleri açısından sınırlı kaldığını belirtmiştir. Bu durum, yazma becerisinin gerek sürece dayalı niteliği gerekse teknik zorluklar nedeniyle çevrim içi öğretimde diğer becerilere kıyasla daha geri planda kaldığını göstermektedir: *“Yazma biraz sıkıntı olabiliyor. Yazdıklarını ekrana uzatmalarını istiyordum. Ya da klavye ile yazmaları gerekiyordu. Ancak okuma, konuşma, dinlemede sorun yaşamadım (Ö1).”* Bu görüş, yazma sürecinin izlenebilirliğinin çevrim içi ortamda sınırlı olduğunu ve teknolojik altyapıya bağlı bazı zorluklar yaşandığını göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri, benzer şekilde, *“Özellikle yazma hususunda zaman kalmıyor. Çocuklar çok yavaş yazıyor. Ayrıca yazılanları kameraya yakınlaştırıyorlar, yazılar hiç görünmüyor, takibat zor oluyor (Ö6).”* diyerek hem süre yetersizliğine hem de yazılı ürünlerin kontrolündeki teknik sınırlılığa dikkat çekmiştir.

Birçok öğretmen, yazma becerisini ders dışında ev ödevi olarak değerlendirdiklerini belirtmiştir. Ancak bu yöntemin de ölçme ve geri bildirim açısından verimli olmadığı vurgulanmıştır: *“Yazma becerisini ev ödevi olarak veriyorum. Doğal olarak ne kadar sürede yazdıklarını ölçemiyorum (Ö2).”*

Öğrencilerin yazma görevlerine karşı isteksizliği de öğretmenlerce dile getirilmiştir: *“Hepsine yer veriyorum. Fakat yazma konusunda öğrencilere biraz direnç gösteriyorlar (Ö8).”*

Diğer yandan konuşma, okuma ve dinleme becerileri, öğretmenler tarafından genellikle başarıyla uygulanabildiği düşünülen alanlar olarak değerlendirilmiştir: *“80 dakikalık bir sürede bir konu hakkında konuşmadan başlayıp, onunla ilgili dinleme ve okuma yapabiliyoruz (Ö5).”* ifadeleriyle bu becerilerin birbirini destekleyecek şekilde

yapılandırıldığında etkili kullanılabildiğini aktarılmıştır. Başka bir katılımcı öğretmen ise “Çevrim içi derslerde sesli okuma, şiir okuma, söyleneni yazma, dikte etme, ikili diyalog, drama etkinliği gibi çeşitli etkinliklerle öğrenilenleri pekiştiriyoruz (Ö13).” diyerek çok yönlü etkinliklerle dört temel beceriyi uygulama çabası içinde olduğunu göstermiştir. Ancak görüşlerin bütüncül değerlendirilmesinde, öğretmenlerin önemli bir kısmının dört temel dil becerisini aynı ders içinde eş zamanlı ve dengeli biçimde uygulayamadığı, özellikle yazma becerisinin ya ödevle sınırlı kaldığı ya da sürece aktif olarak dâhil edilemediği anlaşılmaktadır. Bu durum, yazma becerisinin çevrim içi derslerde ölçme-değerlendirme süreçlerine entegrasyonunda hem pedagojik hem de teknik destek ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde dört temel dil becerisinin kazandırılmasına yönelik uygulamalarda beceriler arasında dengesizlik yaşandığı, yazma becerisinin diğer becerilere kıyasla çevrim içi olarak daha az ölçülebildiği ve uygulanabildiği görülmektedir.

Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde ödevlendirme süreci ise oldukça değişken, öğrenci motivasyonuna ve veli desteğine bağlı bir biçimde yürütüldüğünü göstermektedir. Görüşlerden elde edilen veriler, ödevlerin hem öğrenme sürecini destekleyici bir araç olarak hem de bağ kurucu bir unsur olarak kullanıldığını ancak uygulamada çeşitli takip ve geri bildirim sorunlarıyla karşılaşıldığını ortaya koymaktadır. Bazı öğretmenler ödevleri öğrencilerin ilgisini artırmak, ders dışı bağ kurmak ve öğrenilen bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirmek amacıyla uygulamalı ve eğlenceli biçimlerde verdiklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcı öğretmen bu yaklaşımı şu şekilde ifade etmiştir: “*Türk Kültürü adına anneleriyle paçanga böreği ya da pişi yapmalarını istemiştim... Yapanlara ayrıca teşekkür edip motive edici cümleler kurduğum zaman ödevlerin yapılma olasılığı daha da artmıştı(Ö1).*” Bu ifade, ödevlerin yalnızca akademik birer görev değil, aynı zamanda öğrencilerin katılımını artıran sosyal öğrenme etkinlikleri olarak da değerlendirildiğini göstermektedir. Ö11 ve Ö20 numaralı öğretmenler de benzer şekilde, velilerin katılımını içeren ödevler verdiklerini ve bunun öğrencilerde olumlu geri bildirim sağladığını belirtmişlerdir.

Birçok öğretmen çevrim içi ortamda ödevlerin takibi ve değerlendirilmesinde ciddi sorunlar yaşandığını vurgulamıştır. Bir katılımcı öğretmen bu zorluğu şu ifadeyle

aktarmıştır: “Yazma becerisi ile ilgili ödevlerimizin fotoğrafı veli tarafından çekilip özelden atılıyor... Okumalar da video atılıyor. Başka nasıl takip edebilirim bilemiyorum (Ö4).” Bu durum, çevrim içi ortamda ödev geri bildiriminin sistematik biçimde yapılamadığını ve öğretmenlerin bireysel çabalarla süreci yürütmeye çalıştıklarını ortaya koymaktadır. “Uzaktan olduğu için ve yaptırımı olmadığı için öğrenciler ödev yapma konusunda gevşek bir tutum sergiliyorlar (Ö14).” diyerek ödevlerin zorunlu değil gönüllülük esasına dayalı görülmesinin öğrencilerde sorumluluk geliştirmeyi engellediğine dikkat çekmiştir.

Bazı öğretmenler ise ödevlendirme konusunda bilinçli olarak sınırlı uygulamalar yaptıklarını, öğrencilerin yoğunluklarını ve duygusal durumlarını dikkate alarak ders içi etkinliklere öncelik verdiklerini ifade etmiştir. Bu tutumu bir katılımcı öğretmen “Ödevler derse katılımı azaltıyor. Olabildiğince ders içi etkinlik planlamaya çalışıyorum (Ö16).” şeklinde açıklamıştır. Ö10 ve Ö31 ise çocukların ödevleri bir zorunluluk olarak değil, isteyerek ve severek yapmaları gerektiğini belirterek ödev vermemeye veya çok sınırlı ödevlendirmeye özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Bazı öğretmenler, teknolojik uygulamalar yoluyla (Google Classroom, Padlet, WhatsApp vb.) ödevlerin takibini gerçekleştirmeye çalıştıklarını belirtmişler ancak bu platformların takibi kolaylaştırmakla birlikte, özellikle küçük yaş gruplarında veli desteği olmadan düzenli kullanımının sınırlı kaldığını da vurgulamışlardır (Ö6, Ö25, Ö27, Ö24). Bu durum, dijital okuryazarlık düzeyi ve ebeveyn katılımı gibi değişkenlerin ödev sürecini doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmen görüşleri çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde ödevlendirme sürecinin pedagojik olarak anlamlı görülse de uygulamada izleme, geri bildirim ve sürdürülebilirlik açısından sorunlar içerdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle ödevlerin hem öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyine uygun, hem de erişilebilir dijital platformlar üzerinden izlenebilir şekilde yapılandırılması; ayrıca veli iş birliğini destekleyecek yöntemlerin ödev sürecine entegre edilmesi gerekmektedir. Etkin ödevlendirme uygulamaları, yalnızca akademik gelişimi değil, öğrencinin derse olan aidiyetini ve sorumluluk duygusunu da destekleyecek şekilde planlanmalıdır.

Tablo 3.7. Öğretmenlerin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersi İle İlgili Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Genel Sorunlar	Teknik Sorunlar	İnternet ve Bağlantı	Ö2, Ö4, Ö5, Ö10, Ö12, Ö17, Ö18	7
		Donanım ve Erişim	Ö6, Ö7, Ö14, Ö15, Ö21	5
		Teknik Destek ve İçerik Alt Yapısı	Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11	5

Tablo 3.7. incelendiğinde, “Genel Sorunlar” teması kapsamında yer alan “Teknik Sorunlar” alt temasına ilişkin analizler sonucunda 3 temel kod belirlenmiştir. Katılımcı ifadelerine dayalı olarak oluşturulan bu kodlar; “İnternet ve Bağlantı”, “Donanım ve Erişim” ve “Teknik Destek ve İçerik Alt Yapısı” olarak sınıflandırılmıştır.

“İnternet ve Bağlantı” Koduna İlişkin İfadeler

Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin uygulanmasında karşılaşılan temel teknik engellerden biri internet erişimi ve bağlantı sorunları ile ilgilidir. Katılımcıların önemli bir bölümü, ders esnasında yaşanan bağlantı kopmaları, internet hızının yetersizliği, platform kaynaklı erişim problemleri ve ses-görüntü bozulmaları gibi sorunların öğretim sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu durumun, hem öğretmenlerin ders sunumlarını sekteye uğratmakta hem de öğrencilerin derse etkin katılımını ve sürekliliğini azalttığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bireysel internet altyapısı üzerinden ders yürütmek zorunda kalmalarını, bu bağlamda maddi yük oluşturan bir durum olarak değerlendirilmiştir: *“İnternetin çekmediği, koptuğu zamanlar oluyor. Ayrıca öğretmenler için internet ücreti desteği verilebilir. İnternet giderleri düşünülüğünde ders gönüllü verilmiş gibi düşünülebilir (Ö2).”* Bu ifade, sadece teknik değil aynı zamanda yapısal bir destek eksikliğine de işaret etmektedir.

Benzer şekilde bağlantı problemlerine ek olarak dijital içeriklere erişimde yaşanan sınırlamalar gündeme getirilmiştir: *“Zaman zaman internet bağlantı sorunları yaşıyorum. Ayrıca uygulamaların paralı olması başka bir sorun (Ö5).”* Teknik sorunların yalnızca öğretmenleri değil öğrencileri de doğrudan etkilediğini belirtilmiş ve şu örnek paylaşılmıştır: *“Tam yarışma yaparken öğrencimin bağlantısı koptu. Yeniden giriş yapınca puanı sıfırlandı. Küçük bir çocuk için büyük bir sorun olmuştu (Ö4).”* Bu durum,

teknik aksaklıkların yalnızca akademik değil; aynı zamanda öğrencinin duygusal bütünlüğünü de etkileyen bir faktör haline geldiğini göstermektedir. Bazı katılımcı öğretmenler ise özellikle öğrenci tarafında yaşanan internet erişimi veya platform geçiş problemlerine dikkat çekmişlerdir. Bununla birlikte, bazı katılımcı öğretmenler bu tür sorunların nadiren yaşandığını ya da zamanla teknik destekle aşıldığını belirtmiştir. Ö12, “*Nadir de olsa internetin takıldığı zamanlar oldu.*” ifadesini kullanırken, Ö17, “*Bu anlamda bir zorluk yaşamıyorum.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu durum, öğretmenler arasında dijital alt yapıya erişim açısından farklılıklar bulunduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin büyük bir kısmı çevrim içi derslerin sürdürülebilirliği açısından internet erişimi ve bağlantı sorunlarının çevrim içi eğitimde kritik önemde olduğu ancak mevcut koşulların bu ihtiyacı karşılamada yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda, internet altyapısının güçlendirilmesi, öğretmenlere dijital destek sağlanması ve çevrim içi eğitim platformlarının istikrarlı çalışmasını sağlayacak teknik önlemlerin alınması, çevrim içi derslerin niteliğini artırmak açısından elzemdir. Ayrıca, bu teknik desteklerin yalnızca bireysel inisiyatifle değil; kurumsal düzeyde planlanarak sağlanması gerekmektedir.

“Donanım ve Erişim” Koduna İlişkin İfadeler

Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleri, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersi sürecinde yaşanan teknik aksaklıkların yalnızca internet bağlantısıyla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda donanım eksikliği ve erişim araçlarındaki sınırlılıkların da süreci doğrudan etkilediğini göstermektedir. Katılımcıların bir kısmı bilgisayar arızaları, ses sorunları, etkileşimli tahta eksikliği ve çevrim içi ders platformlarına erişimde yaşanan teknik aksaklıklar gibi çeşitli problemlere dikkat çekmiştir. Bu tür sorunlar, öğretim sürecinin sürekliliğini ve nitelikli biçimde yürütülmesini sekteye uğratmakta; öğretmenin pedagojik yeterliğini ortaya koymasını da sınırlandırmaktadır.

Bir katılımcı öğretmen, donanımsal eksikliklerin ders sürekliliği üzerindeki etkisini şu sözlerle ifade etmiştir: “*Çok nadir yaşadım ama bir kez bilgisayarım bozuldu. Tamirden gelene kadar tableten devam ettim. Birkaç kez bağlantımda sorun oldu, bağlantı hızını yükselttik, artık sorun kalmadı (Ö6).*” Bu görüş, bireysel çabalarla geçici çözümler üretilmeye çalışıldığını ortaya koymaktadır. Başka bir katılımcı öğretmen ise öğretmenlerin sınıf içi donanım desteğinden yoksun olduğunu belirterek “*Etkileşimli*

tahta olmaması bir sorundu (Ö14).” ifadesiyle yüz yüze eğitimden çevrim içi eğitime geçişte donanımsal devamlılık eksikliğini vurgulamıştır.

Benzer şekilde, çevrim içi derslerin yürütüldüğü platformlarda yaşanan erişim sorunları da öğretmenler açısından önemli bir sorun alanıdır: *“Zoom bağlantı problemleri bazen çok sorun olabiliyor, öğrencileri ya da bizleri tam ders esnasında dersten atması sorun yaratıyor (Ö15).*” diyerek dersin bölünmesi ve yeniden bağlantı kurma süreçlerinin öğretimin akışını bozduğunu ifade etmiştir. Ayrıca ses sistemleriyle ilgili yaşanan zorluklara değinilmiş ve *“Bazen ses sorunu yaşıyoruz (Ö21).*” şeklinde görüş bildirilmiştir. Bu tür ses problemleri, özellikle dinleme ve konuşma etkinliklerinin merkezde olduğu dil derslerinde, öğrenci katılımını ve etkileşimini doğrudan olumsuz etkilemektedir.

Erişim problemlerinin sadece öğretmen değil, öğrenciler tarafında da yaşandığı belirtilmiştir: *“Bazen öğrenciler Zoom'dan bağlanamayabiliyor, bazen bağlantı kopabiliyor, bazen de sıkılan öğrenci ekrana yazılar yazabiliyor (Ö7).*” Bu ifade, çevrim içi derslerde teknik eksikliklerin yalnızca öğretim araçlarına değil; aynı zamanda öğrenci disiplini, dikkat yönetimi ve sınıf kontrolü gibi öğretmen becerilerine de doğrudan etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin aktardığı görüşler, çevrim içi derslerin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için yalnızca internet altyapısının değil; donanım bütünlüğünün ve platform erişiminin de güçlü bir şekilde desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Bilgisayar, mikrofon, kulaklık, etkileşimli tahta gibi araçların eksikliği veya arızalanması, öğretimin teknik boyutunu zayıflatmakta; bu da doğrudan öğrenci başarısını ve öğretmenin mesleki yeterliklerini etkileyebilmektedir. Bu nedenle çevrim içi eğitim süreçlerinde teknik donanım desteği yalnızca bireysel çabalarla değil, kurumsal politikalarla da güvence altına alınmalıdır.

“Teknik Destek ve İçerik Alt Yapısı” Koduna İlişkin İfadeler

Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde öğretmenlerin karşılaştığı teknik zorluklar yalnızca donanım ya da internet erişimiyle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda eğitim içeriklerinin niteliği, çeşitliliği ve erişilebilirliği bakımından da önemli eksiklikleri barındırmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir kısmı, dijital içerik hazırlama ve temin etme konusunda yeterli desteğin sağlanmadığını, özellikle seviye uygunluğu gözetilerek

hazırlanmış materyal yetersizliğinin dersin verimliliğini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bu durum, öğretim sürecinde hem öğretimi hem de öğrenci katılımını sınırlayan yapısal bir problem alanı olarak öne çıkmaktadır. Sınıf içindeki farklı dil düzeylerine uygun materyal bulamamanın öğretim sürecini zorlaştırdığı belirtilerek şu ifade kullanılmıştır: *“Materyal bulmakta zorlanıyorum. Uygun seviyeye göre materyaller yok. Bir kısmına etkinlik çok basit geliyor, diğer kısmına ağır geliyor. En büyük problem materyal eksikliği (Ö3).”* Bu görüş, çevrim içi öğretim materyallerinin yalnızca varlığıyla değil, farklılaştırılmış öğretim ilkelerine uygunluğu ile de değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Benzer biçimde *“Çeşitli yerlerden etkinlik ve kaynak bulup paylaşmakta zorlanıyorum (Ö8).”* şeklindeki görüş, dijital kaynaklara erişimin sınırlı olması nedeniyle öğretmenin fazladan çaba harcaması gerektiğini açıklamaktadır.

İçerik altyapısındaki eksiklikleri yalnızca materyal bazında değil; dijital araçlara erişim bağlamında da değerlendirilmiştir: *“Uygulamaların paralı olması başka bir sorun. Lisanslı uygulamalar satın alınıp bizlere kullanım hakkı verilebilir (Ö5).”* Bu ifade, dijital eğitimde sadece bireysel beceri değil; aynı zamanda lisanslı içerik erişimi ve kurumsal destek ihtiyacının da altını çizmektedir. Bu tür uygulamalar, pedagojik içeriğin dijital ortama uygun şekilde aktarılabilmesini mümkün kılmakta; özellikle yazma, dinleme ve konuşma gibi becerilerde etkileşimi artırmaktadır. Bununla birlikte, bazı öğretmenler teknik destek açısından ciddi sorunlar yaşamadıklarını ifade etmiştir: *“Bilgisayar ve internetle ilgili bir sorun yaşamıyorum (Ö11).”* ifadesiyle, teknik altyapı bakımından bireysel olarak yeterli olduğu belirtilmiştir. Ancak başka bir katılımcı öğretmen, elektrik kesintisi gibi kontrol dışı durumlar karşısında derse devam edebilmek için mekânsal çözüm ürettiğini şu sözlerle dile getirmiştir: *“Elektrik kesintisi olmadığı sürece sorun yaşamadık. Öyle bir durumda yakınlarıma giderek dersi devam ettirdim (Ö9).”* Bu tür örnekler, teknik altyapının süreklilik gerektiren bir unsur olduğunu ve destek mekanizmalarının sadece dijital düzlemde değil, fiziksel koşullarda da ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin çevrim içi derslerde kullandıkları içeriklerin niteliği ve teknik erişilebilirliği, öğretim sürecinin başarısı üzerinde doğrudan belirleyici olmaktadır. Farklı yaş ve yeterlilik düzeylerine hitap eden dijital materyal çeşitliliğinin artırılması, öğretmenlerin ücretsiz ve lisanslı uygulamalara erişiminin sağlanması ve

kurumsal içerik altyapısının güçlendirilmesi, çevrim içi eğitim süreçlerinin daha planlı, etkili ve sürdürülebilir biçimde yürütülmesine katkı sağlayacaktır.

