

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİM VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**UZAKTAN EĞİTİM TÜRKÇE DERSLERİNDE ÖĞRETİM TEKNİKLERİ VE
MATERYAL KULLANIM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Büşra ÖZCAN

DANIŞMAN

DOÇ. DR MEHMET ALİ HAMEDOĞLU

ARALIK 2022

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİM VE DENETİMİ BİLİM DALI

**UZAKTAN EĞİTİM TÜRKÇE DERSLERİNDE ÖĞRETİM TEKNİKLERİ VE
MATERYAL KULLANIM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Büşra ÖZCAN

DANIŞMAN

DOÇ. DR MEHMET ALİ HAMEDOĞLU

ARALIK 2022

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Büşra ÖZCAN

İTHAF

Tez çalışmam boyunca bilgi ve deneyimiyle bana yol gösteren ve bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde de danışmanlığımı üstlenerek destek sağlayan, değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman bana inanan ve güvenen, sevgilerini ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, gösterdikleri sabırlar ve verdikleri emekler ile beni yetiştiren, varlıklarına minnettar olduğum sevgili ailem; babam Mehmet Akif ÖZCAN'a, annem Nazmiye ÖZCAN'a kardeşim Eren ÖZCAN'a ve desteğini esirgemeyen tüm yakınlarıma sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

UZAKTAN EĞİTİM TÜRKÇE DERSLERİNDE ÖĞRETİM TEKNİKLERİ VE MATERYAL KULLANIM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Büşra ÖZCAN, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU

Sakarya Üniversitesi, 2022

Bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanım düzeylerini, bu teknikleri kullanılmama nedenlerini ve öğretmenlerin materyal kullanım düzeylerini ölçmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekle toplam 34 öğretim tekniğinin kullanım düzeyi, bu tekniklerin kullanılmama nedenleri ve öğretmenlerin materyal kullanım düzeyleri ortaya konulmuştur. Basit/tekil tarama modeline göre gerçekleştirilen bu araştırmanın örnekleme random örnekleme yöntemiyle çevrimiçi bir anket platformu kullanılarak ulaşılan ve Sakarya ilinde görev yapan 324 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda en çok kullanılan teknikler, Soru-Cevap, Ödev ve Beyin Fırtınası Tekniği gibi tekniklerdir. En az kullanılan teknikler ise Tereyağı-Ekmek, Elma Dersem Git, Armut Dersem Kal, Pazaryeri Tekniği gibi tekniklerdir.

Çalışma kapsamında, kullanılan tekniklerle beraber incelenen 34 öğretim tekniğinden kullanılmayanların kullanılmama nedenleri de incelenmiş ve sonuçta öğretmenlerin teknikleri kullanmama nedeni olarak sırasıyla (1) konuyla ilgili kaynak olup olmadığını bilmemeleri, (2) kaynağın olmaması, (3) kaynak var ancak kullanmayı bilmemeleri ve (4) kaynak var ancak bu kaynaklara erişememeleri olarak bulunmuştur.

Araştırmada ayrıca Türkçe öğretmenlerinin materyal kullanma düzeyleri de incelenmiş ve (1) Türkçe dersi ders kitapları, (2) EBA(Eğitim Bilişim Ağı) içerikleri, (3) Görsel materyaller (gerçek eşya ve modeller, resimler, çizelgeler, çizimler, grafikler, kavram haritaları, basılı materyaller vb.), (4) İşitsel materyaller (dinleme metinleri vb.), (5) Görsel ve işitsel materyaller (video, slayt sunusu vb.) ve (6) Dijital eğitim ve öğrenme platformları olmak üzere toplam 6 ortamın kullanılma düzeyi ölçülmüştür. Adı geçen 6 materyalin de kullanılma düzeyi oldukça yüksek bulunmuştur.

Normal dağılım sergilemeyen veri seti nedeniyle parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Cinsiyet, yaş ve bilgisayar destekli eğitim alma gibi değişkenlerle fark analizleri yapılmıştır. Cinsiyet değişkeni ile oğretim teknikleri kullanımı değişkeni arasında ilişki bulunmamış, materyal kullanımı değişkeni ile arasında ilişki bulunmuştur. Yaş değişkeni ile oğretim teknikleri kullanımı değişkeni arasında ilişki bulunmuş, materyal kullanımı değişkeni ile arasında ilişki bulunmamış; bilgisayar destekli eğitim alma değişkeni ile hem oğretim teknikleri kullanımı hem de materyal kullanımı değişkenleri arasında istatistiksel olarak ilişki bulunmuştur.

Çalışma kapsamında son olarak bulgular tartışılmış ve çalışma bulgularına ve gelecek araştırmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Türkçe ğretimi, Uzaktan Eğitim, ğretim Teknikleri, Materyal Kullanımı, Uzaktan Eğitimde ğretim Teknikleri

ABSTRACT

TEACHER'S OPINIONS ON TEACHING TECHNIQUES AND MATERIAL USE LEVELS IN DISTANCE EDUCATION TURKISH COURSES

Büşra ÖZCAN, Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU

Sakarya University, 2022

The aim of this study is to measure the level of Turkish teachers' use of teaching methods and techniques in the distance education process, the reasons for not using these techniques, and the teachers' level of material use. In accordance with this purpose, with the scale developed by the researcher, the level of use of 34 teaching techniques, the reasons for not using these techniques, and the level of teachers' material use were revealed. The sample of this study, which was carried out according to the simple/single scanning model, consists of 324 Turkish teachers working in the province of Sakarya, which was reached using an online survey platform with random sampling method.

According to the data obtained as a result of the research, the most used techniques are the techniques such as Question-Answer, Homework and Brainstorming Techniques. The least-used techniques are Tereyağı-Ekmek , Elma Dersem Git, Armut Dersem Kal Technique, Pazaryeri Technique.

Within the scope of the study, the reasons for not using the unused ones among 34 teaching techniques, which were examined together with the techniques used, were also examined, and the reasons for not using the techniques were respectively: (1) not knowing whether there is a resource on the subject, (2) lack of a resource, (3) there is a resource but they do not know how to use it, and (4) resource exists but cannot access these resources.

In the study, the level of use of materials by Turkish teachers was also examined and (1) Turkish course textbooks, (2) EBA (Educational Information Network) contents, (3) Visual materials (real objects and models, pictures, charts, drawings, graphics, concept maps). , printed materials, etc.), (4) Auditory materials (listening texts, etc.), (5) Audio-visual materials (video, slide presentation, etc.) and (6) Digital education and learning platforms, usage level of a total of 6 media were measured. The level of use of the mentioned 6 materials was found to be quite high.

Non-parametric tests were used due to the non-normally distributed data set. Difference analyzes were made with variables such as gender, age and computer-assisted education. There was no relationship between the gender variable and the variable of use of teaching techniques, but a relationship was found between the variable of material use. A relationship was found between the age variable and the variable of use of teaching techniques, but no relationship was found between the variable of material use; A statistical relationship was found between the computer-assisted education variable and both the use of teaching techniques and the use of materials.

Finally, the findings were discussed within the scope of the study and various suggestions were made for the study findings and future research.

Keywords: Turkish Teaching, Distance Education, Teaching Techniques, Material Use , Teaching Techniques in Distance Education

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
İTHAF	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
1.3. Problem Cümlesi	7
1.4. Alt Problemler	7
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM II.....	9
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Türkçe Öğretimi	9
2.2. Türkçe Öğretiminde Yöntem ve Teknikler	11
2.2.1 Beyin Fırtınası Tekniği.....	12
2.2.2. Gösteri Tekniği.....	13
2.2.3. Soru-Cevap Tekniği.....	14
2.2.4. Sokratik Tartışma (Doğruyu Buldurma) Tekniği	15
2.2.5. Sokrat Semineri Tekniği.....	15
2.2.6. Drama-Rol Oynama Tekniği	16

2.2.7. Benzetim / Simülasyon Tekniği	17
2.2.8. Mikro Öğretim Tekniği	18
2.2.9. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	19
2.2.10. Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniği	20
2.2.11. Eğitsel Oyunlar Tekniği	21
2.2.12. Ekiple Öğretim Tekniği	22
2.2.13. Görüş Geliştirme Tekniği	23
2.2.14. İstasyon Tekniği	24
2.2.15. Konuşma Halkası Tekniği	25
2.2.16. Öğrenme Halkası Tekniği.....	26
2.2.17. Akvaryum (Fishbowl) Tekniği	27
2.2.18. Öykü Oluşturma Tekniği	28
2.2.19. Arkası Yarın Tekniği	29
2.2.20. Kartopu Tekniği.....	29
2.2.21. Kavram Kargaşası Yaratma Tekniği	30
2.2.22. Kavramsal Karikatür Tekniği	31
2.2.23. Köşelenme Tekniği.....	32
2.2.24. Dedikodu Tekniği.....	32
2.2.25. Kart Gösterme Tekniği	33
2.2.26. Tereyağı-Ekmek Tekniği	33
2.2.27. Elma Desem Git, Armut Desem Kal Tekniği.....	34
2.2.28. Pazaryeri Tekniği.....	34
2.2.29. Deney ve Laboratuvar (Sanal Ortam) Tekniği	35
2.2.30. Gezi (Sanal Tur) Tekniği.....	35
2.2.31. Gözlem (Sanal Gözlem) Tekniği	37
2.2.32. Görüşme Tekniği	37

2.2.33. Ödev Tekniği	38
2.2.34. Sergi Tekniği	38
2.3. Uzaktan Eğitim	38
2.3.1. Uzaktan Eğitimin Tanımı	38
2.3.2. Uzaktan Eğitimin Önemi ve Gelişimi	39
2.3.3. Uzaktan Eğitimin Özellikleri	41
2.3.4. Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajları	42
2.4. Uzaktan Türkçe Öğretimi	42
2.5. Uzaktan Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	43
2.6. Öğretmenlerin Uzaktan Öğretimde Kullanmayı Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler	44
2.7. İlgili Araştırmalar	44
2.7.1. Yurtiçi Araştırmalar	44
2.7.2. Yurtdışı Araştırmalar	47
BÖLÜM III	50
YÖNTEM	50
3.1. Araştırma Modeli	50
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	50
3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri	52
3.4. Verilerin Analizi	54
3.4.1. Normallik Testi	54
3.4.2. Korelasyon Analizi	55
3.4.3. Fark Analizleri	56
BÖLÜM IV	57
BULGULAR	57
4.1. Örnekleme / Çalışma Grubuna İlişkin Bulgular	57

4.2. Birinci Alt Problem Olan “Öğretmen Görüşlerine Göre Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçe Dersinde Öğretim Tekniklerinin Kullanım Düzeyleri Ve Kullanılmama Nedenlerine Yönelik: “Teknikleri Ne Düzeyde Kullanmaktadırlar? Hangi Teknikleri Neden Kullanamamaktadırlar?” Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	57
4.3. İkinci Alt Problem Olan “Öğretmen Görüşlerine Göre Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçe Dersinde Materyalleri Ne Düzeyde Kullanmaktadırlar?” Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar	62
4.4. Üçüncü Alt Problem Olan “Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Yöntem Ve Teknikleri Kullanımı Ve Materyal Kullanımı Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mı?” Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	63
4.5. Bağımsız Değişkenlerle Yapılan Fark Analizlerine Yönelik Bulgu ve Yorumlar	64
4.5.1. Dördüncü Alt Problem Olan “Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçe Dersinde Öğretim Tekniklerinin Kullanım Düzeylerine İlişkin Olarak “Cinsiyet” Değişkeni Bakımından Anlamlı Fark Var Mı?” Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar (Alt Problem 4 a)...	65
4.5.2. Dördüncü Alt Problem Olan “Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinde öğretim tekniklerinin kullanım düzeylerine ilişkin olarak “Yaş” değişkeni bakımından anlamlı fark var mı?” Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar (Alt Problem 4 b)	66
4.5.3. Dördüncü Alt Problem Olan “Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinde öğretim tekniklerinin kullanım düzeylerine ilişkin olarak “Görev yaptığı kurum (Devlet / Özel)” değişkeni bakımından anlamlı fark var mı?” Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar (Alt Problem 4 c).....	67
4.5.4. Dördüncü Alt Problem Olan “Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinde öğretim tekniklerinin kullanım düzeylerine ilişkin olarak “Bilgisayar destekli öğretim eğitimi alma durumu” değişkeni bakımından anlamlı fark var mı?” Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar (Alt Problem 4 d)	69
4.5.5. Dördüncü Alt Problem Olan “Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinde öğretim tekniklerinin kullanım düzeylerine ilişkin olarak “Görev yapılan bölgenin özelliği (Kentsel / Kırsal)” değişkeni bakımından anlamlı fark var mı?” Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar (Alt Problem 4 e)	70
4.5.6. Dördüncü Alt Problem Olan “Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinde öğretim tekniklerinin kullanım düzeylerine ilişkin olarak “Derslerin gerçekleştirildiği ortam	

(Etkileşimli Tahta / Diğer)” değişkeni bakımından anlamlı fark var mı?” Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar (Alt Problem 4 f).....	72
4.5.7. Dördüncü Alt Problem Olan “Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinde öğretim tekniklerinin kullanım düzeylerine ilişkin olarak “Görev yapılan kurumdaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi (Düşük / Orta / Yüksek)” Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar (Alt Problem 2 g)	73
4.5.8. Dördüncü Alt Problem Olan “Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinde öğretim tekniklerinin kullanım düzeylerine ilişkin olarak “Uzaktan eğitim derslerine öğrencilerin katılım düzeyi (Düşük / Orta / Yüksek)” Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar (Alt Problem 2 i)	74
BÖLÜM V	76
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	76
5.1. Sonuç ve Tartışma	76
5.2. Öneriler.....	82
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler.....	82
5.2.2. Gelecek Araştırmalara İlişkin Öneriler.....	85
EKLER	101