Tablo 3.8. Öğretmenlerin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersi İle İlgili Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Genel Sorunlar	Öğrenci	Dil Düzeyi	Ö2, Ö6, Ö12, Ö14, Ö16, Ö20, Ö24	7
		Devamsızlık ve Disiplin	Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö15	5
		Aile ve Çevresel Faktörler	Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö17	5
		Dikkat Eksikliği	Ö9, Ö10, Ö11, Ö13	4

Tablo 3.8. incelendiğinde, “Genel Sorunlar” teması kapsamında yer alan “Öğrenci” alt temasına ilişkin analizler sonucunda 4 temel kod belirlenmiştir. Katılımcı ifadelerine dayalı olarak oluşturulan bu kodlar; “Dil Düzeyi”, “Devamsızlık ve Disiplin”, “Aile ve Çevresel Faktörler” ve “Dikkat Eksikliği” olarak sınıflandırılmıştır.

“Dil Düzeyi” Koduna İlişkin İfadeler

Çalışmaya katılan öğretmenlerin çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersi kapsamında aktardıkları deneyimler, öğrencilerin dil düzeyleri arasında belirgin farklılıklar bulunduğunu ve bu durumun öğretim sürecini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin okuma, yazma ve konuşma becerileri açısından heterojen bir yapıya sahip olduğunu; bu farklılıkların hem bireyselleştirilmiş öğretim ihtiyacını artırdığını hem de sınıf yönetimini zorlaştırdığını belirtmiştir. Özellikle aynı sınıf içerisinde dil yeterliliği daha ileri olan öğrenciler ile daha alt düzeyde olan öğrencilerin bir arada bulunması, öğretim materyallerinin etkili kullanılmasını ve dil kazanımlarının tüm öğrenciler için eşit düzeyde gerçekleştirilmesini güçleştirmektedir. Bir katılımcı öğretmen, bu farklılığın öğretim sürecine etkisini şu ifadeyle ortaya koymuştur: “Çocuklarımızın okuma düzeyleri aynı olmadığından, okuması hızlı olanlar beklemek zorunda kalıyor. Okuma ve yazma becerisini artırmak için özel, bireysel ders alması gereken öğrencilerimiz var (Ö2).” Bu görüş, dil becerilerindeki bireysel farklılıkların, öğretmenleri alternatif çözüm yolları üretmeye yönelttiğini göstermektedir. Benzer şekilde sınıf oluşturulurken dikkate alınmayan düzey farklarının dersin işlenişini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir: “Sınıflar oluşturulurken öğrencilerin seviyelerinin

farklı olmasını söyleyebilirim. Her öğrenciye ayrı seviyede ders vermek zorunda kalıyoruz (Ö6).”

Dil düzeyine ilişkin zorluklar yalnızca akademik yeterlilikle sınırlı kalmayıp bazı öğrencilerin yaşadığı ülkenin baskın dili nedeniyle Türkçeye yeterince maruz kalamamasıyla da ilişkilidir. Bu duruma örnek olarak bir öğretmen *“Bazı çocuklarda yaşadığı ülkenin dili baskındı. Örneğin ‘cami’ kelimesini ‘kami’ diye okuyorlardı (Ö12).”* şeklinde örnelemiştir. Bu ifade, dil transferi sorunlarının da öğretim sürecinde gözlemlendiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde *“Bazı öğrencilerin Türkçe konuşmaya çekinmesi en büyük zorluk (Ö16).”* ifadesiyle yalnızca beceri düzeyi değil, öğrencilerin dil üretiminde duygusal etkenlerin de belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca bazı öğretmenler, alfabe bilgisinin eksikliği, yazma güçlükleri ve küçük çaplı telaffuz problemlerinin süreci sekteye uğrattığını dile getirmiştir. *“Alfabe sıkıntıları, yazma sıkıntıları süreçte karşılaştığım en somut olanlarıdır (Ö20).”*; *“Küçük dil sorunları oluyor. Özellikle yazma ve telaffuz derslerinde karşılaşıyorum (Ö24).”* ifadeleriyle belirtmişlerdir. Bu görüşler, dil gelişiminin yalnızca temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile sınırlı olmadığını; aynı zamanda harf bilgisi, telaffuz, ses bilgisi ve yazım kuralları gibi mikro dil yapılarına ilişkin kazanımların da öğretim sürecinde sistematik olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin Türkçe yeterliklerinin geliştirilmesinde hem makro hem de mikro dil unsurlarını içeren bütüncül bir yaklaşım benimsenmesi, dil öğretiminin niteliğini artıracaktır.

Sonuç olarak, öğretmen görüşleri, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde öğrencilerin dil düzeylerindeki farklılıkların öğretim sürecinde en çok karşılaşılan zorluklardan biri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin dil yeterliliklerine göre seviyelendirilmiş içeriklere erişimi, bireyselleştirilmiş destek planlarının oluşturulması ve dil gelişimini izleyebilecek alternatif değerlendirme uygulamalarının kullanılması, öğretim sürecinin verimliliğini artırmada kritik bir öneme sahiptir. Ayrıca, öğretmenlerin bu farklılıkları gözetken esnek ve öğrenci merkezli öğretim tasarımlarına yönelmeleri desteklenmelidir.

“Devamsızlık ve Disiplin” Koduna İlişkin İfadeler

Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleri, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde karşılaşılan başlıca sorunlardan birinin, öğrenci devamsızlığı ve disiplin yetersizliği olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar, çevrim içi ortamın öğrencilerin dikkat ve katılımını sağlama açısından sınıf içi ortama kıyasla daha fazla zorluk içerdiğini, özellikle ilgi düzeyi düşük ya da sadece veli isteğiyle derse katılım sağlayan öğrencilerin derse aktif olarak dâhil edilmesinde güçlük yaşandığını vurgulamışlardır. Bu durum, dersin sürekliliğini ve kazanım odaklı ilerlemesini olumsuz yönde etkilemektedir. Bazı öğrencilerin derse yalnızca ebeveyn yönlendirmesiyle katıldığını ve derse yönelik içsel motivasyonlarının düşük olduğunu belirten bir öğretmen şu ifadeleri aktarmıştır: *“Sadece aile isteği ile derse katılım sağlayan öğrencilerim oluyor. Sürenin bitmesine odaklandıkları için onlara ulaşmakta zorlanıyorum (Ö5).”* Bu görüş, öğrencinin derse katılımında gönüllülük ve öz düzenleme becerilerinin önemini, aynı zamanda motivasyon eksikliğinin öğretim sürecine yansıyan etkilerini göstermektedir. Benzer biçimde, öğrencilerin ders dışı faaliyetler veya tatiller nedeniyle derse düzenli devam edemedikleri şu sözlerle ifade edilmiştir: *“Sabah derslerine katılımı zorlanıyorlar, dersten izin alıp ayrılıyorlar, tatil olduklarında 2–3 hafta kadar derse katılmıyorlar (Ö7).”*

Bazı öğretmenler, öğrencilerin ders esnasında gösterdikleri davranışsal problemleri de dile getirmiştir. Özellikle küçük yaş grubundaki öğrencilerin ekran başında dikkat sürelerinin sınırlı olması ve sınıf yönetimine yönelik yeterli deneyimlerinin olmaması, çevrim içi derslerde davranış kontrolünü zorlaştırmaktadır. Bu durum şu şekilde ifade edilmiştir: *“Ailesel sıkıntı yaşayan öğrenci yaşı da küçükse ilgi noktasında zayıf kalıyor. Bazen ekrana şekiller çizebiliyor, diğer öğrenci velileri haliyle tepki gösteriyor (Ö8).”* Bu örnek, sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal-duygusal etkenlerin de öğrenci davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. *“Bazen öğrencilerde disiplin ve saygı problemleriyle karşılaşmaktayım (Ö15).”* ifadesi ise çevrim içi sınıf ortamlarında sınıf yönetimi sorunlarına dikkat çekmiştir. Yaşın küçük olmasının devamsızlık ve motivasyon eksikliğiyle doğrudan ilişkili olduğu *“Yaşı küçük olan öğrenciler sabah ilk derste zorlanabiliyor, derse katılmak istemiyorlar (Ö9).”* ifadesiyle açıklanmıştır. Bu görüş, erken yaş gruplarının çevrim içi derslere yönelik bilişsel ve duygusal hazırbulunuşluk düzeylerinin sınırlı olabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmen görüşleri, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde öğrenci devamsızlığı ve disiplin sorunlarının öğretim sürecinin verimliliğini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, çevrim içi derslerin planlanmasında yalnızca içerik ve kazanımlar değil, öğrencilerin yaş özellikleri, dikkat süreleri ve sosyaldünyasal durumları da dikkate alınmalıdır. Ayrıca, derse düzenli katılımın sağlanabilmesi için aile-öğretmen iş birliğini güçlendirecek yapılar kurulmalı ve öğrencinin derse olan bağlılığını artıracak etkileşimli ve katılımcı yöntemler kullanılmalıdır.

“Aile ve Çevresel Faktörler” Koduna İlişkin İfadeler

Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleri, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin niteliğini etkileyen en önemli etkenlerden birinin aile tutumları ve çevresel koşullar olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, bazı durumlarda öğrencilerin derse katılım ve motivasyonlarının doğrudan aile yönlendirmesiyle şekillendiğini, bu durumun da öğrencinin içsel güdülenmesini zayıflattığını ifade etmektedir. Ayrıca velilerin ders sürecine doğrudan müdahale etmeye çalışmaları, öğretmenin dersin içeriğini yapılandırma ve uygulama konusundaki inisiyatifini zayıflatmakta ve planlanan ders içeriğinin uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Ailelerin ders içeriğine yönelik doğrudan beklentilerinin öğretim sürecini olumsuz etkileyebileceği şu şekilde ifade edilmiştir: *“Velilerin farklı istekleri oluyor. Kendi düşündükleri şekilde bir eğitim olsun istiyorlar ve bunu karşılamak mümkün değil (Ö1).”* Bu durum, velilerin eğitsel karar süreçlerine bilinçli olmayan müdahalelerde bulunabildiğini ve bunun da öğretmenin planladığı öğretim sürecinin sağlıklı biçimde ilerlemesini engelleyebileceğini ortaya koymaktadır.

Başka bir öğretmen ise öğrencinin derse yalnızca aile isteğiyle katıldığını belirtmiştir: *“Sadece aile isteği ile derse katılım sağlayan öğrencilerim oluyor. Sürenin bitmesine odaklandıkları için onlara ulaşmakta zorlanıyorum (Ö5).”* Bu ifade, öğrencide derse yönelik içsel motivasyon eksikliğinin, dışsal yönlendirmeye ilişkilendirilebileceğini göstermektedir.

Ailelerin sosyoekonomik durumları ve yaşam düzenleri de öğrencilerin derse katılımını etkilemektedir. Bu durum, açık biçimde dile getirilmiş ve *“Ailelerinin çalışma saatleriyle ders saatlerinin çakışması sorun yaratabiliyor (Ö17).”* ifadesiyle çevrim içi eğitimin sadece bireysel değil, aynı zamanda ailesel koşulların şekillendirdiği bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde, öğrencilerin tatil dönemlerinde veya sabah

saatlerinde derse düzenli katılım gösteremedikleri belirtilmiş “*Tatilde olduklarında 2–3 hafta kadar derse katılmamaları, sabah derslerine katılmamaları (Ö7)*” gibi örneklerle ev içi düzenlemelerin ders sürekliliği üzerindeki etkisine dikkat çekilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin yaşadığı çevresel veya ailevi sorunların dikkat eksikliği, ilgisizlik ya da olumsuz davranış biçimleri olarak sınıf ortamına yansıdığı da belirtilmiştir. Ö8, ailesel sıkıntı yaşayan öğrencilerin derse karşı ilgilerinin düşük olduğunu ve bu durumun davranışlarına da yansıdığını ifade ederek “*Ailesel sıkıntı yaşayan öğrenci yaşı da küçükse ilgi noktasında zayıf kalıyor.*” demiştir. Bu görüş, çocuğun sosyo-duygusal gelişiminin öğrenme süreciyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmen görüşleri, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde öğrencilerin katılımı, motivasyonu ve öğrenme süreçlerinin yalnızca bireysel becerilerle açıklanamayacağını; aile tutumları, çevresel koşullar ve ev içi dinamiklerin öğretim sürecini doğrudan etkileyen önemli değişkenler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle çevrim içi derslerin planlanması sürecinde ailelerle etkili iletişim kurulması, velilere ders süreci hakkında ön bilgilendirme yapılması ve öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu destekleyecek aile-okul iş birliği modellerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

“Dikkat Eksikliği” Koduna İlişkin İfadeler

Öğretmen görüşleri, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde öğrencilerin dikkat sürelerinin sınırlı olmasının, öğretim sürecinin verimliliğini doğrudan etkileyen bir unsur olduğunu göstermektedir. Özellikle küçük yaş grubundaki öğrencilerin derslere odaklanmakta zorlandıkları, çevresel uyaranların etkisiyle dikkatlerinin kolayca dağıldığı ve bu durumun öğrenme süreçlerinde çeşitli aksaklıklara yol açtığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenler, çevrim içi ortamda dikkat yönetiminin yüz yüze eğitime kıyasla daha fazla çaba gerektirdiğini vurgulamaktadır.

Bir katılımcı öğretmen, yaşın dikkat üzerindeki etkisini şu sözlerle dile getirmiştir: “*Genel bir sorun yok ancak yaşı küçük olan öğrenciler sabah ilk derste zorlanabiliyor, derse katılmak istemiyorlar (Ö9).*” Bu ifade, erken yaş grubundaki öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişim düzeylerinin çevrim içi derslere katılımında sınırlayıcı bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, başka bir öğretmen, ders içi etkileşim kurallarının zamanla öğrenildiğini şu şekilde aktarmıştır: “*Sırayla konuşma konusunda*

ilk haftalarda çok dikkatli olmayabiliyorlar, fakat birkaç hafta içinde alışıyorlar (Ö10)." Bu durum, çevrim içi sınıf ortamında dikkat ve disiplin davranışlarının öğrenilmesinin zaman aldığını ve bu sürecin öğretmen rehberliğinde şekillendiğini göstermektedir. Bazı öğretmenler ise öğrencilerin ekran başındaki davranışlarının sınıf içi kurallardan farklılaştığını belirtmiştir. Öğrencilerle kurulan duygusal bağ nedeniyle bazı davranışlara daha esnek yaklaşıldığı belirtilerek *"Bazen de ekran karşısındaki davranışlara (yeme, içme gibi) göz yumuluyor (Ö11)."* ifadesi kullanılmıştır. Bu tür davranışlar, dikkat yönetimini olumsuz etkileyebildiği gibi sınıf düzeni açısından da çeşitli zorluklara neden olabilmektedir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler öğrencilerin istekli olmaları durumunda derse dikkatle katıldıklarını ve sürece uyum sağladıklarını belirtmiştir. Bir katılımcı öğretmen, bu durumu *"Herhangi bir sorunla karşılaşmadım. Öğrenci istekli ise dersleri kaçırmak istemiyor (Ö13)."* şeklinde ifade etmiştir. Bu görüş, dikkat eksikliği sorunlarının yalnızca yaşla ya da çevrim içi ortamla ilişkili olmadığını; öğrencinin öğrenme motivasyonu ve ilgi düzeyinin de dikkat süresini belirleyen önemli değişkenler arasında yer aldığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak öğretmen görüşleri çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde dikkat eksikliğinin hem öğrencinin gelişimsel özelliklerinden hem de çevrim içi eğitimin yapısal sınırlılıklarından kaynaklandığını göstermektedir. Bu bağlamda, çevrim içi derslerde öğrencilerin dikkatlerini sürdürüebilmelerine yönelik olarak yaşa uygun, kısa süreli, etkileşimli ve görsel-işitsel temelli etkinliklere yer verilmesi; ayrıca sınıf yönetiminin çevrim içi ortama uygun biçimde yapılandırılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

3.1.3. Öğretmenlerin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Yönelik Önerilerine Ait Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmede kendilerine "Çevrim içi yapılan Türkçe ve Türk Kültürü dersinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik görüşleriniz nelerdir?", "Çevrim içi verilen bu derslerde yaşadığınız zorlukların üstesinden gelmeyi nasıl başardınız?", "Bu dersin daha etkili yapılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?" soruları yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilmiş ve yanıtlarından hareketle "Öneriler" temasına ulaşılmıştır.

Çevrim içi yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin ders hakkındaki önerileri üç alt tema olarak sunulmuştur. Birinci alt tema olarak “Ders” 5 kod ile sunulmuştur. İkinci alt tema olarak “Öğrenci” alt temasında da 4 kod ile ifade edilmiştir. Üçüncü alt temada ise “Veli” başlığı verilmiş ve bu başlıkta toplam 1 kod yer almaktadır.

Tablo 3.9. Öğretmenlerin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Öneriler	Ders	Etkinlikler	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7	4
		İçerik ve Materyal Geliştirme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö9	6
		Kitapların Yeterliliği	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö12, Ö20	8
		Süre ve Zamanlama	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö15, Ö22, Ö25	7
		Yöntem ve Teknik	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö13, Ö15	6

Tablo 3.9. incelendiğinde, “Öneriler” teması kapsamında yer alan “Ders” alt temasına ilişkin analizler sonucunda 5 temel kod belirlenmiştir. Katılımcı ifadelerine dayalı olarak oluşturulan bu kodlar; “Etkinlikler”, “İçerik ve Materyal Geliştirme”, “Kitapların Yeterliliği”, “Süre ve Zamanlama”, “Yöntem ve Teknik” olarak sınıflandırılmıştır.

“Etkinlikler” Koduna İlişkin İfadeler

Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin etkili yürütülebilmesi bağlamında öğretmen görüşleri incelendiğinde, etkinlik çeşitliliği ve içeriğin öğrenci merkezli biçimde yapılandırılması gerekliliği sıklıkla vurgulanmıştır. Öğretmenler, çevrim içi ortamın doğal sınırlılıklarını aşmanın en işlevsel yollarından birinin etkileşimli, oyun temelli, dinleme ve izleme destekli etkinlikler aracılığıyla olduğunu ifade etmiştir. Bir öğretmen, küçük yaş grupları için özellikle görsel-işitsel ve interaktif içeriklerin yetersizliğine dikkat çekmiş ve şunları belirtmiştir: “*TTKD ders kitapları haricinde, kahoot, wordwall gibi uygulamalar ile veya bireysel hazırladığım çalışma kâğıtları ile destekliyorum. Fakat ilave olarak etkinlik-diyalog videoları (özellikle küçük yaş grupları*

için) ve konulara göre çevrimiçi kullanıma uygun materyaller destekleyici olacaktır (Ö2).”