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri	51
Tablo 2. Normallik Testleri	54
Tablo 3. Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Kullanılan Öğretim Teknikleri.....	58
Tablo 4. Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Kullanılmayan Öğretim Tekniklerinin Kullanılmama Nedenleri.....	60
Tablo 5. Uzaktan Eğitim Türkçe Dersleri Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımı	62
Tablo 6. Temel Değişkenlerle Korelasyon Analizi	64
Tablo 7. Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı ve Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımının Cinsiyet Değişkenine Göre Farkı	65
Tablo 8. Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı ve Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımının Yaş Değişkenine Göre Farkı.....	66
Tablo 9. Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı ve Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımının Görev Yaptığı Kurum Değişkenine Göre Farkı.....	68
Tablo 10. Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı ve Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımının Bilgisayar Destekli Öğretim Eğitimi Alma Durumu Değişkenine Göre Farkı	69
Tablo 11. Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı ve Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımının Görev Yapılan Bölgenin Özelliği Değişkenine Göre Farkı.....	71
Tablo 12. Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı ve Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımının Derslerin Gerçekleştiği Ortam Değişkenine Göre Farkı.....	72
Tablo 13. Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı ve Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımının Görev Yapılan Kurumdaki Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Farkı	73
Tablo 14. Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı ve Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımının Uzaktan Eğitim Derslerine Öğrencilerin Katılım Düzeyi Değişkenine Göre Farkı.....	75

KISALTMALAR

EBA : Eğitim Bilişim Ağı

WHO : Dñnya Sağlık Örgütü

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Covid-19 salgını, 2019 yılının sonlarında ortaya çıkmış ve çok hızlı bir şekilde bütün dünyayı etkisi altına almış, insan yaşamını hemen her alanda etkilemiştir. Dünya Sağlık Örgütü'nün resmi verilerine göre (WHO, 2022) Aralık 2022 tarihi itibari ile dünyada 6.631.686 kişinin hayatını kaybetmesine neden olan ve 641.560.304 kişiye de çok hızlı bir şekilde bulaşan bu hastalık birçok sorunu beraberinde getirmiştir. Bu sorunlar birçok sektörü olumsuz etkilemiştir. Özellikle ulaşım (havayolu, denizyolu ve kara yolu şirketleri), nakliye, turizm (otel ve konaklama hizmeti veren işletmeler), spor, petrol, maden, gaz ve metal gibi sektörler bu süreçten olumsuz olarak etkilenen sektörlerdendir. 2020 yılında dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını sebebiyle yaşanan beklenmedik olaylar ve salgının seyrinin nasıl olacağı konusunda yaşanan belirsizlikler pek çok kurumu etkilediği gibi eğitim kurumlarını da derinden etkilemiştir (Can, 2020).

Eğitim kurumları da salgının getirmiş olduğu hastalıktan korunma, sokağa çıkamama, kalabalık ortamlarda bir arada bulunamama gibi zorunluluklardan etkilenmiş ve yüz yüze eğitim yerine alternatif yollar bulmaya mecbur kalmıştır. Bu mecburiyet sonucunda uzaktan eğitim sistemi alternatif olarak kullanılmaya başlanmıştır. Uzaktan eğitimin sunmuş olduğu olanaklar yüz yüze eğitime bir alternatif olmasını sağlamıştır. Uzaktan eğitim, mekân olarak birbirinden uzakta bulunan bireylerin teknolojik araçlar ve uygulamalarla bilgilerin sunulduğu, zaman ve mekân esnekliğinin sağlandığı, iletişim ve etkileşimin kurulduğu eğitim-öğretim sistemi olarak tanımlanmaktadır (Aydemir, 2018). Yüz yüze eğitimin yapılamadığı koşullarda uzaktan eğitim uzun yıllardır bir alternatif olarak kullanılmıştır.

Eğitim sektörü hem bu salgından korunmak hem de eğitim faaliyetlerini sürdürmek için yeni yöntemler geliştirmiştir. Bu yöntemler salgının seyrine göre değişiklik göstermiştir. Salgının ülkemizde etkisini gösterdiği ilk dönemde Milli Eğitim Bakanlığı talimatıyla

öncelikle ülkemizdeki tüm eğitim kademeleri iki hafta eğitim ve öğretime ara vermiştir. Salgın etkisini artırmaya devam etmiş ve bu ara uzamıştır. Yüz yüze eğitime devam edilemeyeceğinin anlaşılmasının üzerine uzaktan eğitime geçilmesi artık bir zorunluluk haline gelmiştir. Salgının etkisini artırdığı ve tam kapanma olarak tabir edilen karantina önlemleri kapsamında eğitim-öğretim faaliyetleri okullarda yüz yüze eğitim yerine tamamen uzaktan eğitim şeklinde devam etmiştir (Kırmızıgül, 2020). Karantina önlemleri gevşetildiğinde ise kısmen uzaktan kısmen yüz yüze eğitim tercih edilmiş ve okullarda daha az öğrenci ile ders yapılmıştır. Öncelikle 8. ve 12. sınıf öğrencileri ile yüz yüze eğitim yapılmış, diğer kademeler uzaktan eğitime devam etmiştir. Bir sonraki aşamada ise “seyreltilmiş eğitim” metodu uygulanmış ve bu kapsamda tüm sınıflar iki gruba ayrılarak haftanın iki günü birinci gruba, diğer iki günü ise ikinci gruba yüz yüze eğitim verilmiş, hafta içi bir gün ise okulun dezenfekte edilmesine ayrılmıştır. Ancak tüm bu önlemler yeterli gelmemiş ve bu koşullara en uygun eğitim sistemi olan uzaktan eğitim uygulanmaya başlanmıştır.

Uzaktan eğitimin önemi Covid-19 salgını ile birlikte bir kez daha anlaşılmıştır. Ancak uzaktan eğitime daha önce zorunluluk duyulmadığı için uygulama noktasında aksaklıklar yaşanmış ve uzaktan eğitim sürecinin uygulanmasında karşılaşılan problemlerin farkına varılmıştır. Bu problemler başta teknik problemler ve altyapı problemlerine bağlı olarak bazı bölgelerde internet erişimi olmaması, öğrenim gören kişilerin fırsat eşitsizliği, öğretim veren ve öğrenim gören kişilerin uzaktan eğitim platformlarını uygulamaya yönelik bilgi ve beceri eksiklikleri, uzaktan eğitime uygun ders içeriğinin olmaması, kişileri bu ortamlara yönelik taşıdıkları veya geliştirdikleri olumsuz tutumlar ve diğer birçok farklı problemi içermektedir.

Ortaya çıkan problemlerden biri de tam kapanma döneminde bütün ilk ve orta öğretim derecelerindeki öğrencilerin çevrimiçi olarak ders almak üzere bağlandıkları MEB’e ait Eğitim Bilişim Ağı platformunun çökmüş olması ve ihtiyaca cevap verememiş olmasıdır (Kırmızıgül, 2020). Ayrıca bir kısım öğrencilerin ekonomik durumları dolayısıyla bağlantı sağlayacakları cihazlara sahip olmayışları, ülkemizin çeşitli yörelerindeki internet altyapısı problemleri, öğretmen ve öğrencilerin bağlantı, altyapı ve bilgi iletişim teknolojilerindeki bilgi yetersizlikleri gibi problemler de uzaktan öğretim sürecini olumsuz etkileyen süreçler olmuştur. Özellikle bilgi iletişim teknolojilerine sahip olma ve kullanma durumları arasındaki açığı anlatmak amacıyla 1990’lı yıllardan sonra kullanılan dijital bölünme kavramı da önemini bu salgın döneminde bir kez daha ortaya koymuştur. Dijital bölünme

kavramı iki kesim arasındaki dijital eşitsizliği, ayırımı, kopmayı ve dijital erişim uçurumunu anlatan bir kavramdır (Hüsnuoğlu ve Öztürk, 2017).

Bu problemlerle karşı karşıya kalmak problemlerin çözümü arayışına yönelerek eğitimi sekteye uğratan birçok konuda bilimsel çözümlerin geliştirilmesini sağlamış ve uzaktan eğitim-öğretim ortamlarındaki ihtiyaçların giderilmesine ortam hazırlamıştır. Problemlere çözüm getirmek amacıyla öğrenci ve öğretmenlerin uzaktan eğitim ve öğretim konusundaki bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalar sayesinde büyük ilerlemeler kaydedilmiştir. Elbette bu çalışmalar yeterli değildir ve daha da geliştirilmeye muhtaçtır, ancak salgının başlangıcına göre büyük mesafeler alındığı da bilinen bir gerçektir. Örneğin, MEB Eğitim Bilişim Ağı büyük bağlantı sayılarını karşılar hale getirilmiş, daha fazla ders içeriği geliştirilmiş, ülkemizin değişik bölgelerindeki internet altyapısı düzeltilmiştir. Ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere yönelik tablet ve bilgisayar kampanyaları gerçekleştirilmiş, uzaktan eğitim sağlayan çeşitli yazılım araçları geliştirilmiş veya iyileştirilmiş, öğrenci ve öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik çalışmalar yapılmış ve uzaktan eğitim hemen bütün eğitim süreçlerinde teşvik edilmiştir.

Bu çalışmalar kimi durumlarda yeterli gelmemektedir. Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim yapılamadığı durumlarda kullanılabilmesi gibi sunduğu olanaklar olmasına karşın sınırlılıkları da vardır. Bu sınırlılıklardan biri de derslerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanımı ile zenginleştirilememesidir. Uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen Türkçe derslerinde, yüz yüze eğitimde kullanılan öğretim tekniklerini uzaktan eğitimde yeterince kullanamama sorunuyla karşı karşıya kalınmıştır. Bu süreçte aktif ders işleyen Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde de uzaktan eğitim sürecinde öğretim teknikleri kullanımının yetersiz olduğu ve dersin öğretim teknikleriyle yeterince zenginleştirilemediği diğer öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Hemen tüm derslerde olduğu gibi Türkçe derslerinde de öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması oldukça önemlidir. Türkçe dersinde dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin ve dil bilgisi konularının kazandırılmasında öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, bu becerilerin kazandırılması için daha kalıcı öğrenmeler sağlaması ve aynı zamanda öğrencilerin dikkatini derse çekmesi noktasında önemli bir rol oynar.

Örneğin, dinleme becerisi kazandırılırken “Sokrat Semineri, Görüş Geliştirme, Konuşma Halkası, Kartopu, Dedikodu, Pazaryeri özellikle de Akvaryum” tekniklerin kullanılması

oldukça önemlidir. Bu teknikler dinleme adımları barındırması ve öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmek adına iyi örnekler sunması nedeniyle kullanılmalıdır.

Konuşma becerisinin kazandırılmasında da “Sokratik Tartışma, Sokrat Semineri, Drama-Rol Oynama, Altı Şapkalı Düşünme, Altı Ayakkabılı Uygulama, Görüş Geliştirme, Konuşma Halkası, Öğrenme Halkası, Akvaryum (Fishbowl), Kavramsal Karikatür, Dedikodu, Tereyağı-Ekmek, Pazaryeri” gibi tekniklerin kullanılması son derece önemlidir. Konuşma becerisine dayalı olan bu teknikler, konuşma fırsatını bol bol yaratması ve öğrencilerin kendini ifade etme becerilerini geliştirmesi açısından kullanılmalıdır.

Okuma becerisinin geliştirilmesi için ise faydalı olan teknikler “İstasyon, Öykü Oluşturma, Arkası Yarın” gibi tekniklerdir. Okuma etkinliklerini son derece eğlenceli hale getiren bu teknikler, öğrencilerin zaman zaman sıkılmakta olduğu okuma eylemini ilgi çekici hale getirmesi açısından kullanılmalıdır.

Öte yandan yazma becerisinin geliştirilmesi için yine “İstasyon, Öykü Oluşturma, Arkası Yarın, Kavramsal Karikatür, Köşelenme, Ödev, Sergi” gibi öğretim tekniklerin kullanılması son derece önemlidir. Öğrencilerin geliştirmekte en çok zorlandığı beceri olan yazma becerisinin gelişmesinde yazma eylemine nasıl başlayacakları konusunda yol gösterici olduğu, hangi konuda yazabileceklerine yönelik fikir verme gibi zorlanılan durumları aşmalarında büyük rol oynadığı için derslerde kullanılmalıdır.

Dil bilgisi kazanımları eksiksiz olarak kazandırılırken ise “Beyin Fırtınası, Gösteri, Sokratik Tartışma, Eğitsel Oyunlar, Öğrenme Halkası, Kavram Kargaşası Yaratma, Elma Dersem Çık, Armut Dersem Kal” gibi tekniklerin kullanılması oldukça önemlidir. Bu teknikler dil bilgisi öğretimini daha uygulamaya dönük hale getirmektedir.

Ancak bu tekniklerin uygulanması için uzaktan eğitim ortamında kullanılacak eğitsel materyallerin olması ve var olan materyallerin kullanılabilmesi önemlidir. Uzaktan eğitim çözüm olarak iyi bir alternatif olabilir ancak bu tekniklere yönelik materyallerin yetersiz olması, var olan materyallerin uzak eğitim ortamlarına uygun olmaması, kullanılan uzaktan eğitim platformlarının bu teknikleri içeren kaynaklar olmaması Türkçe öğretiminde tekniklerin uygulanması noktasında büyük bir sorundur. Bu platformların sunduğu olanaklar bütün öğretim tekniklerinin kullanılmasını olanaklı kılmamaktadır.

Tüm bu problemler Türkçe dersinin asıl amacı olan dört temel becerinin kazandırılmasına engel teşkil etmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde aktif ders işleyen Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinde

ilerleme göstermek yerine çoğunlukla geriye gittiği ifade edilmiştir. Örneğin öğrenciler sesli okuma esnasında eskisi kadar akıcı okuyamamakta, okuduğunu anlama etkinliklerinde eskisine göre daha çok zorlanmakta, yazma etkinliklerinde ortaya bir ürün koyamamakta, uzaktan eğitim derslerinin anlaşılır olabilmesi için ön koşul olan dinleme eylemini bile olması gerektiği gibi gerçekleştirememektedir.