Başka bir katılımcı öğretmen, benzer şekilde, öğrencinin aktif katılımını sağlayan etkinlik temelli bir yaklaşımın önemini şu ifadeyle dile getirmiştir: *“Dijital oyunlar, sesli dinleme-izleme içerikleri, yarışmalar, çevrim içi derslere uygun materyallerle dersleri zenginleştirmek. Oyunlar tarihi ve doğal güzelliklerimiz kullanılarak hazırlanabilir, dil becerilerini geliştiren oyunlar olabilir (Ö5).”* Bazı katılımcılar, dersin yapısının yalnızca bilgi aktarımına değil, öğrencinin ilgisini ve katılımını sürdürecektir yaratıcı etkinliklerle şekillendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerle güçlü bir bağ kurmanın en etkili yolunun onların katılımını destekleyen uygulamalardan geçtiği şu ifadeyle dile getirilmiştir: *“Öğrencilerimizi de etkin kılacak etkileşimli materyal ve dijital bir platform oluşturularak öğretmenlerimizin işi kolaylaştırılıp derslerimizin öğrencilerimize daha faydalı olacağını ve onlara keyif vereceğini düşünüyorum (Ö7).”*

Ayrıca etkinliklerin dil öğretimini destekleyici, kültürel unsurları içeren ve öğrencilerin yaş grubuna uygun biçimde yapılandırılmasının önemi vurgulanmıştır. Bu bağlamda bir öğretmen, öğrencilerin sadece sohbet etmek için bile derse katıldığını belirterek, içeriklerin çekiciliğinin öğrenmeye etkisini şu şekilde ifade etmiştir: *“İçerik ne kadar zengin olursa dersi veren kişi de kendini öğrenciye sevdirse etkisi daha da artıyor. Çünkü bu derslerde not yok, öğrenciler sizi görmek, sohbet etmek için bile katılıyorlar (Ö3).”*

Sonuç olarak, öğretmen görüşleri, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde etkinlik temelli bir yaklaşımın sadece motivasyon değil, öğrenmenin niteliğini artırma açısından da belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, etkinliklerin çeşitlendirilmesi, dijital araçlarla desteklenmesi, seviye farklılıklarına uygun yapılandırılması ve öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

“İçerik ve Materyal Geliştirme” Koduna İlişkin İfadeler

Türkçe ve Türk Kültürü dersi kapsamında yapılan çevrim içi öğretim süreçlerinde öne çıkan en önemli ihtiyaçlardan biri, içeriklerin ve materyallerin geliştirilmesine duyulan gereksinimdir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü, hâlihazırda kullanılan ders kitaplarının ve etkinlik içeriklerinin öğrenci seviyelerine, yaş gruplarına ve dil gelişim

düzelelerine uygun olmadığına dikkat çekmiştir. Bu doğrultuda, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için içeriklerin; öğrencilerin yaş grubu, dil yeterliği ve dikkat süreleri göz önünde bulundurularak yapılandırılması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, güncel, etkileşimli ve iki dilli bireyler açısından duyarlılıkla hazırlanmış öğretim materyallerine olan ihtiyaç açık bir biçimde ortaya çıkmaktadır.

Bir katılımcı öğretmen, gönderilen etkinliklerin içeriksel olarak hedef kitleye hitap etmediğini şu şekilde dile getirmiştir: *“Etkinliklerin çoğunlukla yaş ve sınıf düzeyine uygun olmadığını tecrübe ettim. 7-8 yaş grubu için gönderilen şarkılar ve tarifler çocuklara anlam ifade etmiyor (Ö1).”* Bu görüş, içeriklerin hedef kitlenin ihtiyaçlarından çok, program odaklı hazırlandığını ve sahadaki farklılıklara yeterince duyarlı olmadığını göstermektedir. Materyal eksikliğine yönelik görüşler, dersin planlanması sürecinde öğretmenlerin büyük bir hazırlık yükü ile karşılaştıklarını da ortaya koymaktadır. *“Her hafta dersler dışında bir hazırlık zamanı planlayarak etkinlikler, videolar, oyunlar bulup tasarlayarak bunun üstesinden gelmeye çalışıyorum (Ö2).”* Bu ifade, mevcut içerik alt yapısının öğretmen inisiyatifine bırakıldığını ve sürdürülebilir bir sistematik destek mekanizmasının henüz oluşmadığını göstermektedir.

Bir başka katılımcı öğretmen, dersin verimliliği açısından içerik çeşitliliği ve dijital uyumun önemini şöyle vurgulamaktadır: *“Kitapların iyileştirilmesi gerekiyor. Konuların birbirleriyle ilişkili olması, seviye gruplarına göre çeşitlendirilmesi ve çevrim içi kullanıma uygun hâle getirilmesi gerekiyor (Ö3).”* Materyal temelli çözüm önerileri sadece dijital uyumluluğa değil, aynı zamanda dil gelişimini destekleyici yapıya sahip olmalarına da vurgu yapmaktadır. *“Dijital oyunlar, dinleme-izleme içerikleri, yarışmalarla zenginleştirilen içerikler dil becerilerinin gelişimini desteklemelidir (Ö5).”* Çocukların dikkatini çeken, etkileşim sağlayan ve seviyeye uygun yapılandırılmış içeriklerin oluşturulması gereği, diğer katılımcı öğretmenler tarafından da sıklıkla dile getirilmiştir: *“Derslerde kullanmak üzere etkinlik-diyalog videoları, özellikle küçük yaş grupları için hazırlanmalı (Ö2).”, “Kitaplar genç gruplara uygun hazırlanmalı; içerikler sade, güncel ve çocukların ilgi alanına hitap etmelidir (Ö9).”* Bazı öğretmenler ise materyal çeşitliliğinin öğretmenler arası işbirliği yoluyla artırılabilirliğini savunmaktadır: *“Ders öğretmenlerinin bir araya gelerek materyal paylaşımı adına toplantılar yapması ve fikir alışverişinde bulunması çok kıymetli olur (Ö6).”* Tüm bu görüşler, öğretmenlerin

içerik üretiminde yalnız bırakıldığını ve bu sürecin sistematik olarak desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. İçerik ve materyal geliştirme süreci; öğretmen ihtiyaçları, öğrenci seviyeleri ve çevrim içi öğretim ortamının doğasına uygun olacak şekilde yapılandırılmalıdır.

Bu çerçevede, merkezi düzeyde geliştirilecek etkileşimli, seviye temelli, dil gelişimine uygun içeriklerin oluşturulması, öğretmenlerin iş yükünü azaltmanın yanı sıra dersin niteliğini de önemli ölçüde artıracaktır.

“Kitapların Yeterliliği” Koduna İlişkin İfadeler

Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde kullanılan kitap ve basılı materyallerin niteliği, öğretmen görüşleri doğrultusunda önemli bir sorun alanı olarak öne çıkmaktadır. Özellikle içeriklerin öğrenci yaş gruplarına uygunluğu, dil düzeyine göre çeşitliliği ve etkileşim boyutu açısından eksiklikler bulunduğu sıklıkla dile getirilmiştir. Öğretmenler bu eksikliklerin, öğrencilerin derse ilgisini azaltan, öğretimi tekdüze kılan ve öğretmenleri ek kaynak üretmeye zorlayan bir duruma yol açtığını vurgulamaktadır. Özellikle farklı yaş ve dil seviyelerindeki öğrencilere aynı kitap ve içeriklerin sunulmasının, pedagojik açıdan yetersiz bir yaklaşım olduğu görüşü birçok öğretmen tarafından paylaşılmaktadır. Bu bağlamda bir öğretmen, ders kitaplarının öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyine uygun olmadığını şu şekilde ifade etmektedir: *“MEB tarafından gönderilen etkinliklerin çoğunlukla yaş ve sınıf düzeyine uygun olmadığını tecrübe ettim. Yaş ve sınıf düzeyine göre etkinlikler ayrı ayrı belirlenmeli (Ö1).”* Benzer şekilde, içeriklerin çocukların yaşam dünyasıyla örtüşmemesi, anlamlandırmayı güçleştirmekte ve hem öğrencilerde hem velilerde motivasyon kaybına neden olduğu vurgulanmıştır: *“Kitapların iyileştirilmesi gerekiyor. Konuların birbiriyle alakaları ve çeşitlendirilmesi; seviye gruplarının olması gerekiyor (Ö3).”*

Öğretmenler, mevcut kitapların etkileşim düzeyinin yetersiz olduğunu ve öğrenmeyi destekleyen etkinlik yapılarından yoksun olduğunu da vurgulamıştır. Bu eksikliğe işaret eden bir diğer katılımcı öğretmen, ders materyallerine ilişkin önerisini şöyle sunmaktadır: *“Kitaplar etkileşimli hâle getirilmeli. Ayrıca seviye sınavları yapıp öğrenciler ona göre gruplanmalı ve materyaller sunulmalı (Ö12).”* Kitapların öğrencilerin dikkatini çekme düzeyi, görsellik ve içerik açısından da yetersiz bulunduğu, öğretmenlerin kendi materyallerini üretmeye yönelmesine neden olmaktadır. Bu durumu

bir öğretmen şu ifadelerle özetlemektedir: “Her hafta dersler dışında hazırlık yaparak etkinlikler, videolar, oyunlar bulup tasarlıyorum (Ö2).” Ayrıca, bazı öğretmenler genç yaş gruplarının yanı sıra ergen öğrenciler için de kitapların uygun biçimde yapılandırılmadığını, bu nedenle derslerin çekiciliğinin azaldığını belirtmiştir. Bu bağlamda kitapların hedef yaş grubuna hitap etmediğini şu sözlerle ifade edilmektedir: “Kitaplar gençlere uygun olarak hazırlanabilir. Ben genç gruba ders veriyorum (Ö9).”

Öğretmenler, özellikle kitapların kültürel içerikler, günlük yaşantıyla ilişkilendirme ve dil becerilerini bütüncül olarak geliştirme gibi alanlarda yetersiz kaldığını da belirtmektedir. Bu tür içerik eksikliklerinin, çevrim içi ortamda öğrencinin ilgisini çekmede güçlük yarattığı vurgulanmıştır (Ö5, Ö7, Ö20).

Sonuç olarak, öğretmen görüşleri kitapların niteliksel olarak güncellenmesi gerektiğini açık biçimde ortaya koymaktadır. Ders kitaplarının öğrenci yaş grupları ve dil yeterlik düzeylerine göre farklılaştırılması, görsel-işitsel desteklerle zenginleştirilmesi, kültürel bağlamla ilişkilendirilmesi ve öğreneni aktif kılacak yapılandırmalar içermesi gerektiği sıklıkla dile getirilmiştir. Öğretmenlerin kendi materyallerini üretmek zorunda kalmaları, merkezi içerik üretiminin sahadan kopuk olduğunu da göstermektedir. Bu nedenle, kitapların sadece bilgi aktaran değil; aynı zamanda öğrencinin katılımını ve dil gelişimini destekleyen araçlar olarak yeniden ele alınmasının önemi vurgulanmıştır.

“Süre ve Zamanlama” Koduna İlişkin İfadeler

Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin etkililiğini artırma çabalarında, derslerin süresi ve derslerin yapıldığı zaman dilimi öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu bağlamda öğretmenler, ders süresinin kısıtlı oluşunun hem içerik aktarımı hem de öğrencilerin katılımını sağlama noktasında yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Ayrıca, hafta sonu ya da öğrencilerin biyolojik ritmine uygun olmayan saatlerde yapılan derslerin dikkat dağınıklığı ve devamsızlık gibi sorunlara yol açtığı dile getirilmiştir. Ders süresine yönelik en net eleştirilerden biri, öğretmenin dersin uzantısı olan ödev takip ve geribildirim süreçlerinin dikkate alınması için yeterli ders süresinin olmaması olarak belirtilmiştir: “Ders süresi bitimi, ödev takibi için de hafta içi zaman ayırıyoruz. Yazım hatalarını belirleyip geri gönderiyor, okuma videolarını dinliyor, velilerimizin taleplerini MEB’e iletme için aracı oluyoruz. Bu çabalarımız karşılığında 2 ders saatine bizlere yeterli gelmemektedir (Ö1).” Benzer şekilde, sınırlı sürede her

öğrencinin aktif olarak derse katılımını sağlamakta güçlük yaşandığı da ifade edilmiştir. Bir öğretmen bu durumu şöyle açıklamıştır: “Çocuklarımın heyecan ve heveslerine iki ders saatinde yetişmek bazen zor oluyor. Her birine eşit sayıda ve sürede söz hakkı vermeye özen gösteriyorum (Ö5).”

Zamanlama konusundaki bir diğer önemli vurgu, ders saatlerinin öğrencilerin günlük ritmine uygun olmamasıyla ilgilidir. Bu durum şu şekilde ifade edilmiştir: “Çocukların dikkatini toplamaya çalışıyorum. Bazen ev ortamları uygun olmayabiliyor. Özellikle onların saatine göre sabah 9.00 derslerinde yeni uyanmış olabiliyorlar (Ö3).” Ders zamanlamasının öğrencilerin genel motivasyonu üzerinde de etkili olduğu ifade edilmiştir: “Hafta sonu olması ve çoğu zaman tek dinleneceğimiz günün dolu olması yoruyor. Hafta içinde olsa daha rahat olabilir (Ö15).” Benzer biçimde başka bir öğretmen de, yaşça büyük öğrencilerin hafta içi değişen çalışma saatlerine bağlı olarak derse katılımında istikrarsızlık yaşandığını belirtmiştir: “Devamsızlık. Yaşı büyük olan çocukların çalışma saatlerinin değişkenlik göstermesi (Ö22).”

Bazı öğretmenler, sürenin sadece öğrenciyle iletişimi değil, kazanım temelli ilerlemeyi de olumsuz etkilediğine dikkat çekmiştir: “Ders saatinin az olmasından kaynaklı konu tamamlayamama durumları beni zorladı. Onu da ek çalışmalarla çözmeye çalışıyorum (Ö4).” Süre ve zamanlama sorunlarına çözüm önerileri getiren öğretmenlerden biri, derslerin sürelerinin artırılmasıyla birlikte katılımın da desteklenebileceğini belirtmiştir: “Ders saati artırılarak etkileşim arttırılabilir (Ö25).”

Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde süre ve zamanlama sorunlarının öğrenme ortamının etkililiğini doğrudan etkilediği açıkça görülmektedir. Ders süresinin kısa oluşu, öğretmen-öğrenci etkileşimini sınırlamakta; sabah erken saatlerde ya da hafta sonlarında yapılan dersler ise öğrencilerin dikkat düzeyini ve derse katılımını olumsuz etkilemektedir. Bu bağlamda, öğretmen görüşleri ders sürelerinin yeniden yapılandırılması, öğrenci yaş ve yaşam koşullarına uygun zaman dilimlerinde ders planlaması yapılması ve öğretmenlerin emeklerinin karşılığının maddi-manevi biçimde desteklenmesi gerektiğini açık biçimde ortaya koymaktadır.

“Yöntem ve Teknik” Koduna İlişkin İfadeler

Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin etkililiğini artırmaya yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde, uygulanan yöntem ve tekniklerin niteliksel yeterliliği,

ders başarısı üzerinde belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Özellikle etkileşim temelli, oyunlaştırılmış, öğrenci merkezli tekniklerin önemi üzerinde durmuştur. Bazı öğretmenler, çevrim içi ders ortamlarında geleneksel anlatıma dayalı yöntemlerin yetersiz kaldığını ve bunun yerine dijital oyunlar, etkileşimli içerikler ve web 2.0 araçlarının entegrasyonu ile derslerin daha çekici ve etkili hâle getirilebileceği belirtilmiştir: *“Dijital oyunlar, sesli dinleme-izleme içerikleri, yarışmalar, çevrimiçi derslere uygun materyallerle dersleri zenginleştirmek. Oyunlar tarihi ve doğal güzelliklerimiz kullanılarak hazırlanabilir, dil becerilerini geliştiren oyunlar olabilir (Ö5).”* Benzer biçimde çevrim içi ortama uygun ders anlatım tekniklerinin çeşitlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır: *“İyi bir ön hazırlık olmalı. Mutlaka web2 araçları gibi araçlar kullanılıp ders interaktif hâle getirilmeli (Ö15).”*

Derslerde uygulanan yöntemlerin, öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik edecek biçimde yapılandırılmasının önemi pek çok öğretmen tarafından dile getirilmiştir: *“İçerik ne kadar zengin olursa dersi veren kişi de kendini öğrenciye sevdirse etkisi daha da artıyor. Çünkü not almadığı, geçip kalmasına etkisi olmayan bu dersleri öğrenciler sadece sizi görüp sohbet etmek için bile katılıyor (Ö3).”* Etkileşimi güçlendiren yöntemlerin yalnızca dikkat çekici değil, aynı zamanda öğrenmeye katkı sağlayan yapılar sunduğu vurgulanmıştır. Bir öğretmen çevrim içi ortamdaki dikkat dağınıklığını yöntemsel yaklaşımlarla aştığını şöyle ifade etmektedir: *“Dersi daha eğlenceli hâle getirerek üstesinden geldim (Ö13).”* Öğrenci seviyelerine uygun yöntemlerin belirlenmesi gerektiğine dair vurgular da yöntemin başarıyı doğrudan etkilediğini göstermektedir. Bir öğretmen, hem seviyelere uygun teknik ihtiyacına hem de uygulamada yaşanan zorluklara dikkat çekerek şunları belirtmiştir: *“Ders saatinin az olmasından kaynaklı konu tamamlayamama durumları beni zorladı. Onu da ek çalışmalarla çözmeye çalışıyorum (Ö4).”*

Yöntem ve teknik eksikliğinin sadece öğrenme sürecini değil, öğretmen motivasyonunu da olumsuz etkilediği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda: *“Ders öğretmenlerinin bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunması, materyal paylaşımı adına toplantılar yapılabilir. Ayrıca her geçen gün yenilenen teknoloji karşısında öğretmenlerimizin seminerlerle desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum (Ö6).”* ifadesiyle çözüm önerisinde bulunulmuştur.

Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin başarıya ulaşabilmesi için geleneksel öğretim tekniklerinin çevrim içi ortama uyarlanması yerine, bu ortama özgü yenilikçi yöntemlerin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Etkileşimli öğrenme, oyunlaştırma, dinleme-izleme temelli teknikler, öğrenci motivasyonunu artırmakta ve öğrenmeyi kalıcı kılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bu yöntemleri etkili biçimde kullanabilmesi için hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, çevrim içi eğitim ortamları için özel olarak tasarlanmış yöntem ve teknikler, derslerin başarısını doğrudan etkileyen yapılar olarak öne çıkmaktadır.