Bunun yanı sıra yüz yüze derslerde kullanılan teknikler dersi daha dikkat çekici hale getirmekte ve öğrencilerin odağının ders boyunca dağılmamasını sağlamaktadır. Ancak uzaktan eğitim derslerinde daha az teknik kullanılabilmesi, Soru- Cevap tekniği gibi tekniklerin kullanılması, dersi daha tekdüze hale getirmekte ve öğrencilerin odağının tüm ders boyunca derste kalmasını zorlaştırmaktadır. Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde dikkat çeken bir diğer husus ise Türkçe ders kitaplarının uzaktan eğitim ortamına uygun içeriklere sahip olmamasıdır. Türkçe ders kitapları uzaktan eğitimde uygulanabilecek tekniklerle de zenginleştirilmemiştir. Aynı zamanda EBA'daki Türkçe ders içeriği de öğretmenler tarafından yetersiz bulunmaktadır. Özellikle uzaktan eğitimde fazlasıyla ihtiyaç duyulan EBA'nın dersin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı görülmektedir. Hem dersin içeriğini kapsayıcı olması hem de farklı öğretim tekniklerinin kullanılması açısından yeterince imkân sunmamaktadır.

Gözlemlenen bu sorunlardan yola çıkarak bu çalışmada uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğretilerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanım düzeyleri ve tekniklerin kullanılmama nedenlerinin incelenmesi bu çalışmanın odak noktasıdır. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojinin, uzaktan eğitim programlarının (EBA Canlı Ders, Zoom vb.) görsel ve işitsel materyallerin, hem işitsel hem görsel materyallerin kullanım düzeylerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Elde edilmesi beklenen veriler sonucunda uzaktan eğitimin yetersiz kaldığı alanlara yönelik öneriler sunulması ve uzaktan eğitim Türkçe derslerinde öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımına yönelik, alanyazında yer alan tekniklerin uzaktan eğitimde nasıl kullanılabileceğinin de görüş olarak belirtilmesi planlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışma uzaktan eğitim Türkçe derslerine yöntem geliştirme, kaynak oluşturma, dijital ortam yaratma amacıyla uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğretilerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanım düzeylerini, bu tekniklerin kullanılmama nedenlerini ve öğretmenlerin materyal kullanım düzeylerini incelemektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen anket, örneklem grubuna uygulanmıştır. Böylece:

- a) Toplam 34 öğretim tekniğinin kullanım düzeyi ve bu tekniklerden kullanılmayanların kullanılmama nedenleri tespit edilmiştir,
- b) Toplam 6 materyalin kullanım düzeyi tespit edilmiştir,
- c) Türkçe öğretiminin uzaktan eğitimle sunulması ile ilgili literatüre katkı sağlanmıştır,
- d) Uzaktan Türkçe öğretimindeki problemlerin çözümüne yönelik öneriler sunulmuştur,
- e) Bu sorunların ortadan kaldırılmasına katkı sağlanacağı için karar vericilere fikir verilmiştir.

Bu çalışma, Türkçe öğretiminin uzaktan eğitimle sunulması ile ilgilenenler için bir bilgi kaynağı olması açısından önemlidir. Araştırma Türkçe öğretilerinin uzaktan eğitim Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerini kullanım düzeylerini, bu tekniklerin kullanılmama nedenlerini ve öğretmenlerin materyal kullanım düzeylerini sunacağından bu konuyla ilgili öğretmenler, araştırmacılar ve öğretim tasarımcılar, öğretimsel materyal geliştiriciler, karar alıcılar ve politika geliştiricilere veri sağlamak için önemlidir. Uzaktan eğitim Türkçe derslerinde öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasına yönelik problemlerin belirlenmesi ve bu anlamda farkındalık yaratması açısından da önemlidir.

1.3. Problem Cümlesi

“Öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitim Türkçe derslerinde öğretim teknikleri ve materyal kullanım düzeyleri nedir?” sorusu bu çalışmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Çalışmada ayrıca aşağıda “Alt Problemler” başlığında sorulara da yanıt aranacaktır.

1.4. Alt Problemler

1. Öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinde öğretim tekniklerinin kullanım düzeyleri ve kullanılmama nedenlerine yönelik:
 - a) Teknikleri ne düzeyde kullanmaktadırlar?
 - b) Hangi teknikleri neden kullanamamaktadırlar?
2. Öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinde materyalleri ne düzeyde kullanmaktadırlar?
3. Uzaktan eğitim Türkçe derslerinde öğretim yöntem ve teknikleri kullanımı ve materyal kullanımı arasında anlamlı bir ilişki var mı?
4. Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinde öğretim tekniklerinin kullanım düzeylerine ilişkin olarak:
 - a) “Cinsiyet”
 - b) “Yaş”
 - c) “Görev yaptığı kurum (Devlet / Özel)”
 - d) “Bilgisayar destekli öğretim eğitimi alma durumu”
 - e) “Görev yapılan bölgenin özelliği (Kentsel / Kırsal)”
 - f) “Derslerin gerçekleştirildiği ortam (Etkileşimli Tahta / Diğer)”
 - g) “Görev yapılan kurumdaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi (Düşük / Orta / Yüksek)”

h) “Uzaktan eğitim derslerine öğrencilerin katılım düzeyi (Düşük / Orta / Yüksek)” değişkenleri bakımından anlamlı fark var mı?

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2020-2021 bahar ve 2021-2022 güz dönemi ile sınırlıdır.
2. Araştırma Sakarya ilindeki uzaktan eğitim veren Türkçe öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Uzaktan Eğitim: Öğrenci ve öğretmenlerin farklı ortamlarda bulunmalarına karşın öğrenme ve öğretme faaliyetlerini bilgi iletişim teknolojileri yardımıyla uzaktan gerçekleştirdikleri eğitim modelidir. (İşman, 1998, s.23)

Covid-19: Koronavirüs hastalığı 2019'un kısaltmasıdır. SARS-CoV-2 adlı bir virüsün neden olduğu şiddetli akut solunum sendromu koronavirüs hastalığı için yapılan bir isimlendirmedir. Bu hastalığa neden olan virüs Kasım 2019'da Çin'in Vuhan kentinde ortaya çıkmış ve 2020 bahar aylarında tüm dünyaya yayıldığı için pandemi olarak tanımlanmıştır. (Alberca ve arkadaşları, 2020)

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde ayrı başlıklarda öncelikle “Türkçe Öğretimi” ile ilgili literatür sunulmuş, ikinci olarak “Türkçe Öğretiminde Yöntem ve Teknikler” ile ilgili toplam otuz dört farklı yöntem ve teknik hakkında bilgiler verilmiş, üçüncü olarak “Uzaktan Eğitim” ana başlığında “Uzaktan Eğitimin Tanımı”, “Uzaktan Eğitimin Önemi ve Gelişimi” ve “Uzaktan Eğitimin Özellikleri” alt başlıklarında kuramsal bilgilerden bahsedilmiş, dördüncü olarak “Uzaktan Türkçe Öğretimi” ayrı bir başlıkta ele alınmış, beşinci olarak “Uzaktan Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler” ele alınmış, altıncı ve son olarak “Öğretmenlerin Uzaktan Öğretimde Kullanmayı Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler” irdelenmiş ve sunulmuştur.