Tablo 3.10. Öğretmenlerin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Öneriler	Öğrenci	Devamsızlık	Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö25	6
		Yaş ve Dil Düzeyine Uygunluk	Ö1, Ö3, Ö4, Ö9, Ö11, Ö19, Ö22	7
		Dikkat ve Motivasyon	Ö3, Ö4, Ö5, Ö17, Ö18	5
		Not Verme	Ö1, Ö11	2

Tablo 3.10. incelendiğinde, “Öneriler” teması kapsamında yer alan “Öğrenci” alt temasına ilişkin analizler sonucunda 4 temel kod belirlenmiştir. Katılımcı ifadelerine dayalı olarak oluşturulan bu kodlar; “Devamsızlık”, “Yaş ve Dil Düzeyine Uygunluk”, “Dikkat ve Motivasyon”, “Not Verme” olarak sınıflandırılmıştır.

“Devamsızlık” Koduna İlişkin İfadeler

Çevrim içi yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin işlevselliği, büyük ölçüde öğrencilerin düzenli katılımı ile ilişkilidir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde, devamsızlık olgusunun birçok faktöre bağlı olarak ortaya çıktığı ve eğitsel süreci sekteye uğrattığı anlaşılmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin görüşleri, hem devamsızlığın nedenlerini hem de çözüm önerilerini somut biçimde ortaya koymaktadır. Öncelikle, bazı öğretmenler devamsızlığın temel nedenlerinden birinin, çevrim içi derslerin bazı ailelerce akademik bir süreç olarak görülmemesi olduğunu vurgulamıştır. Bu duruma dikkat çeken bir öğretmen çözüm olarak ailelerin süreçte daha aktif rol alması gerektiğini belirtmiştir: *“Dersler bazı aileler tarafından akademik bir süreç olarak görülmediği için devamsızlık oranı yüksek olabiliyor. Devamsızlığın önüne geçebilmek için ailelerden derslere katılım*

için en uygun saati belirlemeleri ve takip etmeleri istenebilir (Ö7).” Benzer şekilde, katılım eksikliği yaşayan öğrencilerde ilgi ve motivasyon sorunlarının bulunduğu da ifade edilmiştir. Bir öğretmen bu durumu şöyle dile getirmiştir: “Bazen seviye farkı olan öğrenciler olabiliyor. Seviyesi birazcık iyi olan sıkılabiliyor. Ayrıca bazen öğrenci ailesi istediği için katılıyor. Sürece katmak zor oluyor (Ö8).”

Öğrencilerin bireysel motivasyonlarının düşük olması, özellikle erken saatlerde yapılan derslerde daha belirgin hâle gelmektedir. Bir öğretmen, bu sorunu çözmek için eğlenceli etkinliklerle derse başlama stratejisini şöyle anlatmaktadır: “Öğrenci devamsızlıkları, öğrencilerin derse erken saatte katılması... Derse eğlenceli bir faaliyetle (resim yapma, origami, Türkçe çizgi film) başlıyorum (Ö13).”

Çevrim içi dersin yapısı gereği, öğrenci ilgisinin ve katılımının sürdürülebilirliği öğretmenin inisiyatifine büyük ölçüde bağlı kalmaktadır. Bu nedenle öğretmenler, oyunlaştırma, eğlenceli etkinlikler ve velilerle işbirliği gibi yöntemlerle devamsızlık sorununu azaltmaya çalışmaktadır: “Derslere katılımlar düzensiz oluyor. Bunun için etkinlik odaklı bir yaklaşım ile oyunla öğretim metoduyla çocuklar daha çok eğleniyor ve katılım düzeyleri her hafta düzenli oluyor (Ö11).” Yine öğrencinin derse bağlanmasının devamsızlığı azaltan önemli bir unsur olduğu belirtilerek şu ifadelerle yer verilmiştir: “Öğrenci devamlılığı sevdirecek ve dersi sevdirecek oyunlar ile (Ö25).” Bazı öğretmenler ise öğrencilerin sadece veli isteğiyle derse katıldığını, bu durumun da düzenli katılımı zorlaştırdığını belirtmiştir: “Bazı öğrenciler sadece veli isteği ile katılıyor, fakat zamanla çok güzel bağ kurulabiliyor. En güzel sonuçlar güzel bağ kurulduktan sonra gelmeye başlıyor (Ö6).”

Öğretmen görüşleri, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde devamsızlık sorununun çok boyutlu olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenci katılımını artırmak için öğretmenlerin bireysel çabaları kadar, yapısal düzeyde veli bilgilendirme, uygun zaman planlaması, öğrenci merkezli etkinlik kullanımı ve yaşa uygun gruplandırma gibi stratejik adımların da hayata geçirilmesi vurgulanmıştır.

“Yaş ve Dil Düzeyine Uygunluk” Koduna İlişkin İfadeler

Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, ders içeriklerinin ve kullanılan materyallerin öğrencilerin yaş ve dil düzeyine uygun biçimde yapılandırılmaması önemli bir sorun alanı olarak öne

çıkılmaktadır. Öğretmenler, hem içerik hem de yöntem açısından öğrencilerin gelişim özelliklerine hitap etmeyen uygulamaların, motivasyon kaybına ve katılım eksikliğine yol açtığını belirtmiştir. Bir öğretmen, katılımcı, gönderilen etkinliklerin yaş grubuna hitap etmemesinin öğrenciler ve veliler üzerinde olumsuz etkiler doğurduğunu şu sözlerle ifade etmektedir: *“7-8 yaş grubu için TRT Çocuk Korosu repertuarında çok iyi şarkılar olmasına rağmen Mehter Marşı ya da Gurbet isimli şarkı, Kıbrıs tatlısı ya da hoşaf tarifi çocuklarıma hiçbir anlam ifade etmediği gibi birçok velinin de dersi bırakmasına sebep oldu (Ö1).”* Benzer şekilde, ders kitaplarında yer alan içeriklerin daha yaşa uygun ve çeşitli hâle getirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır: *“Kitapların iyileştirilmesi gerekiyor. Konuların birbiri ile alakaları ve çeşitlendirilmesi ve seviye gruplarının olması gerekiyor (Ö3).”*

Bazı öğretmenler ise yaş gruplarına göre homojen sınıflar oluşturulması gerektiğini belirtmiş, yaş farklarının öğrencilerde motivasyon eksikliğine yol açtığını ifade etmiştir: *“Öğrencilerim yaşça büyük olması ve çoğunun Türkçe konuşmaması en büyük zorluktaki çünkü onların seviyesine uygun materyal bulamadığım için kendim hazırladım içerikleri (Ö11).”*; *“Aynı yaş grubu çocukların olduğu gruplar olmalı. Gruplar içindeki yaş farkı arttıkça istekle katılım azalıyor (Ö19).”*

Öğrencilerle bağ kurulabilmesi için içeriğin onların ilgisine hitap etmesi gerektiğine dikkat çekilerek, bireysel uyumun sağlanmasının önemi ortaya koyulmuştur: *“Çocuklarla bağ kurulduğunda bir sorun yaşanmıyor aslında (Ö22).”* Çözüm önerisi olarak, öğretmenler seviye tespit sınavlarının yapılmasını, bu doğrultuda öğrencilerin dil düzeyine uygun gruplara ayrılmasını ve etkinliklerin de bu düzeyler temelinde geliştirilmesini önermektedir. Bir öğretmenin bu konudaki önerisi şu şekildedir: *“Seviye tespit sınavı yapılarak öğrenciler gruplandırılabilirse seviye farkı daha az olacaktır (veli beyanına göre olmamalı). Her seviye için etkileşimli bir program geliştirilmeli (Ö4).”* Ayrıca, genç yaş gruplarına yönelik içeriklerin yetersizliği bağlamında kitapların yeniden ele alınması gerektiği belirtilmektedir: *“Kitaplar gençlere uygun olarak hazırlanabilir (Ben genç gruba ders veriyorum) (Ö9).”* Bu değerlendirmeler, yalnızca içerik düzeyini değil, uygulama ve programlama süreçlerinin pedagojik hassasiyetle düzenlenmesi gerektiğini de göstermektedir. Derslerin etkili olabilmesi için, öğrencilerin hem yaş gelişimine hem de dil yeterlilik düzeyine uygun içeriklerle karşılaşması zorunludur. Bu

hem öğrenme sürecinin verimliliğini artıracak hem de öğrencilerin Türkçeye yönelik ilgisini ve bağlılığını pekiştirecektir.

Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde yaş ve dil düzeyine duyarlı içerik yapılandırmasının kritik önemde olduğu ortaya koyulmaktadır. Hazırlanan içerik ve materyallerin öğrencilerin yaş gelişimlerine, ilgi alanlarına ve mevcut dil yeterliliklerine göre tasarlanmaması, dersin amacına ulaşmasını zorlaştırmakta ve hem öğretmen hem öğrenci açısından süreci verimsizleştirmektedir. Bu bağlamda, içerik geliştiricilerin öğrenci temelli bir yaklaşımla hareket etmesi, öğrenci profillerine göre farklılaştırılmış materyaller üretmesi ve uygulama süreçlerini buna göre planlaması, eğitsel etkililiğin artırılması açısından önemli olarak değerlendirilmiştir.

“Dikkat ve Motivasyon” Koduna İlişkin İfadeler

Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde öğrencilerin dikkatini toplamak ve öğrenme süreçlerine motivasyonla katılmalarını sağlamak, öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu konular arasında yer almaktadır. Öğretmen görüşleri; dikkat ve motivasyonun, dersin etkililiğini doğrudan belirleyen temel bir unsur olduğunu göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu, dikkat ve motivasyonu artırmaya yönelik çözüm önerileri sunmuştur. Öğrencilerin ilgisini derse çekmek için özellikle küçük yaş gruplarına yönelik dikkat çekici başlangıçlar önerilmiştir: *“Özellikle onların saatine göre sabah 9.00 derslerinde yeni uyanmış olabiliyorlar. Derse başlarken çeşitli fiziksel hareketler yaptırıyorum (Ö3).”* Bir başka öğretmen ise dikkat dağınıklığını engellemek ve öğrencileri aktif tutmak amacıyla müzikal uyarılardan faydalandığını şu sözlerle ifade etmiştir: *“Dikkati toplamak zor. Dağıldığını fark ettiğimde enstrüman (bağlama) çalıp türkü söylüyorduk (Ö18).”*

Oyunlaştırma yöntemiyle dikkat ve motivasyonu destekleyen öğretmenler de vardır. Bu bağlamda öğretmenlerden biri her ders sonunda yaptığı oyun ve yarışmalarla öğrencilerin ilgisini canlı tuttuğunu belirtmiştir: *“Öğrencinin dikkatini toplamak. Bunu da her ders sonunda yaptığım oyun ve yarışmalarla başardım (Ö17).”*

Motivasyonu artırmanın yalnızca öğrenciden değil, aynı zamanda veliden de destek gerektirdiği vurgulanmış, öğrencilerin derse yöneliminin velinin tutumu ile doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmiştir: *“Velim ile işbirliği yapıyor, velimi de ödevlendiriyorum. Birkaç velim bizzat derse katılıyor sağ olsunlar (Ö5).”* Öğrencilerin motivasyonunun

korunmasında ders süresinin yetersizliğine dikkat çeken bazı öğretmenler, sürenin artırılmasının öğrencilerin daha çok söz hakkı bulmalarını ve dolayısıyla ilgilerinin dağılmamasını sağlayacağını savunmuştur: “Çocuklarımın heyecan ve heveslerine iki ders saatinde yetişmek bazen zor oluyor (Ö4).”

Sonuç olarak, çevrim içi derslerde dikkat ve motivasyonun sağlanması, öğretmenlerin yöntemsel çeşitlilik uygulamalarıyla mümkündür. Özellikle oyunlaştırma, fiziksel etkinlikler, müziksel öğeler, bireysel ilgiye dayalı sohbetler ve veli iş birliği gibi stratejiler, öğrenci motivasyonunu artırmakta ve dikkat dağınıklığını en aza indirmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin motivasyon odaklı etkileşimli içerikler üretmeleri ve süreci yapılandırırken öğrenci yaş grubu ve ilgi alanlarını göz önünde bulundurmaları önem arz etmektedir.

“Not Verme” Koduna İlişkin İfadeler

Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde öğrencilerin derse yönelik tutumlarını geliştirmek ve öğrenmeye daha etkin biçimde katılımlarını sağlamak amacıyla öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen çözüm yollarından biri de “not verme” uygulamasının hayata geçirilmesidir. Öğretmen görüşlerine, değerlendirme sisteminin eksikliğinin öğrencilerde motivasyon kaybına neden olduğu ve dersin yeterince ciddiye alınmadığı yönünde tespitler içermektedir. Bazı öğretmenler, dersin notla değerlendirilmemesinin öğrencilerde “önemsiz ders” algısını beslediğini ifade etmiş; derslerin yalnızca “sohbet ortamı” olarak görülmesinin öğrencilerin ilgisini ve katılımını azalttığını belirtmiştir: “Öğrencilerin okul derslerine entegre edilip not verilebilir. Öğrencilerimizin dikkatini çekebilir ve daha fazla önemsemesini sağlayabilir (Ö11).” Bu görüş, not sisteminin yalnızca bir ölçme aracı değil, aynı zamanda öğrenciyi yönlendiren ve sürece aktif katılımını sağlayan bir eğitimsel destek unsuru olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin başarılarının takip edilebilmesi, gelişimlerinin izlenebilmesi ve öğrenme sürecine dair sorumluluk üstlenmeleri açısından not uygulamasının önemli bir araç olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle gönüllülük esasına dayalı çevrim içi eğitim ortamlarında, öğrenci ilgisinin sürdürülebilmesi için sürecin resmiyet kazanması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, bazı öğretmenler öğrencilerin ilerlemelerinin görünür kılınmasının ve başarılarının ölçülmesinin yalnızca öğrenciyi değil, aynı

zamanda veliyi de sürece dahil edebileceğini savunmuştur: “*Derslerde ödev takibi yapıyorum, yazım hatalarını düzeltiyor, okuma videolarını dinliyorum. Ancak bu çaba karşılıksız kalıyor gibi. Eğer öğrenciye not verilse, süreç daha ciddiye alınabilir (Ö1).*” Not uygulamasının aynı zamanda öğrencinin öğrenmeye karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği ve katılım düzeyini artıracığı öngörülmektedir. Bazı öğretmenler bu sistemin devreye alınmasının özellikle büyük yaş gruplarındaki öğrencilerde motivasyon artışı sağlayacağını dile getirmiştir.

Sonuç olarak, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin daha etkili yürütülmesi için önerilen “not verme” sistemi, öğrenci katılımını artıran, öğrenme sorumluluğunu pekiştiren ve eğitsel sürecin görünürlüğünü sağlayan önemli bir yapılandırma aracı olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından derslere yönelik standart değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi ve notlandırma sistemine dayalı bir takibin yapılması, öğretim sürecinin niteliğini artırma potansiyeline sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 3.11. Öğretmenlerin Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Öneriler	Veli	Veli Bilinçliliği	Ö5, Ö7, Ö16, Ö18, Ö19	5

Tablo 3.11. incelendiğinde, “Öneriler” teması kapsamında yer alan “Veli” alt temasına ilişkin analizler sonucunda 1 temel kod belirlenmiştir. Katılımcı ifadelerine dayalı olarak oluşturulan bu kod; “Veli Bilinçliliği” olarak sınıflandırılmıştır.

“Veli Bilinçliliği” Koduna İlişkin İfadeler

Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yürütülmesinde veli bilinçliliği, öğretmenlerin sıklıkla vurguladığı belirleyici unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre velilerin ders sürecindeki rolü, hem öğrencinin derse katılımını hem de öğrenme motivasyonunu doğrudan etkilemektedir. Veli katılımının yeterli düzeyde olmaması ya da eğitimin öneminin farkında olunmaması, öğrencilerin derse devamını ve dersten verim alınmasını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğretmenlerden bazıları, çevrim içi derslerin bazı aileler tarafından akademik bir süreç

olarak görülmediğini ve bu nedenle devamsızlıkların yaygın olduğunu ifade etmektedir: *“Dersler bazı aileler tarafından akademik bir süreç olarak görülmediği için devamsızlık oranı yüksek olabiliyor (Ö7).”* Bu durum, özellikle yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dillerini öğrenmeleri ve kültürel kimliklerini korumaları açısından hayati önem taşıyan Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin, bazı aileler tarafından yeterince sahiplenilmediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin bazıları, çevrim içi derslere ilişkin veli beklenti ve algılarının daha açık hâle getirilmesi gerektiğini vurgulamakta ve bu bağlamda kurumsal düzeyde yapılacak toplantıların etkili olacağını ifade etmektedir: *“Genel müdürlük olarak özellikle velilerimiz ile toplantı planlanabilir (Ö18).”* Bu görüş, sadece bireysel veli-öğretmen görüşmelerinin değil, merkezi yapı tarafından planlanan bilgilendirici ve yönlendirici veli toplantılarının da sistematik biçimde düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle yurt dışında yaşayan velilerin Türkiye'deki eğitim sistemiyle yeterince bağ kuramaması, sürecin etkinliğini düşürebilmektedir. Bu nedenle toplantılar yalnızca bilgilendirme amaçlı değil, aynı zamanda velilerin sürece aidiyet hissetmelerini sağlama ve ortak sorumluluk duygusunu pekiştirme bağlamında da değerlidir.

Öğretmenler, velilerin eğitimin önemine yönelik bilinçlendirilmesinin zorunlu olduğunu vurgulamaktadır: *“Tatil programlarının olması haliyle derslerin ritmini etkilemekte. Ders süreleri uzatılabilir. Önce veliler bilinçlendirilmeli (Ö16).”*

Öte yandan, veli iş birliğinin sağlandığı durumlarda öğrencinin motivasyonunun arttığı ve sürece aktif katılım gösterdiği yönünde olumlu örnekler de bulunmaktadır. Öğretmenlerin bazıları, velilerin doğrudan ders sürecine katılımının ya da destekleyici görevler üstlenmesinin, öğrencinin gelişimini olumlu etkilediğini belirtmektedir: *“Velim ile işbirliği yapıyor, velimi de ödevlendiriyorum. Birkaç velim bizzat derse katılıyor sağ olsunlar (Ö5).”* Bu tür uygulamalar, veli desteğinin öğrencinin yalnızca devamsızlık düzeyini değil, aynı zamanda ders içi katılım, ödev takibi ve öğrenme sürecindeki başarıyı da artırdığını ortaya koymaktadır. Velilerin sürece dâhil edilmesinin sadece bir destek değil, aynı zamanda eğitimin sürdürülebilirliği açısından zorunluluk olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde veli bilinçliliği, öğrencilerin eğitime karşı tutumlarını ve başarı düzeylerini doğrudan etkileyen önemli bir

değişkendir. Velilere yönelik bilgilendirme toplantılarının yapılması, dersin amaç ve kapsamına dair farkındalık oluşturulması ve veli-öğretmen iş birliğinin kurumsal düzeyde desteklenmesi, çevrim içi eğitim sürecinin niteliğini artıracaktır. Bu bağlamda, öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler, velilerin bilinçlendirilmesinin eğitsel etkiyi güçlendiren stratejik bir gereklilik olduğunu göstermektedir.



SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler, öğretmenlerin çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerine ilişkin deneyim, değerlendirme ve önerileri doğrultusunda analiz edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular; öğretmenlerin çevrim içi ders süreçlerine dair gözlemlerini, karşılaştıkları yapısal ve pedagojik sorunları, uygulamada karşılaşılan sınırlılıkları ve bu süreçleri iyileştirmeye yönelik çözüm odaklı yaklaşımlarını kapsamaktadır.

Bu bölümde, öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan temalar çerçevesinde ulaşılan bulguların değerlendirilmesine ve ilgili alan yazınıyla karşılaştırmalı olarak tartışılmasına yer verilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretim sürecine ilişkin öneriler de tematik şekilde sunulmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerine ilişkin öğretmen deneyimlerini doğrudan ele alan bu çalışma, alan yazınına farklı bir boyut kazandırmayı hedeflemiştir. Çalışma bulguları, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının dil gelişimi ve kültürel kimlik inşası açısından taşıdığı önemi ortaya koymakla birlikte, bu öğretim modelinin sürdürülebilir ve etkili olabilmesi için öğretmen, öğrenci ve veli boyutunda çok yönlü desteklerin gerekliliğini vurgulamaktadır.

2022 yılı itibarıyla Türkçe ve Türk Kültürü dersleri, çevrim içi platformlar üzerinden yürütülmeye başlanmış ve öğrenciler derslere uzaktan eğitim modeliyle erişim sağlamıştır. Bu bağlamda, öğretmen görüşlerinin çevrim içi ders deneyimlerine odaklanması, söz konusu çalışmayı alan yazınındaki diğer araştırmalardan ayıran temel özellik olarak öne çıkmaktadır.

Çalışma bulguları, çevrim içi öğretimin yalnızca teknolojik bir geçiş süreci olmadığını; öğretim materyallerinden öğrenci katılımına, ölçme-değerlendirme uygulamalarından veli desteğine kadar çok boyutlu olarak ele alınması gereken bir alan olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle materyal yetersizliği, teknik altyapı eksiklikleri ve küçük yaş gruplarında dikkat süresinin kısa olması gibi sorunlar, alan yazınında yüz yüze eğitime odaklanırken (Çelik, 2024; Kuru, 2023; Kandemir, 2023; Aldemir, 2022; Özata, 2021; Göçmenler, 2019; Çelik, 2018; Çetin, 2018; Zorluoğlu, 2018; Arıcı, 2017), bu çalışmada söz konusu sorunlar çevrim içi eğitime özgü bağlamda öğretmen

görüşleriyle doğrudan ortaya konulmuştur. Örneğin, yazma becerisinin ölçme-değerlendirme sürecinde geri planda kalması, çevrim içi ödev takibinde yaşanan güçlükler ve veli desteğinin sürdürülebilirliğine ilişkin sorunlar doğrudan öğretmen deneyimlerinden elde edilen verilerle belirlenmiştir. Bu yönüyle çalışma, yalnızca mevcut durumu tanımlamakla kalmayıp çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin verimliliğini artırmaya yönelik uygulamaya dönük çıkarımlar sunarak, ilgili alan yazınına bağlamsal ve pratik katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının dil gelişimi, kültürel kimlik edinimi ve Türkiye ile olan bağlarının güçlenmesi açısından önemli bir işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bu öğretim modelinin sürdürülebilirliği ve etkililiği, ancak öğretmen, öğrenci ve veli boyutlarında sağlanacak bütüncül destek mekanizmalarıyla mümkün olabilecektir.

Çalışma kapsamında içerik analizi sonucunda elde edilen veriler öğretmen görüşlerine dayalı olarak çeşitli temalar ve temalara ait alt temalar belirlenmiştir. Bu doğrultuda, “Genel Değerlendirme”, “Genel Sorunlar” ve “Öneriler” olmak üzere üç ana tema altında toplam on alt tema belirlenmiştir.

“Genel Değerlendirme” teması kapsamında, öğretmenlerin çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersinin önemi ile bu dersin verimliliğine ilişkin değerlendirmelerine yer verilmiştir. “Genel Sorunlar” teması altında ise ders materyalleri, zaman yönetimi, ölçme ve değerlendirme süreçleri, teknik altyapı yetersizlikleri ve öğrenci kaynaklı etmenler bağlamında karşılaşılan sorunlar ele alınmıştır. Son olarak, “Öneriler” teması doğrultusunda öğretmenlerin çevrim içi derslerin niteliğini artırmaya yönelik olarak ders yapısı, öğrenci katılımı ve veli bilinçlendirmesine ilişkin çözüm önerileri sistematik biçimde analiz edilmiştir. Bu tematik yapı doğrultusunda, öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerine ilişkin çok boyutlu bir değerlendirme imkânı sunmuştur.

Çevrim içi yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilişkin öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan "Genel Değerlendirme" teması kapsamındaki ilk alt tema, "Çevrim İçi Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Önemi" olup 8 koddan oluşmaktadır. İkinci alt tema ise "Çevrim İçi Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Verimliliği" başlığı altında toplanmış ve yine 8 kodla ifade edilmiştir. Öğretmenlerin çevrim içi yürütülen Türkçe ve

Türk Kültürü dersine ilişkin görüşleri incelenmiş, “Çevrim İçi TTKD Önemi ve Verimliliği” alt temaları altında analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Çevrim içi derslerin önemi bağlamında öğretmenler, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının kültürel kimliklerini koruma, ana dili becerilerini geliştirme ve Türkiye ile duygusal bağlarını güçlendirme açısından önemli bir işlev üstlendiğini belirtmişlerdir. Derslerin, öğrencilerin yalnızca dil gelişimini değil; kültürel farkındalık, vatandaşlık bilinci ve aidiyet duygusu kazanmalarını da desteklediği vurgulanmıştır. Ayrıca derslerin, asimilasyona karşı koruyucu bir işlev üstlenmesi açısından stratejik bir eğitim uygulaması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ana dilinin yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bireyin kimlik inşasının temel unsurlarından biri olduğu görüşü öne çıkmıştır.

Öğretmenler, çevrim içi Türkçe derslerinin, çocukların Türkçeye olan bağlarını canlı tutarak kültürel kimliklerinin sürekliliğine katkı sağladığını vurgulamışlardır. Derslerin öğrencilerde aidiyet duygusunun gelişimini desteklediği de bulgular arasında yer almıştır. Çevrim içi eğitim aracılığıyla öğrencilerin ana vatanlarına yönelik duygusal bağ kurdukları, kendilerini Türkiye'nin bir parçası olarak hissettikleri ve bu sürecin hem öğrenciler hem de veliler tarafından desteklendiği görülmüştür. Bunun yanı sıra, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin vatandaşlık ve kimlik bilincinin oluşumuna katkı sunduğu tespit edilmiştir.

Benzer şekilde Çelik (2018), İsveç'te yaşayan iki dilli öğrencilerin Türkçeyi, kültürel bağlarını korumak ve Türkiye ile duygusal ilişkilerini sürdürmek amacıyla öğrenmek istediklerini; velilerin de bu dersleri çocukların kimlik gelişimi açısından değerli bulduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada da öğretmenlerin, çevrim içi ortamda sunulan derslerin bu işlevi sürdürebildiğini ifade etmeleri, Çelik'in bulgularını dijital bağlamda genişleten bir nitelik taşıdığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin yalnızca dil gelişimi değil, kültürel farkındalık ve vatandaşlık bilinci kazandıkları, çevrim içi dersler sayesinde Türkiye'yle olan bağlarını canlı tuttukları yönündeki bulgular, Güner ve Erol'un (2017) Fransa'da yürüttüğü araştırmayla da örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada, öğretmenler dersin genel anlamda gelişimsel katkı sunduğunu vurgulamış; ancak yüz yüze derslerdeki yapısal ve zamansal

sınırlılıklardan söz etmişlerdir. Mevcut çalışmada ise bu katkıların çevrim içi platformlarda da sürdürülebildiği gösterilmiş, özellikle farklı coğrafyalardan eşzamanlı erişim imkânı sayesinde bu derslerin pratiklik ve işlevsellik açısından avantaj sunduğu belirtilmiştir.

Öğrencilerin yaşadıkları ülkelerde kültürel kimliklerini korumalarının önemine dikkat çekilmiş; derslerin, bireylerde millî değerler bilincini ve kimlik farkındalığını güçlendirdiği ortaya konulmuştur. Çevrim içi eğitim modelinin pratiklik ve işlevsellik açısından da öğretmenler tarafından olumlu değerlendirildiği görülmüştür. Farklı coğrafi bölgelerde yaşayan öğrencilere eşzamanlı ulaşım imkânı, mekân bağımsızlığı ve teknolojik olanaklarla öğrenme süreçlerinin desteklenmesi, bu derslerin etkili bir öğretim alternatifi sunduğunu göstermektedir. Ayrıca çevrim içi derslerin, öğrenci ve veli motivasyonunu artırmada etkili olduğu belirlenmiştir.

Çevrim içi derslerin asimilasyona karşı bir koruma aracı olarak görülmesi ve millî kimlik bilinci oluşturmadaki etkisi, Kuru (2023) tarafından vurgulanan “kültürel içerik ve otantik materyal kullanımı” bulgularıyla da örtüşmektedir. Kuru (2023) çalışmasında çalışmada, öğretmenlerin kültürel değerleri aktarabilmek için özellikle oyun temelli etkinliklere ve otantik bağlama önem verdikleri ifade edilmiştir. Bu bağlamda, mevcut çalışmamızda da çevrim içi ders içeriklerinin kültürel derinlik taşıması gerektiği ve bu içeriğin öğrencilerde kalıcı aidiyet duygusu geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Derslerin içeriği ve öğrenci-öğretmen etkileşimi sayesinde hem öğrencilerin derse katılım isteğinin hem de velilerin sürece olan ilgisinin yükseldiği; bu durumun öğrenme süreçlerine olumlu yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin eğitimsel ve duygusal açıdan anlamlı bir deneyim sunduğunu ve bu projelerin öğrencilerin kültürel aidiyetlerini güçlendirmede kalıcı etkiler yarattığını vurgulamışlardır. Çevrim içi yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü dersleri, öğrencilerin dil ve kültür bağlarını koruma, kimlik ve vatandaşlık bilinci geliştirme, aidiyet duygusunu güçlendirme ve kültürel sürekliliği sağlama açısından çok yönlü ve değerli katkılar sunmaktadır. Ancak bu katkının sürdürülebilirliği için ders içeriklerinin kültürel zenginliği yansıtan biçimde çeşitlendirilmesi ve öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliliklerinin desteklenmesi gerekmektedir.

Çevrim içi derslerin verimliliği bağlamında ise, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının dil gelişimi, kültürel bağlarının güçlendirilmesi ve öğrenme motivasyonlarının artırılması açısından önemli katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, derslerin etkinliğini sınırlayan bazı yapısal ve uygulamaya dayalı sorunlar da belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersleri, öğrencilerin hem dilsel hem de kültürel gelişimlerini desteklemekte; ana dili bilincinin sürdürülmesine ve millî kimlik değerlerinin içselleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Dil gelişimi ile kültürel gelişimin eş zamanlı olarak desteklenmesi, derslerin öğrenciler üzerinde çok yönlü etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Özellikle ses, kök ve yapı bilgisi gibi temel dil unsurlarının öğretiminde düzenli etkileşim ve sürekliliğin verimlilik bakımından önemli olduğu vurgulanmıştır.

Çevrim içi derslerin erişim ve zaman yönetimi bakımından önemli avantajlar sunduğunu belirtmişlerdir. Farklı ülke ve şehirlerde yaşayan öğrencilere eş zamanlı ulaşım imkânı, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkı sağlamış; çevrim içi derslerin esnek yapısı, öğretim sürecinin planlanmasında kolaylık sunmuştur. Bununla birlikte, çevrim içi eğitimin verimliliğini etkileyen bazı temel sorunlara da dikkat çekilmiştir. Öğretmenlerin dijital araçları etkin kullanma konusunda daha fazla desteklenmesi gerektiği vurgulanmış; teknolojik altyapı eksikliklerinin, özellikle internet erişimi ve teknik donanım yetersizliklerinin derslerin sürdürülebilirliğini olumsuz etkileyebildiği ifade edilmiştir. Bu durum, çevrim içi derslerin kalitesinin artırılması için öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim programlarının önemini ortaya koymaktadır.

Öğretmen ifadeleri, küçük yaş gruplarındaki öğrencilerde dikkat dağınıklığı ve katılım zorluklarının çevrim içi ortamda daha belirgin hâle geldiğini göstermektedir. Bu bağlamda, derse yönelik interaktif ve oyun temelli materyallerin geliştirilmesi, öğrenci motivasyonunun artırılmasında kritik bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır. Öte yandan, veli desteğinin, öğrencilerin çevrim içi derslere katılımı ve öğrenme motivasyonunun sürdürülmesi açısından belirleyici olduğu bulunmuştur. Özellikle ailelerin sürece aktif katılımı, öğrencilerin dil ve kültür eğitimi süreçlerini destekleyici bir etki yaratmaktadır. Bu çalışmada, küçük yaş gruplarında dikkat dağınıklığının çevrim içi ortamda daha da belirginleştiği ortaya konulmuştur. Bu durum, Güner ve Erol'un (2017) birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin eleştirileriyle örtüşmekte; ancak bu çalışmada yaş grubu uyumu

ve içerik planlaması çevrim içi bağlamda derinlemesine incelenmiştir. Özellikle oyun temelli ve interaktif materyal eksikliği, motivasyonu düşüren önemli bir unsur olarak vurgulanmıştır.

Ders uygulamalarına yönelik görüşler, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin genel anlamda etkili bulunduğunu ancak içerik, süre planlaması ve yaş grubu uyumu gibi alanlarda iyileştirme gerekliliği bulunduğunu göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersleri, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının dil ve kültür bağlarını güçlendirme açısından etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu etkinin sürdürülebilir kılınabilmesi için teknolojik altyapının iyileştirilmesi, öğretmenlerin dijital yeterliklerinin artırılması ve öğretim içeriklerinin öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine göre güncellenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin çevrim içi yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü dersinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri incelenmiş, “Genel Sorunlar” teması kapsamında analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda beş alt tema belirlenmiştir. Birinci alt tema “Ders Materyalleri” olup dört koddan oluşmaktadır. İkinci alt tema “Zaman” başlığı altında iki kodla; üçüncü alt tema “Ölçme ve Değerlendirme” başlığı altında beş kodla; dördüncü alt tema “Teknik Sorunlar” başlığı altında üç kodla; beşinci alt tema ise “Öğrenci” başlığı altında dört kodla ifade edilmiştir. Öğretmenlerin çevrim içi yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilişkin görüşleri incelenmiş, beş alt tema altında analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Çevrim içi yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü dersi kapsamında öğretmen görüşleri doğrultusunda yapılan analizler sonucunda, ders materyallerinin hem içerik hem de erişim açısından önemli eksiklikler taşıdığı belirlenmiştir. Öğretmenler, özellikle ders kitaplarının çevrim içi eğitim modeline uygun biçimde tasarlanmadığını vurgulamış; kitapların yüz yüze eğitim odaklı olduğu ve dijital ortama uyarlanmasında güçlükler yaşandığı ifade edilmiştir. Ders kitaplarının öğrenci yaş grubu farklılıklarına duyarlı olması, etkileşim unsurlarının sınırlı kalması ve içeriklerde çeşitli sınırlılık ve yetersizliklerin bulunması, materyallerin etkili kullanılmasını zorlaştıran başlıca sorunlar arasında yer almıştır.

Ayrıca uygulama materyallerinin (etkinlikler, oyunlar, alıştırmalar ve örnek diyalog videoları gibi) sayıca ve nitelikçe yetersiz olduğu; özellikle erken yaş gruplarına ve hiç Türkçe bilmeyen öğrencilere yönelik içeriklerin yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu durum, dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirilmesinde çevrim içi etkinliklerin önemini bir kez daha ortaya koymuştur. Etkileşimli ve oyun temelli uygulamaların artırılması gerektiği vurgulanmış; mevcut içeriklerin, öğrenci motivasyonunu artıracak şekilde yeniden yapılandırılması önerilmiştir. Bu durum, Çakır ve Yıldız'ın (2016) Almanya'da görev yapan öğretmenlerle yürüttüğü çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. İlgili araştırmada da materyal eksikliği, öğretmenlerin sıkça karşılaştığı temel sorunlardan biri olarak belirlenmiştir.

Okuma kitapları bakımından ise öğretmenlerin görüşleri iki farklı eğilim göstermektedir. Bazı katılımcı öğretmenler okuma materyallerini temel düzeyde yeterli bulurken, bazıları bu kaynakların sınırlı kaldığını, her yaş ve dil seviyesine hitap etmediğini ifade etmiştir. Bu durum, dijital okuma içeriklerinin çeşitlendirilmesi ve farklı dil yeterliliklerine uygun biçimde farklılaştırılması gerektiğini göstermektedir.

İşitsel ve görsel materyaller konusunda ise öğretmenler, mevcut içeriklerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına yeterince duyarlı olmadığını ve teknik erişim sorunları yaşandığını belirtmişlerdir. Özellikle erken yaş grubundaki öğrencilerin dil edinim sürecinde çoklu duyuya hitap eden materyallerin eksikliği, öğrenme motivasyonunu ve ders içi etkileşimi olumsuz etkilemektedir. Ayrıca dijital materyallerin erişilebilirliğinin kullanıcı deneyimi açısından daha işlevli bir yapıya kavuşturulması gerektiği ifade edilmiştir. Tüm bu bulgular, çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde kullanılan materyallerin, yaş grubu farklılıklarına, dil düzeylerine ve çevrim içi öğrenmenin doğasına uygun olarak yeniden tasarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Ders kitaplarının, uygulama materyallerinin, okuma kitaplarının ve işitsel-görsel içeriklerin; işlevsellik, teknolojik erişilebilirlik ve etkileşim odaklılık ilkeleri doğrultusunda geliştirilmesi önem arz etmektedir. Böylelikle, hem öğrenme sürecinin kalitesi artırılacak hem de öğrencilerin çevrim içi derslere olan ilgisi ve katılımı daha üst seviyeye taşınabilecektir. Benzer biçimde Arıcı'nın (2017) çalışmasında da ders kitaplarının öğrenci düzeyine uygun olmadığı vurgulanmış; materyal yetersizliği yurt

dışındaki Türk çocuklarının ana dili gelişimini olumsuz etkileyen bir unsur olarak tanımlanmıştır.