2.1. Türkçe Öğretimi

Türkçe öğretimi genel olarak başta okuma ve yazma öğretimi olmak üzere dinleme, konuşma, kelime hazinesinin geliştirilmesi, dil bilgisi ve imla gibi konulara odaklanmakta ve çok geniş bir kapsamda ele alınmaktadır. Bu geniş kapsam metinler arası öğretim ve anlam kurma, okuma yazma güçlüklerinin tanımlanması ve giderilmesi, metinlerle ilgili anlam kurma sorunları gibi alanları da kapsamaktadır (Akyol ve Şahin, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Türkçe Öğretim Programına göre dinlenen, okunan ve izlenen metinleri anlamak; duygu, düşünce ve hayalleri anlatmak başta olmak üzere eleştirel olmak ve yaratıcı düşünmek, sorumluluk üstlenmek, girişimci olmak, çevresiyle uyumlu olmak, olayları kendi birikimleriyle araştırmak ve sorgulamak da dâhil olmak üzere çok geniş bir alanı kapsayan becerilerin edinilmesi Türkçe Öğretiminin amaçları arasında sıralanmıştır (MEB, 2006, s.3).

Bu kadar geniş bir kapsamda ele alınan ve değerlendirilen Türkçe Öğretiminde temelde dört ana dil becerisinin öğretimine odaklanılmaktadır (Güneyli, 2007). Çünkü dört temel dil becerisinin hemen tüm diğer derslerdeki başarının ön şartı olduğu ve kendi dilini amaçlandığı gibi konuşma, okuma ve yazma konusunda yetersiz öğrencilerin diğer

derslerde de önemli güçlükler yaşayacağı çok açıktır. Ana dilinde kendini geliştiren bir öğrencinin düşünme, üretme, tartışma, sorgulama, problem çözme ve karar verme konularında da önemli mesafeler kat edeceği açıktır. Türkçe öğretimiyle temelde hedeflenen dört temel becerinin kazandırılması ile öğrencilerin çağın gereklerine uygun bireyler olarak yetiştirilebilmesi sağlanabilecektir (Güneyli, 2007).

Türkçe öğretimi, bu kadar geniş çerçevede ele alınmasına ve özellikle ana dilini iyi öğrenmenin yaşamdaki başarının temeli olduğu sıklıkla vurgulanmasına rağmen ülkemiz Türkçe başarısı uluslararası testlerde oldukça aşağılarda kalmaktadır. Kırk ülkedeki 15 yaş öğrencilerinin ana dilde okuma ve anlama becerileri sıralamasında Türkiye son sıralarda yer almaktadır. 2003 OECD PISA (Programme International Pour le Suivi des Acquis des Eleves/Uluslararası Öğrenci Başarılarını Takip Programı) testinde 33. Sırada yer alan ülkemiz, 2018 yılında sadece 2 basamak iyileşme kaydederek 31. Sıraya yükselmiş ancak yine de son sıralarda kalmıştır (Savran, 2004; MEB, 2019).

Ülkemizdeki ana dili öğretiminden hedeflenen temel becerilerin uluslararası karşılaştırmalarında bu denli alt sıralarda yer almamız, Türkçe öğretiminde daha farklı yollar izlememiz gerektiğini göstermiştir. Öğrencilerde hedeflenen düşünme, anlama ve sorgulama gibi yeterliliklerin sağlanması için gelişmiş ülkelerin uyguladıkları yeni öğretim teknikleri, stratejiler ve yaklaşımlar dikkatle incelenmiş ve bu yenilikler transfer edilmeye kalkışılmıştır (Güneş, 2012). Dil öğretimi de dâhil olmak üzere bütün öğretim sisteminde son yüzyılda uygulanan çeşitli yaklaşım ve yöntemler temelde davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı olmak üzere üç grupta ele alınmakta ve değerlendirilmektedir (Güneş, 2012). Bu yaklaşımlar birbiri yerine değil, birbirini tamamlama işlevi görmüş ve yıllar içerisinde revizyona uğrayarak ihtiyaçlara göre yeni şekiller almıştır ve almaya da devam etmektedir. Her bir yaklaşımın önerdiği farklı yöntem ve teknikler denenmekte ve sonuçları bilim insanları tarafından değerlendirilmektedir. Bu yaklaşımlardan yapılandırmacı yaklaşım günümüzde en çok irdelenen ve kullanılan yaklaşım olarak yaşam bulmuştur. Genelde daha üst seviyede bir Türkçe öğretimi için yapılandırmacı yaklaşımın önerdiği yöntem ve teknikler kullanılır olmuştur (Güneş, 2012).

2.2. Türkçe Öğretiminde Yöntem ve Teknikler

Türkçe dersinin çok yönlü bir ders olmasından dolayı bu dersin öğretimi sırasında çok sayıda yöntem ve tekniğin kullanılması gerektiği ve bu kullanımın doğal ve zorunlu olduğu belirtilmiştir (Kavcar ve arkadaşları, 1997, s.16). Yöntem ve teknik terimlerini de içermesi bakımından yaklaşım anlamında strateji terimi en kapsayıcı terim olarak ortaya çıkmıştır. Kavramsal olarak temelde strateji veya yaklaşım olarak nitelendirilen terim yöntem ve teknik terimlerini de içerisinde barındırmakta ve “belirli bir hedef için konuya en kapsamlı bakış şekli” anlamını taşımaktadır (Calp, 2005, s.247). Yaklaşımın veya stratejinin bir alt basamağı olarak belirtilen yöntem ise hedefe ulaşmak için kullanılan genel uygulamalar olarak düşünülmektedir. Teknik terimi ise dersi sunan öğretmenlerin kendilerine has öğretme şekilleri olarak tanımlanabilir. Bu terimleri daha somut şekilde anlaşılır kılmak için Arıcı (2006) balık tutma metaforunu kullanmıştır. Balık tutma amacındaki kişinin balığı tutacağı mekân tercihi (göl, deniz, nehir) strateji veya yaklaşım olurken, balık tutmada kullanacağı ana araç (tekne, kayak) yöntem, balık tutma aracı (ağ, olta) ise teknik olmaktadır.

İlköğretim Türkçe dersi taslak programında (MEB, 1998, s.4) yöntem ve teknikler için özel olarak şu bilgiler yer almaktadır: (1) Türkçe dersi beceri dersi olduğundan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri etkin yöntemlerle kazandırılmalıdır, (2) Diğer derslerden yararlanılmalı ve her dersle ilgili çalışmaların sözlü ve yazılı doğru anlatılmasına önem verilmelidir, (3) Bütün çalışmalarda öğrencilerin kurallara uygun dinleme ve konuşmaları sağlanmalıdır, (4) Konuların işlenişinde basitten karmaşığa, bilinenen bilinmeyene, kolaydan zora doğru yol izlenmelidir, (5) Kullanılacak yöntem ve tekniklerle öğrencilerin analiz ve sentez yetenekleri geliştirilmeye çalışılmalı, öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır, (6) Kitaplıklardan yararlanma ve kaynak kitaplara başvurma alışkanlığı kazandırılmaya çalışılmalıdır, (7) Okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmak için her dönemde öğrencilerin düzeyine uygun kitaplar okumaları, incelemeleri ve arkadaşlarına tanıtmaları sağlanmalıdır, (8) Çağdaş eğitim ve öğretimin vazgeçilmez unsurları olan eğitim araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır ve (9) İmlâ, noktalama ve dil bilgisi kurallarına uyma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

Eğitim-Öğretimde kullanılan strateji (yaklaşım), yöntem ve teknikleri Sönmez şu şekilde sıralamıştır: (2003, s.181) Stratejileri, sunuş yoluyla öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, araştırma yoluyla öğrenme ve tam öğrenme ve dizgeli öğretim(programlandırılmış) olarak

sınıflandırmıştır. Yöntemleri, düz anlatım, örnek olay, güdümlü tartışma, gösterme/yapma, yaptırma, tam öğrenme ve karma yöntemler olarak sınıflandırılmış. Ve teknikleri, soru-cevap, takrir, sempozyum, söylev, grup tartışması, çember, zıt panel, münazara, görüşme, workshop, beyin fırtınası, problem çözme, karar verme, rol yapma, gösteri, dramatizasyon, deney ve gözlem olarak sınıflandırılmıştır.

Sönmez (2003) tarafından yapılan bu sınıflandırma baz alınarak Arıcı (2006) tarafından Türkçe öğretiminde kullanılan teknikler şu şekilde ortaya konulmuştur: (1) Soru-Cevap Tekniği, (2) Tümevarım ve Tümdengelim, (3) Dramatizasyon (Oyunlaştırma) ve (4) Küme Çalışması. Bu genel sınıflandırma aslında Sönmez (2003) tarafından detaylandırılan sınıflandırmaları içermektedir. Örneğin zıt panel, münazara, görüşme, workshop ve problem çözme gibi detaylandırılan teknikler Arıcı (2006) tarafından küme çalışması başlığı altında incelenmiş ve genel bir bakış açısıyla sunulmuştur.

Türkçe öğretiminde kullanılan bu genel yöntem ve teknikler incelendikten sonra aşağıda genel öğretim teknikleri ayrıntılarıyla listelenmiş ve incelenmiştir. Bu teknikler sırası ile (1) Beyin Fırtınası, (2) Gösteri, (3) Soru-Cevap, (4) Sokratik Tartışma (Doğruyu Buldurma), (5) Sokrat Semineri, (6) Drama-Rol Oynama, (7) Benzetim / Simülasyon, (8) Mikro Öğretim, (9) Altı Şapkalı Düşünme, (10) Altı Ayakkabılı Uygulama, (11) Eğitsel Oyunlar, (12) Ekiple Öğretim, (13) Görüş Geliştirme, (14) İstasyon, (15) Konuşma Halkası, (16) Öğrenme Halkası, (17) Akvaryum (Fishbowl), (18) Öykü Oluşturma, (19) Arkası Yarın, (20) Kartopu, (21) Kavram Kargaşası Yaratma, (22) Kavramsal Karikatür, (23) Köşelenme, (24) Dedikodu, (25) Kart Gösterme, (26) Tereyağı-Ekmek, (27) Elma Desem Git, Armut Desem Kal, (28) Pazaryeri, (29) Deney ve Laboratuvar (Sanal Ortam), (30) Gezi (Sanal Tur), (31) Gözlem (Sanal Gözlem), (32) Görüşme, (33) Ödev ve (34) Sergi tekniklerdir.

2.2.1 Beyin Fırtınası Tekniği

Beyin fırtınası tekniğinin amacı kısa bir sürede öğrencilerin bir konu, olay ve olgu üzerine fikirler geliştirmeleridir. Yaratıcılığı geliştirir. Uygulanmasında bir konu belirlenir, öğrenciler konu ile ilgili akıllarına gelen ilk şeyi beklemeden söyler, akıllarına gelen ilk fikri ne kadar ilgisiz ve saçma olduğunu düşünmeden belirtirler. Mümkün olduğunca çok üretilen fikirler, başta öğretmen ve diğer öğrenciler tarafından eleştirilmemelidir. Fikir

retme iŖi bittikten sonra fikirler değerlendirilir, sınıflandırılır ve yeniden ele alınır. Bu sayede yeni fikirler ve konuyla ilgisiz fikirler de ortaya çıkar. Yönetici (ğretmen) bütün fikirleri tahtaya yazar ve benzer fikirler sınıflandırılır, bir kısım fikirler elenir ve sonuçta en çok tercih edilen fikir veya fikirler ortaya çıkarılarak etkili bir öğrenme veya karar verme sağlanır (Tuncer, 2021, s.150-151).

Beyin fırtınası tekniğinin kullanılması Türkçe derslerinde konuŖma becerisinin zihinsel boyutu açısından önemlidir. Ayrıca konuŖmanın zihinsel süreçlerinin geliŖtirilmesine yönelik olarak öğrencilere sıralama, iliŖki kurma, yorumlama, sorgulama alıŖmaları da yaptırılabilir (zbay, 2006, s.111).

2.2.2. Gösteri Tekniği

Gösteri veya demonstrasyon tekniği bir fikir, olgu ya da olayın ğretmen tarafından eŖitli duyu organlarını etkileyerek ve göstererek anlattığı; bu sayede öğrencilerin konu, olay ve olguyu öğrenmelerini sağlayan tekniktir (Çilenti, 1984, s.67).

Gösteri aynı zamanda öğrencilere iŖbirliki bir yaŖantı sunar. Bu teknik, öğretmene araŖtırma yoluyla elde ettiği bilgileri paylaŖma; öğrencilere de sunumlarını birey ya da grup halinde yapma olanağı verir (Nowicki ve Mechan, 1996, s.97).

Türkçe derslerinde gösteri tekniğinin doğru adımlarla uygulanması dersin amaçlarına ulaŖması noktasında önemlidir. Demirel (2017)'e göre gösteri tekniğinin uygulanmasında dikkat edilecek adımlar Ŗu Ŗekildedir:

- (1) ğrencilere kazandırılacak olan beceriler önce ğretmen tarafından gerekleŖtirilerek öğrencilere gösterilmelidir.
- (2) Beceriye gerekleŖtirebilmesi için gerekli olan zaman ve tekrar imkânı öğrenciye tanınmalıdır.
- (3) Gösteri sırasında kullanılacak olan materyaller önceden hazırlanmalıdır.
- (4) Kazandırılacak olan beceriler sırayla ve aŖamalı olarak öğretilmeli, bir beceri öğrenciler tarafından tam olarak öğrenilmeden diğer beceri ğretilmemelidir.
- (5) ğrencilere ilk olarak basit, kolay ve üstesinden gelebilecekleri iŖler yaptırılmalıdır.

- (6) Yöntemin gerçekleştirileceği atölyede sağlık önlemleri alınmalı ve yeterli miktarda araç gereç bulundurulmalıdır.
- (7) Dersin gerçekleştirileceği ortam öncesinde kontrol edilip öğretime hazır duruma getirilmelidir.
- (8) Yöntemin uygulanması sırasında yapılacak olan işler bir akış çizgisinde veya yazı tahtasında gösterilmelidir.