Çevrim içi yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde zaman alt temasının öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılan analizleri, ders süresinin öğrenme süreci üzerindeki etkisinin kritik bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu, mevcut ders sürelerinin hem hedeflenen dil ve kültür kazanımları hem de öğrencilerin dikkat düzeyi açısından yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Özellikle küçük yaş gruplarında dikkat sürelerinin sınırlı olması, öğrenme motivasyonunun çabuk kaybolması ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanamaması gibi faktörler, çevrim içi derslerin süre ve yapılandırılma biçiminde esneklik gerektirdiğini göstermektedir.

Öğretmenler, klasik yüz yüze eğitim sürelerinin çevrim içi ortama doğrudan aktarılmasının öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediğini vurgulamış; derslerin, öğrencilerin dikkat kapasiteleri ve yaş özellikleri dikkate alınarak daha interaktif ve dinamik bir yapıya kavuşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, mevcut haftalık ders süresinin toplam miktarının da yetersiz bulunduğu; destekleyici ek ders saatlerinin veya etüt çalışmalarının çevrim içi eğitimi daha verimli hâle getireceği yönünde görüşler bildirilmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler küçük yaş grupları için iki ders saatinin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak genel eğilim, çevrim içi derslerin etkili olabilmesi için sabit süre uygulamasından ziyade, yaş grubu, dil yeterliliği ve dikkat kapasitesi gibi değişkenlerin dikkate alındığı esnek ve farklılaştırılmış bir zaman yönetiminin benimsenmesi gerektiği yönündedir. Bu bulgu, Budak ve Akçadağ'ın (2023) yurt dışında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmada da çevrim içi ortamlarda öğrencilerin dikkat süresi ve motivasyonunun sınırlı olduğu, bu nedenle ders sürelerinin yeniden yapılandırılması gerektiği ifade edilmiştir. Yine Göçmenler'in (2019) Amerika'daki uygulamalara ilişkin incelemesinde, öğretim materyallerinin yanı sıra zaman yönetiminin de dersin etkililiği açısından kritik olduğu vurgulanmıştır.

Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin zaman yönetimi açısından daha esnek, öğrenci merkezli ve etkileşim temelli bir yapıya kavuşturulması gerektiği söylenebilir. Ders sürelerinin yalnızca nicel olarak artırılması değil, aynı zamanda ders içeriklerinin oyunlaştırılmış etkinlikler, etkileşimli uygulamalar ve aktif katılımı teşvik

eden yöntemlerle desteklenmesi, öğrenme motivasyonunun ve verimliliğinin artırılmasına katkı sağlayacaktır.

Öğretmen görüşleri “Ölçme ve Değerlendirme” alt temasında analiz edildiğinde dört temel dil becerisinin (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) çevrim içi ortamda ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecinde çeşitli güçlükler yaşandığını göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu, dinleme, okuma ve konuşma becerilerinin çevrim içi derslerde nispeten daha etkin ve doğrudan gözlenebilir biçimde ölçülebildiğini belirtmişlerdir. Bu beceriler, öğretmenlerin sesli okuma, diyalog etkinlikleri, şiir ve metin dinleme gibi çeşitli yöntemlerle ders içinde aktif olarak uygulayabildikleri beceriler olarak öne çıkmıştır. Benzer şekilde Kuru (2023), öğretmen görüşlerine dayalı çalışmasında çevrim içi yazma becerisi uygulamalarında otantik yazılı materyal eksikliğinin ve teknolojik donanım yetersizliğinin belirgin bir sorun olarak öne çıktığını ortaya koymuştur. Buna karşın, yazma becerisinin çevrim içi ölçme-değerlendirme sürecinde daha geri planda kaldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler, yazma çalışmalarının çevrim içi ortamda anlık izlenmesinin güçlüğüne, teknik aksaklıklara ve öğrencilerin yazma sürecine yönelik motivasyon eksikliklerine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca, yazılı ürünlerin değerlendirilmesinde teknolojik araçlar aracılığıyla (fotoğraf, dosya gönderimi vb.) gerçekleştirilen süreçlerin hem öğretmen hem öğrenci açısından çeşitli zorluklar içerdiği ifade edilmiştir.

Ödevlendirme süreci ise öğretmenler tarafından pedagojik açıdan anlamlı görülmeyle birlikte, uygulamada önemli sorunlarla karşılaşıldığı görülmüştür. Özellikle ödevlerin takibi, zamanında geri bildirim verilmesi ve öğrencilerin motivasyonlarının korunması gibi konularda yaşanan güçlükler, çevrim içi ölçme ve değerlendirme süreçlerinin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenler, veli desteğinin ve dijital platform kullanımının bu süreçte önemli kolaylaştırıcı unsurlar olduğunu belirtmekle birlikte, özellikle küçük yaş gruplarında veli katılımı olmadan sürecin sürdürülebilirliğinin zayıf kaldığını vurgulamışlardır.

Sonuç olarak çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin, özellikle yazma becerisi ve ödev takibi gibi alanlarda güçlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Öğrenme çıktılarını sağlıklı bir biçimde değerlendirebilmek için dört temel dil becerisinin dengeli biçimde ele alındığı, yazılı

ürünlerin sistematik olarak izlenebildiği ve geri bildirim mekanizmalarının işlediği yapıların oluşturulması önem arz etmektedir. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin yaş düzeyi, teknolojik alt yapıya erişim imkânları ve aile desteği gibi değişkenler göz önünde bulundurularak planlanması, çevrim içi öğretimin etkililiğini artırmada belirleyici bir rol üstlenecektir.

Öğretmen görüşleri “Teknik Sorunlar” alt temasında analiz edildiğinde teknik sorunların üç temel boyutta ele alındığı görülmüştür: İnternet ve bağlantı problemleri, donanım ve erişim eksiklikleri, teknik destek ve içerik alt yapısına ilişkin yetersizlikler. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, internet bağlantısının sürekliliğinde yaşanan aksaklıkların derslerin akışını kesintiye uğrattığını ve öğrencilerin derse etkin katılımını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca bireysel internet altyapısının yeterli olmaması, öğretmenler üzerinde maddi ve manevi yük oluşturarak eğitim süreçlerinin gönüllülük esasıyla yürütüldüğü algısını güçlendirmiştir. Bağlantı kopmaları, düşük hız, uygulamalara erişimde yaşanan teknik aksaklıklar gibi sorunların, yalnızca öğretim sürecini değil, öğrencilerin motivasyonunu ve duygusal bütünlüğünü de zedelediği ifade edilmiştir.

Donanım ve erişim eksiklikleri ise öğretmenlerin çevrim içi dersleri sürdürebilme kapasiteleri üzerinde doğrudan etkili olmuştur. Bilgisayar arızaları, ses sistemlerindeki problemler, etkileşimli tahta gibi destekleyici araçların eksikliği, öğretmenlerin ders sırasındaki yeterliliklerini tam anlamıyla kullanmalarını sınırlandırmıştır. Ayrıca, çevrim içi platformlarda yaşanan erişim güçlükleri ve teknik aksaklıklar, ders akışının sık sık bölünmesine yol açarak öğretim süreçlerinde verim kaybına neden olmuştur. Kaldırım’ın (2022) çalışmasında da benzer biçimde, çevrim içi ortama erişim imkânlarının öğrencilerin yaş, görev birimi ve deneyimlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu durumun öğretme sürecini doğrudan etkilediği ifade edilmiştir.

Teknik destek ve içerik alt yapısına ilişkin olarak ise, öğretmenler, hem nitelikli dijital içeriklere erişimde hem de seviye farklılıklarına uygun materyal bulmada ciddi eksiklikler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Eğitimde kullanılan dijital platformların ve uygulamaların çoğunun ücretli olması, öğretmenlerin alternatif materyallere ulaşımını kısıtlamış; bu durum da öğretim sürecinde içerik çeşitliliğinin ve etkileşimli uygulamaların sınırlı kalmasına neden olmuştur. Burgul Adıgüzel ve Şen’in (2018)

araştırmasında da öğretmenlerin ders süreçlerinde karşılaştıkları en önemli sorunlardan birinin içerik hazırlama ve materyal temini olduğu, bu durumun öğretmenlerin derse hazırlık süresini uzattığı ve verimliliği azalttığı belirtilmiştir. Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için teknik alt yapının yalnızca bireysel çabalarla değil, kurumsal destek mekanizmalarıyla güçlendirilmesi gerektiği açıkça ortaya çıkmaktadır. İnternet erişiminin iyileştirilmesi, öğretmenlere donanım desteği sağlanması, lisanslı dijital kaynaklara erişim imkânı sunulması ve içerik alt yapısının farklı yaş ve dil düzeylerine uygun biçimde zenginleştirilmesi, çevrim içi derslerin niteliğini ve sürdürülebilirliğini artıracaktır.

Öğretmen görüşleri “Öğrenci” alt temasında analiz edildiğinde öğrenci kaynaklı faktörlerin ders sürecinin verimliliği üzerinde doğrudan etkili olduğu görülmüştür. Bu kapsamda elde edilen bulgular, “Dil Düzeyi”, “Devamsızlık ve Disiplin”, “Aile ve Çevresel Faktörler” ve “Dikkat Eksikliği” olmak üzere dört kodla sınıflandırılmıştır.

Öğrencilerin dil düzeylerindeki farklılıklar, çevrim içi derslerde bireyselleştirilmiş öğretim ihtiyacını artıran ve sınıf içi dengeyi zorlaştıran temel sorunlardan biri olarak öne çıkmıştır. Aynı sınıf içinde ileri düzeyde Türkçe yeterliliğine sahip öğrenciler ile temel dil becerilerinde zorluk yaşayan öğrencilerin bir arada bulunması, hem öğretim sürecini hem de içerik uyarlamalarını güçleştirmiştir. Özellikle telaffuz, yazım, okuma akıcılığı ve alfabe bilgisi gibi dil becerilerindeki eksiklikler, öğretmenlerin daha esnek ve farklılaştırılmış öğretim stratejileri geliştirmesini gerekli kılmıştır. Bu durum, çevrim içi derslerin daha etkili yürütülebilmesi için seviyelendirilmiş içerik tasarımı ve bireysel destek mekanizmalarının oluşturulması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğrenci devamsızlığı ve disiplin sorunları da çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin sürekliliğini olumsuz yönde etkileyen bir diğer önemli faktör olmuştur. Öğrencilerin derslere düzenli katılım göstermemesi, özellikle ilgi düzeyi düşük veya yalnızca aile yönlendirmesiyle derse katılan bireylerde daha belirgin hâle gelmiştir. Ayrıca, küçük yaş gruplarında çevrim içi ortamda dikkat süresinin kısa olması öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini önemli ölçüde zorlamıştır. Bu durum, derse bağlılığı artıracak interaktif uygulamaların önemini vurgulamaktadır.

Aile ve çevresel faktörler, öğrencinin derse katılım motivasyonu ve öğrenme süreci üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin ailelerinden gelen destek ya da

müdahaleler, çevrim içi derslerin doğasını ve öğretmenlerin uygulama alanlarını doğrudan etkilemiştir. Ailelerin bireysel beklentilerinin öğretim sürecine müdahale biçiminde yansması, ders planlamasını ve uygulamayı güçleştirmiştir. Ayrıca ailelerin çalışma saatleri ve ev ortamları, öğrencilerin derse devamlılığını ve dikkat sürekliliğini doğrudan etkilemiştir. Bu bulgu, çevrim içi derslerin etkin yürütülebilmesi için ailelerle sağlıklı iletişim ve iş birliği geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Dikkat eksikliği ise çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde hem gelişimsel hem de çevresel faktörlerle ilişkili olarak en sık karşılaşılan sorunlardan biri olmuştur. Özellikle küçük yaş gruplarında dikkat süresinin sınırlı olması ve çevresel uyarıların yoğunluğu, öğrencilerin derse odaklanmasını güçleştirmiştir. Ders sırasında dikkat sürelerinin korunabilmesi için öğretmenlerin görsel-işitsel materyaller kullanması, etkileşimli etkinlikler tasarlaması ve dikkat yönetimine yönelik stratejiler geliştirmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğrenci kaynaklı sorunların yönetimi, yalnızca bireysel öğretim stratejilerine bağlı kalmadan; aile-öğrenci-öğretmen iş birliğine dayalı çok boyutlu bir yaklaşım gerektirmektedir. Dil düzeyine göre farklılaştırılmış öğretim, dikkat yönetimi için yaşa uygun etkileşimli uygulamalar, düzenli katılımı teşvik edecek stratejiler ve ailelerin ders sürecine bilinçli şekilde dâhil edilmesi, çevrim içi öğretimin etkililiğini artıracak temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerin çevrim içi yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü dersinde deneyimlerine ilişkin önerileri, görüşleri doğrultusunda incelenmiş; “Öneriler” teması kapsamında analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda üç alt tema belirlenmiştir. Birinci alt tema “Ders” olup beş koddan oluşmaktadır. İkinci alt tema “Öğrenci” başlığı altında dört kodla; üçüncü alt tema ise “Veli” başlığı altında bir kodla ifade edilmiştir. Öğretmenlerin çevrim içi yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü derslerine ilişkin geliştirdikleri çözüm önerileri incelenmiş ve üç alt tema altında analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenlerin çevrim içi yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü derslerine ilişkin önerileri incelendiğinde, "Ders" alt teması altında beş temel alanda yoğunlaştıkları görülmüştür: Etkinlikler, içerik ve materyal geliştirme, kitapların yeterliliği, süre ve zamanlama ile yöntem ve teknik kullanımı. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri, çevrim içi derslerin doğası gereği etkinlik temelli, etkileşimli ve öğrenci merkezli bir yaklaşımla

yapılandırılmasının zorunlu olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, dijital araçların (kahoot, wordwall, web 2.0 uygulamaları vb.) etkin kullanımının öğrenme motivasyonunu artırdığını ve öğrencilerin derse aktif katılımını desteklediğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda, çevrim içi derslerin verimliliğinin artırılabilmesi için etkileşimli, oyunlaştırılmış, dil becerilerini bütüncül destekleyen etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kuru (2023), yurt dışında görev yapan öğretmenlerin ders içi uygulamalarında kültürel içeriklere ve oyun temelli etkinliklere önem verdiklerini belirtmiş; bu tür etkinliklerin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ortaya koymuştur. Özgat Tatan da (2022) çalışmasında, çevrim içi Türkçe öğretimi sürecinde dijital materyal eksikliğinin ve etkileşimi kısıtlayan platformların öğretmenler açısından önemli bir sorun olduğunu tespit etmiş; oyunlaştırma ve interaktif stratejilerin verimlilik açısından önemini vurgulamıştır.

İçerik ve materyal geliştirme konusunda ise öğretmenler, mevcut materyallerin öğrencilerin yaş gruplarına, dil seviyelerine ve dikkat kapasitelerine yeterince uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bireysel çabalarla içerik üretmeye yönelmek zorunda kalmaları, sistematik materyal desteği ihtiyacını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Göçmenler (2019), Türkçe ve Türk Kültürü dersi programlarının iki dillilik ilkesini yeterince yansıtmadığını ve materyal yönünden yetersizlikler içerdiğini ifade etmiştir. Arıcı (2017) de ders materyallerinin içerik bakımından yetersizliğine ve öğretmenlerin bireysel çabalarla içerik üretme zorunluluğuna dikkat çekmiştir. Bu durum, merkezi düzeyde materyal desteğinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, çevrim içi öğretime uygun, güncel, iki dillilik hassasiyetini gözeten ve etkileşimi teşvik eden içeriklerin merkezi düzeyde geliştirilmesi önerilmektedir.

Çalışma, kitapların yeterliliği konusunda ise öğretmenlerin önemli bir kısmı, mevcut ders kitaplarının içerik açısından yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Candan (2022), öğretmenlerin ders kitaplarının mevcut öğrenci profiline uygun olmadığını düşündüklerini ve programın kültürel bağlama duyarlı biçimde güncellenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla kitapların öğrenci yaş grupları ve dil gelişim düzeylerine göre farklılaştırılması, içeriklerin görsel-işitsel öğelerle desteklenmesi ve öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımını sağlayacak şekilde yapılandırılması gerektiği sıklıkla önerilmiştir.

Güner ve Erol'un (2017) Fransa bağlamındaki çalışmasında derslerin geç saatlerde yapılması, farklı yaş gruplarının aynı sınıfa alınması ve ders süresinin yetersizliği gibi sorunlara dikkat çekilmiştir. Benzer şekilde Arıcı (2017), ders saatlerinin öğrencilerin günlük yaşam ritmine uymadığını belirtmiş ve bu durumun ders verimliliğini düşürdüğünü ifade etmiştir. Bu çalışmada ise süre ve zamanlama konusunda, ders sürelerinin öğrencilerin dikkat düzeyi, öğrenme motivasyonu ve kazanım elde etme süreçleri açısından yetersiz olduğu; ayrıca ders saatlerinin öğrencilerin biyolojik ritimlerine uygun planlanmadığı belirtilmiştir. Ders sürelerinin artırılması ve zamanlamanın öğrencilerin yaşam koşullarıyla uyumlu hâle getirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yöntem ve teknik kullanımı açısından ise öğretmenlerin geleneksel anlatım yöntemlerinin çevrim içi derslerde etkili olmadığı yönündeki görüşleri, Solmaz ve Deniz'in (2021) Belçika'da gerçekleştirdiği araştırmada da desteklenmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin interaktif uygulamalar, kültürel etkinlikler ve görsel-işitsel materyaller ile desteklenen yöntemleri tercih ettikleri belirtilmiştir. Ayrıca Kaldırım (2022), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin e-öğretime yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiğini, ancak dijital araçları etkili kullanma becerilerinin desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada ise öğretmenler, geleneksel anlatıma dayalı yöntemlerin çevrim içi derslerde etkili olmadığını; bunun yerine oyunlaştırma, dinleme-izleme etkinlikleri, dijital uygulamalar gibi öğrenci merkezli ve interaktif yöntemlerin öncelikli olarak kullanılmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin çevrim içi öğretime özgü yöntem ve teknikler konusunda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiği dile getirilmiştir. Sonuç olarak çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin etkili yürütülebilmesi için; öğrenci merkezli etkinliklerin çeşitlendirilmesi, içerik ve materyallerin çevrim içi eğitime uygun biçimde geliştirilmesi, ders kitaplarının pedagojik olarak güçlendirilmesi, ders sürelerinin ve zamanlamalarının yeniden yapılandırılması ve yenilikçi öğretim yöntemlerinin sistematik biçimde desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin bu süreçte yalnız bırakılmaması ve merkezi düzeyde planlı içerik ve yöntem desteğinin sağlanması, derslerin verimliliğini ve öğrenci katılımını artıracaktır.

Öğretmenlerin çevrim içi yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü derslerine ilişkin önerileri incelendiğinde, "Öğrenci" alt teması altında dört temel alanda yoğunlaştıkları

görülmüştür: Devamsızlık, yaş ve dil düzeyine uygunluk, dikkat ve motivasyon ile not verme uygulamaları. Öğretmen görüşleri, öğrenci devamsızlığının çevrim içi derslerin sürekliliği ve verimliliği üzerinde önemli bir olumsuz etki yarattığını ortaya koymuştur.

Derslerin bazı veliler tarafından akademik bir süreç olarak yeterince ciddiye alınmaması, erken saatlerde yapılan derslerin öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilemesi ve öğrencilerin derse sadece veli isteğiyle katılması gibi etkenler, devamsızlık oranlarını artırmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler, öğrenci devamlılığının sağlanabilmesi için ailelerle güçlü bir iş birliği kurulması, derse katılımı teşvik edecek etkinliklerin artırılması ve öğrenci merkezli uygulamaların geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bulgular, Çakır ve Yıldız'ın (2016) çalışmasında ortaya konulan, öğrenci ve veli ilgisizliğinin ders verimliliğini olumsuz etkileyen temel unsurlar arasında yer aldığı tespitiyle örtüşmektedir. Benzer şekilde Budak ve Akçadağ (2023), öğretmenlerin görev yaptıkları ülkelerde öğrencilerin derse katılımının sürekliliğini sağlamakta zorlandıklarını ve bu konuda veli desteğinin kritik olduğunu vurgulamıştır.

Yaş ve dil düzeyine uygunluk bağlamında ise, ders içeriklerinin ve materyallerin öğrencilerin yaş grubu, gelişim özellikleri ve mevcut dil yeterlik düzeylerine uygun olmaması önemli bir sorun alanı olarak öne çıkmıştır. Farklı yaş ve dil seviyelerindeki öğrencilerin aynı gruplarda bulunması hem öğrenme sürecini zorlaştırmakta hem de öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler, yaş ve seviye farklılıklarının dikkate alınarak sınıf gruplarının oluşturulmasını, seviye tespit sınavlarıyla öğrencilerin dil yeterliklerinin belirlenmesini ve buna göre materyal geliştirilmesini önermiştir.

Dikkat ve motivasyon eksikliği, çevrim içi derslerin doğası gereği en sık karşılaşılan zorluklardan biridir. Öğretmenler, özellikle küçük yaş gruplarında çevresel uyaranların etkisiyle öğrencilerin dikkatlerinin kolayca dağıldığını ve motivasyonlarının kısa sürede düştüğünü belirtmiştir. Kaldırım'ın (2022) çalışması, çevrim içi ortamda öğrencilerin düşük motivasyon düzeyine sahip olduğunu ve bu durumun öğrenme çıktılarını olumsuz etkilediğini göstermiştir. Bu nedenle Özgat Tatan'ın (2022) da belirttiği gibi, dijital ortamda öğrencilerin ilgisini çekecek interaktif ve oyun temelli materyallere duyulan ihtiyaç oldukça belirgindir. Kuru'nun (2023) bulguları da bu yöndedir; katılımcı öğretmenler oyun temelli öğrenme stratejilerinin motivasyonu

artırmada etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sorunu aşmak için öğretmenlerin oyunlaştırma, müziksel etkinlikler, fiziksel hareketler, yarışmalar ve veli desteği gibi yöntemler geliştirdiği görülmektedir. Dikkat ve motivasyonun artırılabilmesi için ders içeriğinin ilgi çekici biçimde yapılandırılması ve etkileşimli öğretim stratejilerine ağırlık verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Not verme uygulamasına yönelik görüşlerde ise, öğretmenler çevrim içi derslerin resmi bir değerlendirme sürecine dâhil edilmemesinin öğrenci ilgisini azalttığını ve dersin ciddiyetini düşürdüğünü belirtmişlerdir. Not uygulamasının getirilmesinin, öğrencilerin derslere olan sorumluluk bilincini artıracığı, velilerin sürece daha etkin katılımını sağlayacağı ve genel olarak öğrenme motivasyonunu güçlendireceği ifade edilmiştir. Bu durum, Tekin'in (2015) İngiltere bağlamındaki çalışmasında da dolaylı biçimde ifade edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersinin gelecekteki akademik ya da mesleki yaşamlarına katkı sunmayacağına dair algıları, dersin önemini göz ardı etmelerine neden olmuştur. Bu nedenle, çevrim içi derslerin değerlendirme sistemine dâhil edilmesi, öğrencilerde sorumluluk bilincinin gelişmesine katkı sağlayacak, aynı zamanda veli katılımını da artıracaktır.

Sonuç olarak çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde öğrenci odaklı yaklaşımların geliştirilmesi, derslerin yaş ve dil seviyelerine uygun yapılandırılması, dikkat ve motivasyonu artırıcı yöntemlerin sistematik biçimde kullanılması ve derslere yönelik bir değerlendirme sisteminin oluşturulması, öğretim sürecinin niteliğini artırmak için kritik önemde görülmektedir. Öğrencinin derse aktif katılımını ve öğrenme sorumluluğunu destekleyecek bu önlemler, çevrim içi eğitimin kalıcılığını ve etkisini güçlendirecektir.

Öğretmenlerin çevrim içi yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü derslerine ilişkin önerileri incelendiğinde, "Veli" alt teması altında bir alanda yoğunlaştıkları görülmüştür: veli bilinçliliği. Öğretmen görüşlerine göre, velilerin ders sürecini akademik bir etkinlik olarak görmemeleri, öğrencilerin derse devamlılığı ve öğrenme motivasyonu üzerinde doğrudan olumsuz etkiler yaratmaktadır. Özellikle yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili edinimi ve kültürel kimlik gelişimi açısından önemli bir rol üstlenen bu derslerin, veliler tarafından yeterince sahiplenilmemesi, devamsızlık oranlarını artırmakta ve derslerin verimliliğini düşürmektedir. Öğretmenler, çevrim içi derslerin

daha etkili yürütülebilmesi için velilere yönelik sistematik bilinçlendirme çalışmalarının yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bulgular, Özerol'un (2016) Fransa'da gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırmada, velilerin Türkçe ve Türk Kültürü derslerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve derslerin işlevini tam olarak kavrayamadıkları vurgulanmış; bu durumun öğrencilerin derse ilgisini azalttığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Oksal ve Güner'in (2017) yürüttükleri çalışmada da velilerin tutumlarının öğrencilerin derse katılımı üzerinde belirleyici olduğu ve aile içi destekle birlikte öğrencilerin dil gelişimlerinin çok boyutlu olarak ilerlediği ortaya konulmuştur. Bu kapsamda, yalnızca bireysel veli-öğretmen görüşmelerinin değil, kurumsal düzeyde planlanan ve tüm velileri kapsayan bilgilendirme toplantılarının düzenlenmesi önerilmektedir. Bu toplantılar aracılığıyla velilere derslerin amaçları, kapsamı ve önemi hakkında bilgi verilecek; aynı zamanda velilerin eğitim sürecine aktif birer paydaş olarak katılımları teşvik edilecektir.

Öğretmenlerin görüşleri, veli katılımının yalnızca öğrencinin derse devamını sağlamakla sınırlı olmadığını; aynı zamanda öğrencinin ders içi motivasyonunu artırarak öğrenme sürecindeki başarısını desteklediğini göstermektedir. Velilerin ders sürecine aktif şekilde katılması, öğrenci performansı üzerinde doğrudan olumlu bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda, velilerin bilinçlendirilmesi, sadece bireysel öğrenciler için değil, çevrim içi eğitim sisteminin genel başarısı için de stratejik bir öneme sahiptir. Çakır ve Yıldız'ın (2016) Almanya örneklemleri çalışmasında, öğretmenlerin en sık karşılaştığı sorunlardan biri olarak veli ilgisizliği gösterilmiş ve bu durumun ders başarısını sınırlayan temel faktörlerden biri olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla, velilere yönelik sistematik bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmaları yapılması gerekliliği güçlü biçimde ortaya çıkmaktadır. Kuru'nun (2023) yurt dışında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmada da benzer şekilde, velilerin ana dili eğitiminin önemine dair bilinç düzeylerinin artırılması gerektiği vurgulanmış; öğretmenler, velilerin sürece aktif katılım göstermemeleri nedeniyle birçok öğrencinin motivasyon kaybı yaşadığını ve ders sürekliliğinde sorunlar oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin yalnız bırakıldığını ve eğitsel sürecin çok yönlü desteklenmediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Çelik'in (2018) İsveç bağlamı çalışmasında da velilerin çocuklarının Türkçeyi öğrenmeleri için önemli bir rol üstlendiği görülmüş; çocuklarının kültürel kimliklerini korumaları, Türkiye ile bağlarını sürdürmeleri ve aile içi iletişim kurabilmeleri için

Türkçe eğitimine verdikleri önem vurgulanmıştır. Ancak bu farkındalığın sistematik biçimde desteklenmemesi, sürecin istikrarsızlaşmasına yol açmaktadır.

Sonuç olarak çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde veli bilinçliliğinin artırılması, derslerin sürekliliği, öğrenci motivasyonu ve öğrenme çıktılarının niteliği açısından temel bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, velilere yönelik düzenli bilgilendirme çalışmaları yapılması, veli-öğretmen iş birliğinin güçlendirilmesi ve velilerin ders sürecinde daha aktif roller üstlenmelerinin desteklenmesi önerilmektedir. Velilerin eğitsel sürece bilinçli ve istekli bir şekilde dâhil olmaları, çevrim içi eğitimin etkisini ve sürdürülebilirliğini önemli ölçüde artıracaktır.

Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular ve araştırmanın sınırlılıkları dikkate alınarak, aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Yöneticilere Yönelik Öneriler

- Yaş ve dil seviyesi bakımından homojen ders grupları oluşturulmalı; seviye tespit sınavlarıyla öğrenciler uygun sınıflara yerleştirilmelidir.
- İki dilliliğin getirdiği dilsel ve kültürel ikiliklerle başa çıkmakta zorlanan öğrenciler için öğretmen rehberliğinde destekleyici programlar geliştirilebilir.
- Görevlendirmeler yapılmadan önce öğretmenlerin temel düzeyde dijital okuryazarlık ve uzaktan öğretim yeterlikleri kazanmaları sağlanmalıdır.
- Millî Eğitim Bakanlığı Yüksek Öğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü aracılığıyla öğretmenlere dijital içerik, teknik donanım ve lisanslı uygulama erişimi gibi somut destekler sunulmalıdır.
- Ulusal düzeyde dijital kaynak platformları oluşturularak öğretmenlerin kaliteli ve seviyelendirilmiş içeriklere erişimi sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların çözümü için hızlı geri dönüş sağlayan destek mekanizmaları kurulmalıdır.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin dijital becerileri artırılmalı; çevrim içi eğitim araçlarının kullanımı, materyal üretimi ve etkileşimli ders planlama konularında düzenli hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Öğretmenlerin bireysel üretim yükünü azaltmak adına, merkezî düzeyde dijital içerik havuzu oluşturulmalı; etkileşimli materyal, video ve etkinlik paketleri hazırlanmalıdır.
- Eğitim ataşelikleri aracılığıyla öğretmenlere gerekli teknik donanım desteği sağlanmalı; internet alt yapısı iyileştirilmeli ve ücretli dijital platformlara erişim imkânı sunulmalıdır.
- Öğretmenler arasında deneyim paylaşımı ve ortak sorun çözümüne olanak tanıyacak rehberlik ve iletişim platformları oluşturulmalıdır.
- Dikkat eksikliği ve motivasyon düşüklüğünü gidermek için yarışmalar, interaktif uygulamalar, müzikli etkinlikler ve fiziksel aktiviteler entegre edilmelidir.
- Öğrencilerin çabalarının karşılık bulması amacıyla ders sonunda başarı belgeleri ya da sembolik ödüller verilmesi; yazılı ürünlere düzenli geri bildirim sağlanması önerilmektedir.

Velilere Yönelik Öneriler

- Velilere yönelik bilgilendirme toplantıları düzenlenerek, derslerin amacı, önemi ve sürece katkı yolları hakkında farkındalık kazandırılmalıdır.
- Veliler, evde çocuklarının Türkçeyle temasını artırmaya teşvik edilmeli; birlikte kitap okuma, Türkçe video izleme gibi faaliyetler önerilmelidir.
- Veli-öğretmen iletişimi kurumsal boyutta yapılandırılmalı; geri bildirim mekanizmaları geliştirilmeli ve veli katkısı, ders planlamasına bilinçli biçimde dâhil edilmelidir.

Çevrim İçi TTKD Temelli Öneriler

- Mevcut ders kitapları, öğrencilerin yaş ve dil düzeylerine göre yeniden yapılandırılmalı; içerikler görsel-işitsel öğelerle desteklenmeli ve çevrim içi öğrenmeye uygun formatlarda sunulmalıdır. Özellikle oyunlaştırılmış

etkinlikler, interaktif uygulamalar, dijital platformlara uygun etkinlik dosyaları ve video içerikleri geliştirilmelidir.

- Ders materyalleri, dil yeterliliğine göre kademelendirilerek sunulmalı; hiç Türkçe bilmeyen öğrenciler için başlangıç düzeyi içerikler geliştirilmelidir.
- Ders süreleri, öğrencilerin yaş özellikleri ve dikkat kapasiteleri dikkate alınarak yeniden planlanmalı; küçük yaş grupları için kısa ama yoğunlaştırılmış, büyük yaş grupları için ise esnek yapıda planlamalar yapılmalıdır.
- Derslerde anlatıma dayalı geleneksel yöntemler yerine, öğrenciyi aktif kılan; dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı birlikte geliştiren oyun temelli ve dijital etkinliklere ağırlık verilmelidir.
- Yazma becerisinin çevrim içi ortamda yeterince ölçülemediği göz önüne alınarak, öğrenci ürünlerini belgeleyebilecek sistematik bir portfolyo değerlendirme yapısı oluşturulmalı; gerektiğinde resmi notlandırma sistemleri entegre edilmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma öğretmen görüşlerine odaklanmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda öğrenciler, veliler, YYEGM yöneticilerinin görüşlerinin de dâhil edildiği daha kapsamlı ve çok paydaşlı araştırmalar yürütülebilir. Bu sayede çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin çok yönlü değerlendirilmesi sağlanabilir.
- Bu çalışmada nitel yöntem kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veriler toplanmıştır. Nitel verilerin derinliğini nicel verilerin genellenebilirliğiyle birleştiren karma yöntemli çalışmalar, uygulamaların etkililiği hakkında daha bütüncül veriler sunabilir.
- Daha sonraki araştırmalarda öğretmenlerin çevrim içi ortamlarda kullandıkları dijital materyallerin etkililiği, öğrenci motivasyonuna etkisi ve dijital araç kullanım düzeyleri analiz edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin dijital içerik üretme becerileri üzerine uygulamalı çalışmalar da yürütülebilir.

- Öğrenci başarısında kritik role sahip olan velilerin, çevrim içi ders süreçlerine katılım düzeyleri, bilinçlendirme uygulamalarının etkisi ve velilere yönelik rehberlik faaliyetlerinin incelendiği uygulamalı araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Akalın, E. (2024). Türkçe ve Türk Kültürü Ders Materyallerinin Biçimlendirici Değerlendirme Açısından İncelenmesi. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, LEE.
- Aksan, D. (1994). Anadili. *TÖMER Dil Dergisi*, Sayı 16, 63-71.
- Aksan, D. (2004). *Anadili, Dilbilim ve Türkçe Yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Aksan, D. (2020). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aldemir, F. F. (2022). Öğretmen Görüşlerine Göre Viyana'da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Yıldız Teknik Üniversitesi, SBE.
- Altıparmak Yılmaz, H. M. (2020). Avustralya'da Yaşayan Türklerin Dil Görünümlerinin İki Dillilik Bağlamında İncelenmesi. *(Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Gazi Üniversitesi, EBE.
- Arıcı, B. (2017). Eğitsel Oyunların Almanya'da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçe Öğrenme Başarılarına Etkisi. *(Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Atatürk Üniversitesi, EBE.
- Arıcı, B. (2019). *Yurt Dışında Türkçe Öğretimi*. Ankara: İksad Yayınları.
- Arıcı, B. ve H. A. Kırkılıç (2017). Yurt Dışında Görev Yapan Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmenlerinin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine İlişkin Görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 5, Sayı 41, 480-500.
- Atasoy, G. (2021). *İki Dillilere Türkçe Öğretiminde 21. Yüzyıl Becerileri ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Dayalı Etkinlik Tasarımı*. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Yıldız Teknik Üniversitesi, SBE.
- Aydın, M. ve Ü. Çakıroğlu (2021). *Uzaktan Öğretim Modelleri*. Göçer, A. (ed.). *Türkçenin Uzaktan Öğretimi ve Öğrenimi* (s. 49-71). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baker, C., J. Wuest ve P. N. Stern (1992). *Method Slurring: The Grounded Theory/ Phenomenology Example*. *Journal of Advanced Nursing*, Cilt 17, Sayı 11, 1355-1360.

- Banguoğlu, Tahsin. (1974). *Türkçenin Grameri*. İstanbul: Baha Matbaası.
- Başaran, M., I. G. Ülger vd. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Durumlarının İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, Cilt 17, Sayı 37, 4619-4645.
- Bayram, E., Z. Bıyık ve M. Gölbaşı (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinde Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimle Gerçekleştirilen Türkçe Dersine Yönelik Algıları. *Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, 28-41.
- Bican, G. (2017). Danimarka’da Türkçe-Danca Konuşan Öğrencilerin Dil Görünümlerinin İki Dillilik Temelinde İncelenmesi. *(Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Gazi Üniversitesi, EBE.
- Budak, A. ve T. Akçadağ (2023). Almanya’daki Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmenlerinin Eğitim ile İlgili Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, Cilt 4, Sayı 2, 50-74.
- Burgul Adıgüzel, F. ve Ü. Şen (2018). Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerinin Yurt Dışı Görevlerine İlişkin Kaygı ve Hazırbulunuşluk Durumları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 8, Sayı 4, 822-839.
- Canbolater, C. (2022). Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarının (5-8. Seviyeler) Yazma Becerisi Kazanımlarını Karşılama Durumu. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Gazi Üniversitesi, EBE.
- Candan, G. N. (2022). Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Almanya Örneğinde). *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Gazi Üniversitesi, EBE.
- Chen, I. ve J. Thieleman (2008). *Technology Application Competencies For k-12 Teacher*. Hershey: Information Science Pub.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, M. Bütün ve S.B. Demir (çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in The Crossfire. Bilingual Education and Bilingualism*, 23, Clevedon: Multilingual Matters.
- Çakır, M. ve Yıldız, C. (2016). Almanya'daki Türk Öğretmenlerinin Türkçe ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 3, 217-257
- Çelik, C. E. (2016). Ana Dil ve Anne Dili Kavramları. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi*, Sayı 29, 88-100.
- Çelik, M. (2024). Drama Yönteminin Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Dinleme Becerilerine Etkisi. *(Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Fırat Üniversitesi, EBE.
- Çelik, N. (2018). *Türk Kökenli Öğrencilere Yönelik İsveç'te Verilen Ana Dili Eğitimine Dair Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri*. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Gazi Üniversitesi, EBE.
- Çetin, İ. (2018). *Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Çizgi Filmler Yoluyla Değerler Aktarımı (Keloğlan Masalları Örneği)*. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Gazi Üniversitesi, EBE.
- Demir, T. (2010). Yurt dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk kültürü Dersi Öğretim Programı Kapsamındaki Türkçe Dersi Kazanımlarının Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 30, Sayı 3, 933-937.
- Demirel, Ö (1993). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara: Usem Yayınları.
- Deniz, T. (2021). Türkçe ve Türk Kültürü Ders Programı Kazanımları ile Felemenkçe Ders Programı Kazanımlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesi. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Gazi Üniversitesi, EBE.
- Devran, Y. ve T. Elitaş (2017). Uzaktan Eğitim: Fırsatlar ve Tehditler. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, Cilt 8, Sayı 27 , 31-40.
- Ekmekçi, V. (2012). *Belçika'da Türkçe Öğretimi ve Karşılaşılan Temel Sorunlar*. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Erciyes Üniversitesi, EBE.

- Ergenç, İ. (1993). Yurtdışındaki Türk Çocuklarının Ana Dili Sorunu. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, Sayı 4, 61-70.
- Ergin, M. (2013). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Ergüt, S. E. (2021). Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Alan Yurt Dışındaki İki Dilli Türk Çocuklarının Miras Dil Konuşma Kaygılarının İncelenmesi. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Yıldız Teknik Üniversitesi, SBE.
- Ertem, İ. S. (2013). Yurt Dışında Yaşayan İkinci Kuşak Türk Çocuklarının Türkçeyi Kullanım Durumları ve Dil-Kültür İlişkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 6, Sayı 4.
- Eryürük, P. (2023). Fransa'daki İki Dilli Türk Çocukların Türkçe Öğretimine İlişkin Öğrenci, Veli Görüşleri. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Hacettepe Üniversitesi, EBE.
- Geben, A. Y. (2021). Uzaktan ve Çevrim İçi Eğitim Yoluyla Yapılan Türkçe Eğitimi Çalışmalarının İncelenmesi. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, SBE.
- Genç, M. F. ve S. Gümrükçüoğlu (2020). Koronavirüs (Covid-19) Sürecinde İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Bakışları. *Turkish Studies*, Cilt 15, Sayı 4, 403-422.
- Göçmenler, H. (2019). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Türk Çocuklarına Ana Dili Öğretiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Program ve Kitap Ölçeğinde. *(Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Gazi Üniversitesi, EBE.
- Göğüş, B. (1998). *Anlatım Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Kurtuluş Ofset Basımevi.
- Gökberk, M. (1997). *Değişen Dünya Değişen Dil*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gültekin, E. (2025). *Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, LEE.
- Güner, F. ve İ. Erol (2017). Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Yönelik Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması (Güney Fransa örneği). *The Journal of Academic Social Science*, Cilt 49, Sayı 49, 497-510.

- Gürbüz Us, R. ve A. N. Ercan Güven (2022). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Yönelik Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması, *Trakya Eğitim Dergisi*, Cilt 12, Sayı 3, 1561-1576.
- Güzel, A. (2010). *İki Dillilere Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara: Vizyon Yayınevi.
- Hancı Yanar, B. (2020). *Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Adnan Menderes Üniversitesi, SBE.
- İmer, K., A. Kocaman ve A. S. Özsoy (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İnce, B. (2011). Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Anadilleri Türkçede Yaşadıkları Anlatım Sorunları: Fransa Örneği. *(Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. İstanbul Üniversitesi, SBE.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- James, H., E. Price ve M.A. Judy (2004). Research Limitations and The Necessity of Reporting Them. *American Journal of Health Education*, Cilt 35, Sayı 2, 66-67.
- Jiang, W. (2000). The Relationship Between Culture and Language. *ELT Journal*, Cilt 54, Sayı 4, 328-334.
- Kaçan Şener, E. (2023). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukları İçin Hazırlanmış Türkçe ve Türk Kültürü Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi, EBE.
- Kaldırım, G. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerin e-Öğretime Yönelik Tutumlarının Araştırılması. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, SBE.
- Kandemir, G. İ. (2023). Yurt Dışında Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarına Dijital Oyunlarla Türkçe Öğretimi ve Kültür Aktarımı. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Kırıkkale Üniversitesi, SBE.
- Kaplan, M. (2023). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

- Karadağ, Ö ve B. Baş (2019a). Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Dair İhtiyaç Analizi. *Sakarya University Journal of Education*. Cilt 9, Sayı 3, 434-54.
- Karadağ, Ö. ve B. Baş (2019b). *Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Karakuş, N., N. Esendemir vd. (2021). Türkçe Dersleri Özelinde Uzaktan Eğitim Hakkında Veli Görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 3, 993-1011.
- Karakuş, N., N. Ucuzsatar vd. (2020). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri. *Rumelide Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı 19, 220-241.
- Kartal Güzel, P. (2022). Türkçe ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Hazırlanan Makale ve Tezlerin İncelenmesi. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, Cilt 8, Sayı 52, 676-685.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kayır, G. (2018). Türkçe ve Türk Kültürü Dersi'nde Görev Temelli Etkinliklerin İsviçre'de Yaşayan Türk Çocuklarının Akademik Başarı ve Motivasyonlarına Etkisi. (*Yayımlanmamış Doktora Tezi*). Osmangazi Üniversitesi, EBE.
- Kaysi, F. (2020). Covid-19 Salgını Sürecinde Türkiye'de Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitimin Değerlendirilmesi. *5th International Scientific Research Congress (IBAD - 2020) Bildiriler*, September 1-2, 17-22.
- Kazak, E. ve H. H. Karaahmetoğlu (2023). Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, Cilt 13, Sayı 1, 385-401.
- Kocakaya, U. (2022). Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Türkçe Öğrenimi Hususunda Yaşadığı Zorluklar: Doğu Fransa Örneği. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Akdeniz Üniversitesi, EBE.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.

- Kuru, N. (2023). Eğiticilerin Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Kapsamında Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Görüşleri. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Akdeniz Üniversitesi, EBE.
- Maden, A. ve M. Kaya (2020). Eğitim Bilişim Ağı'ndaki Türk Dili ve Edebiyatı Dersi İçeriklerinin Kullanımına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. *Route Educational Social Science Journal*, Cilt 7, Sayı 6, 207–218.
- Marshall, C. ve G. Rossman (2006). *Designing Qualitative Research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MEB, (2006). *Yurt Dışı Eğitim Personeli Rehberi*. Ankara: MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2024). *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler)*.
- MEB, (2024). *Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmenleri Seçme Sınavı ve Görevlendirme Kılavuzu*. Ankara.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma, Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. S. Turan, (çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B. ve A. M. Huberman (2016). *Nitel Veri Analizi*. Akbaba-Altun, S. ve A. Ersoy, (çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2025). *Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü ders kayıtlarımız devam ediyor. Millî Eğitim Bakanlığı Yurtdışı Eğitim Genel Müdürlüğü*. <https://yyegm.meb.gov.tr/www/cevrim-ici-turkce-ve-turk-kulturuderskayitlarimiz-devam-ediyor/icerik/812>. (Erişim Tarihi: 12.11.2024).
- Oksal, A. ve F. Güner (2017). Fransa'daki Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Yönelik Veli ve Öğrenci Görüşleri: Aveyron Bölgesi Örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, Cilt 5, Sayı 4, 73-84.
- Okur, U. ve M. Gürlek (2022). Kovid-19 Salgını Sonrası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çevrim İçi Modeller. *Ankara Üniversitesi, TÖMER Örneği, Dilbilim Dergisi – Journal of Linguistics*, Sayı 39, 51-66.

- Oruç, Ş. (2016). Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, Sayı 45, 279-290.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede Ana Dil ve Ana Dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, Cilt 2, Sayı 1, 311-322.
- Özata, Ö. (2021). *Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Oyun ve Etkinliklerle Türkçe Öğretimi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Gazi Üniversitesi, EBE.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 5, 376-394.
- Özen, E. ve H. Düzenli (2023). Öğrenenlerin Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Ortamlarında Topluluk Hissi Geliştirme Düzeylerinin Farklı Değişkenler Bağlamında İncelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, Cilt 9, Sayı 1, 316-336.
- Özerol, G. (2016). *Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri ile İlgili Veli Görüş ve Beklentileri (Fransa/Nancy Örneği)*. Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar, 55-67.
- Özgat Tatan, O. (2022). Öğreticilerin Çevrimiçi Uzaktan Öğretim Platformları Aracılığıyla İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları Sorunların Analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı 29, 37-50.
- Özgen, İ. (2022). Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Çevrim İçi Araçlarla Aktarımına İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, LEE.
- Sarıçam, İ., Ü. Özdoğan ve F. Topçuoğlu Ünal (2020). Uzaktan Eğitim Bünyesindeki Türkçe Dersinin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Turkish Studies - Education*, Cilt 15, Sayı 4, 2943-2959.
- Sarıtaş, M. (2013). *Uzaktan Eğitim*. M. Sarıtaş (ed.). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (s.133-158)*. Ankara: Pegem Akademi.

- Sayan, H. (2020). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*. Cilt 11, Sayı 42, 100.
- Solmaz, M. ve L. Deniz (2021). Belçika'daki Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *International Journal of Language Academy*, Cilt 9, Sayı 1, 240-262.
- Şahin, M. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar. *Journal of History School*, Sayı 52, 1734-1757.
- Şen, Ü. (2010). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Eğitimine Yönelik Millî Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Yapılan Çalışma ve Uygulamalar*. Cilt 2, Sayı 3, 239-253.
- Şen, Ü. ve F. Burgul Adıgüzel (2018). Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerinin Yurt Dışı Görevini Tercih Etme Nedenleri ve Görevlerine İlişkin Beklentileri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, 67-90.
- Tekin, N. M. (2015). İngiltere'de Ana Dili Türkçe Olan Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Gazi Üniversitesi, EBE.
- Tulu, Y. (2009). Anadili Türkçe Olan ve Anadili Türkçe Olmayan 4-7 Yaş (iki dilli) Çocukların Dil Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Selçuk Üniversitesi, SBE.
- Uslusoy, B. (2017). Uzaktan Eğitime Yönelik Öğrenci Tutumları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma: ABD/Türkiye Örneği. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Beykent Üniversitesi, SBE.
- Uygur, N. (1996). *Kültür Kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Yalın, H. İ. (2015). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Adına Kemal Yurtnaç.

Zorluoğlu, V. Y. (2018). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Çoklu Zekâ Kuramıyla Türkçe Öğretimi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Gazi Üniversitesi, EBE.



EKLER

EK-1 Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Uygulama İzin Belgeleri



ANKARA İl Millî Eğitim Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.010562

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 118778

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: FİTNAT BURCU DEMİRÖZ CANAVAR

Araştırmanın Adı: Çevrim İçi Türkçe Öğretimi Kapsamında Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: ANKARA İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak Birim: İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak İl: ANKARA

Veri Toplama Aracının Başlığı: ÇEVİRİM İÇİ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KAPSAMINDA YÜRÜTÜLEN "TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ"NE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 18.12.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 18.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ANKARA İl Millî Eğitim Müdürlüğü, ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaiznileri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.010562

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 148477

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: FİTNAT BURCU DEMİRÖZ CANAVAR

Araştırmanın Adı: Çevrim İçi Türkçe Öğretimi Kapsamında Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak Birim: İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: ÇEVİRİM İÇİ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KAPSAMINDA YÜRÜTÜLEN "TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ"NE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 18.12.2024

Araştırmanın Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 18.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ANKARA İl Millî Eğitim Müdürlüğü, ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK-2 Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.07.2024-149996

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Toplantı Tarihi: 17.07.2024	Toplantı Sayısı: 9	Karar Sayısı: 48
<p>Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Ömer Faruk ALTUNÇ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.</p> <p>KARAR-30: Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Müdürlüğünün 12.06.2024 tarihli ve 145592 sayılı yazısı okundu ve ekleri incelendi.</p> <p>Yapılan incelemeler sonucunda; Üniversitemiz Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü Çocuk Gelişimi Programında görev yapan Dr. Öğr. Üyesi Ferhat ÇİFTÇİ'nin sorumlu, Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Fitnat Burcu DEMİRÖZ CANAVAR'ın yardımcı araştırmacısı olduğu "Çevrim İçi Türkçe Öğretimi Kapsamında Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri" isimli yüksek lisans tezi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından uygun görülmüş olup, durumun Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Müdürlüğüne bildirilmesine,</p> <p style="text-align: center;">Oy birliği ile karar verildi.</p>		
BAŞKAN (e-imzalıdır) Prof. Dr. Ömer Faruk ALTUNÇ Kurul Başkanı		
UYE (e-imzalıdır) Doç. Dr. Canan DEMİR YILDIZ Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	UYE (İstifa) Doç. Dr. Ramazan Şamil TATIK Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	UYE (İzinli) Doç. Dr. Muhammed Fahri BİLİCİ Spor Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi
UYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AYDIN İlâmi Bilimler Fakültesi Öğr. Üyesi	UYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Necmettin ÇİFTÇİ Sağlık Hizmetleri MYO Öğr. Üyesi	UYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇLI Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi
UYE (İzinli) Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DEMİREL İletişim Fakültesi Öğr. Üyesi	UYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Gönül YETİM Spor Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi	

1 / 1

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-3 Çevrim İçi Yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Üzerine Öğretmen Görüşlerinin Alınmasına Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

ÇEVİRİM İÇİ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KAPSAMINDA YÜRÜTÜLEN “TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ” NE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK FORM

Görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, formu dolduracak siz öğretmenlerin genel bilgilerini öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Formun ikinci bölümde ise çevrim içi yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü dersi hakkındaki görüşlerinizi öğrenmek amacıyla açık uçlu sorular yer almaktadır. Sorulara vereceğiniz cevaplar, çalışmanın sağlıklı sonuçlanabilmesi için önemli olduğundan, cevaplarınızın gerçek görüşlerinizi yansıtması son derece önemlidir. Kişisel bilgilerinizi araştırmacı dışında kimse görmeyecek ve araştırma raporu yazılırken adınız hiçbir şekilde araştırma raporunda yer almayacaktır.

Dr. Öğr. Üyesi Ferhat ÇİFTÇİ
Tez Danışmanı

Fitnat Burcu DEMİRÖZ CANAVAR
Yüksek Lisans Öğrencisi

A. KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

En son mezun olduğunuz eğitim programı:

- () Lisans (Eğitim Fakültesi)
- () Lisans (Diğer)
- () Yüksek Lisans
- () Doktora

Branşınız:

- () Türkçe Öğretmenliği
- () Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği
- () İngilizce Öğretmenliği
- () Sınıf Öğretmenliği
- () Okul Öncesi Öğretmenliği
- () Din Kültürü Öğretmenliği
- () Diğer

Türkiye’de çalışmakta olduğunuz il ve kurum?

- () Eskişehir
- () Ankara

Yurt içindeki öğretmenlik deneyim süreniz nedir?

- () 0-5 yıl
- () 6-10 yıl
- () 11-15 yıl
- () 16-20 yıl
- () 21 yıl ve üstü

Yurt dışındaki öğretmenlik deneyim süreniz nedir?

- İlk defa yaptım.
 Daha önce yine sadece çevrim içi olarak deneyimlemiştim.
 Daha önce yüz yüze de gerçekleştirmiştim.

Görevlendirildiğiniz ülkede / ülkeler hangisidir?

- Amerika
 Çin
 İsveç
 Norveç
 Finlandiya
 Danimarka

Şu anda Türkçe ve Türk Kültürü Dersini okuttuğunuz sınıf/sınıfların düzeyi:

- A1 A2 B1 B2 C1 C2

Vermekte olduğunuz Türkçe ve Türk Kültürü haftalık ders saatinizin süresi nedir?

- 2
 4
 6
 8
 Diğer

Sınıfınızın mevcudu nedir?

.....

Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimiyle ilgili sertifikanız var mı?

- Evet
 Hayır

Bilgisayar ve bilişim teknolojilerini kullanma becerilerinizin durumu nedir?

- Zayıf
- Orta
- İyi
- Çok iyi

Yabancı dil biliyor musunuz?

- Evet
- Hayır

Çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersini yürütmek için hangi platformları kullandınız? Birden fazla seçebilirsiniz.

- Zoom
- Google Classroom
- Microsoft Teams
- Google Hangouts
- Diğer

Öğrencilerinizi derslere daha fazla dâhil etmek için hangi uygulamaları kullandınız?

Birden fazla seçebilirsiniz.

- Nearpod
- Wordwall
- Kahoot
- Quizlet
- Edmodo
- Socrative
- RazKids
- PowerPoints
- Ders kitaplarının çevrim içi versiyonları
- Diğer

B. GÖRÜŞME SORULARI

1. Çevrim içi yapılan Türkçe ve Türk Kültürü dersinin önemi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Çevrim içi yapılan Türkçe ve Türk Kültürü dersinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik görüşleriniz nelerdir?
3. Çevrim içi yapılan Türkçe ve Türk Kültürü dersi kapsamında EBA'da yayımlanmış materyalleri (ders kitapları, okuma kitapları, uygulama vs.) yeterli buluyor musunuz?
4. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi ders kitaplarının çevrim içi derslerle uyumu ve çevrim içi ders süreleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
5. Türkçe ve Türk Kültürü dersine ait kazanımlarını, dört temel dil becerisini (yazma, okuma, konuşma, dinleme) ve değerlendirmesini çevrim içi derslerde ne ölçüde gerçekleştirebiliyorsunuz?
6. Çevrim içi verilen bu dersin sizin için en büyük zorlukları nelerdir? Bu zorlukların üstesinden gelmeyi nasıl başardınız?
7. Ders kapsamında yapılan ödevlendirmelerin ve ödevlerin takibine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

8. Ders kapsamında yapılan etkinliklerin uygulamasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
9. Kullandığınız platformunun yeterliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
10. Vermiş olduğunuz çevrim içi Türkçe ve Türk Kültürü dersinin verimliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Var olan imkânlar ve sınırlılıklara göre değerlendiriniz.
11. Bu dersin daha etkili yapılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
12. Bu dersin verilmesi çerçevesinde bilgisayar ve internetle ilgili yaşadığınız sorunlar nelerdir?
13. Türkçe ve Türk Kültürü dersini verdiğiniz öğrencilerle ilgili yaşadığınız sorunlar nelerdir?
14. Türkçe ve Türk Kültürü dersi kapsamında verimliliğin çevrim içi derslerde arttırılması için geliştirilmesini istediğiniz uygulamalar nelerdir?