2.2.3. Soru-Cevap Tekniği

Bu teknik düz anlatım tekniğiyle birlikte en çok kullanılan tekniktir. Düşünmek, sorgulamak ve eleştirmek için öncelikle soru sormak gerekmektedir. Bir konuda öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesini ölçmek, konu hakkındaki bilgilerini ortaya çıkarmak, dikkatlerini çekmek ve konu hakkında derinlemesine düşüncelerini sağlamak gibi amaçlarla kullanılan oldukça etkili bir tekniktir. Konunun tam olarak anlaşılıp anlaşılmadığını gösterdiği ve ders başarısı hakkında geri bildirim sunduğundan oldukça önemlidir (Tuncer, 2021, s.152-153).

Soru-cevap yöntemi öğretmenin işlenen konu ile ilgili olarak öğrencilerin bilgilerini yoklamaktan çok, öğrencileri düşündürmek, önemli noktalara öğrencilerin dikkatini çekmek, cevapları öğrencilere buldurmak gayeleri taşır (İşman ve ESKİCUMALI, 2003). Soru ve cevap, ders sürecinde öğretmen öğrenci iletişiminin devamlılığını sağlayan önemli bir unsurdur (Yaman, 2006). Öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı için Türkçe dersi açısından önemli bir tekniktir. Soru cevap yöntemi aynı zamanda Türkçe dersinin kazandırmayı amaçladığı hedeflerden biri olan yapıcı ve yaratıcı düşünmek için özendirici bir ortam yaratma, derse karşı ilgi uyandırma, düşünceleri bir düzen içinde toparlayıp anlatabilme imkânı sağlama gibi işlevleri yerine getirir” (Oğuzkan, 1989).

Soru cevap yönteminin süreç içerisinde etkili bir biçimde kullanılabilmesi için öğretmen öğrencilerin çekinmeden soru sorabilecekleri bir öğretim ortamı oluşturmmalıdır. Sorular öncelikle sınıfın geneline sorulmalı, düşünceleri için öğrencilere yeterli zaman tanınmalıdır. Sorulara cevaplar alınırken öncelikle gönüllü olan öğrencilere söz hakkı verilmelidir. Eğer sorulacak olan sorular öğrencilere bireysel olarak yöneltilecekse seçkisiz bir biçimde sorulmalıdır (Eminoğlu Küçüktepe, 2019).

2.2.4. Sokratik Tartışma (Doğruyu Buldurma) Tekniği

Sokratik tartışma tekniği öğretmenin doğru veya yanlış hiçbir şey belirtmeden sorulara yanıtlar vererek öğrencilerin doğruyu bulmalarını sağladığı tekniktir. Öğrencilerin tartışma içerisinde iyiyi, güzeli, çirkini, yanlışı ve doğruyu bulabilmelerini sağlamaya çalışmalı ve kesinlikle kendi değerlerini öğrenciye benimsetmeye kalkışmamalıdır. Sokrat, bildiklerinin yanlışığını sorduğu sorularla karşısındakine belletiyor ve yeni sorularla onun bu konudaki doğru bilgiye ulaşmasını sağlıyordu. Böylece mantıklı sorularla doğru düşünceler üretmeyi başarıyordu (Aydın, 2001).

Öğretmen, ancak bildiğinin hesabını verdiği ve ürettiği argümanı savunabilir duruma geldiği zaman tatmin olur (Versenyi, 2007). O nedenle, öğretmenin öğrenci üzerindeki mutlak otoritesini reddeden Sokrates' in eğitim metodu, öğretmenin kendi bilgi ve kurallarını öğrenciye aktarması şeklinde işleyen bir yöntem değil, öğrenciyle birlikte belli bir konuda bilgi sahibi olma yöntemidir (Demirci, 2007). Sokratik tartışma yapılırken fikirler anlamlı olma açısından ve sebepleri açısından sorgulanır. Bu açıdan Türkçe derslerinde Sokratik Savunma Tekniğinin kullanılması öğrencilerin problem çözme, muhakeme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir.

2.2.5. Sokrat Semineri Tekniği

Sokratik Seminer, diyalogu teşvik etmek ve söylemi kışkırtmak için kullanılan bir öğretim tekniğidir. Bu teknikte öğrenciler fikirlerini kişisel deneyimleriyle ilişkilendirerek, metinden kanıtlara atıfta bulunarak veya ek sorular sorarak birbirleri ile diyaloga girerler (Carter, 2013). Öğrenciler bu teknikte genelde seviyelerinin üstünde bir metinle karşılaşır. Anlaşılması zor, üst düzey bir konunun bu metinle tartışılması öğrencilerin analiz yeteneklerini geliştirir (Saracaloğlu ve Küçüköğlü, 2015, s.312).

Sokrat semineri tekniği çok az kullanılır. Ancak Türkçe derslerinde kullanılması oldukça önemlidir. Sokrat semineri tekniğinde öğrenciler bir metni grupça okur ve okuduktan sonra üzerinde tartışıp konuşurlar. Öğretmen okunan metinle ilgili sorular sorarak metnin anlaşılmasını sağlar. Sokrat semineri tekniği öğrencilerin; okuduğunu anlama, yorumlama,

dinleme, eleştirel düşünme, üst düzey düşünme, demokratik ve sosyal becerilerini de geliştirmektedir (Epçaçan, 2013).

2.2.6. Drama-Rol Oynama Tekniği

Dramatizasyon (rol oynama), çeşitli öğretim ve öğrenim amaçları için kendiliğinden meydana gelen, hazırlıksız, yaşam tecrübelerinin aslına benzer canlı sunuluşları gerçekleştirme yöntemidir. Bir başka deyişle birtakım durum ve olayların hareket, konuşma ve taklit gibi öğelerden yararlanılarak hayalî bir ortam içinde canlandırılmasıdır (Hesapçioğlu, 1998, s.220). Rol oynama yöntemiyle bir olay, durum veya bir sorun öğrencilerin gözü önünde bir grup öğrenci tarafından dramatize edilir. Rol oynama yöntemi özellikle duygu ve becerilerin kazandırılmasında etkilidir (İşman ve Eskicumalı, 2003, s.95). Rol oynama, öğrencilerin seçilen kimlikleri sınıf ortamında kendi hissettikleri ve düşünceleri ile birleştirerek sunmalarına fırsat tanıyan bir öğretim tekniğidir. (Aşçı, 2016). Rol seçiminde birtakım özellikler göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin, ilgi alanı, yaşı, ön bilgileri yapılacak seçimde göz önünde bulundurulması gereken temel değişkenlerdir (Aykaç ve Çetinkaya, 2019). Rol oynamaya gönüllülerden ve küçük gruplardan başlanarak çekingen öğrencilerin rahatlaması sağlanabilir (Erciyeş, 2019).

Türkçe derslerinde drama ve rol oynama tekniğinin kullanılması öğrencinin bir olay, durum veya kişi yerine kendisini koyarak empati kurmasını, yaratıcı düşünmesini, eleştirel olmasını, kendini ifade etmesini sağlar. Drama rol oynama tekniği düşündüğümüzü ama söyleyemediğimizi ortaya çıkarmamızı sağlar. Bir başka fayda da, rolün tersine çevrilmesi, öğrencilerin, aynı fikirde olmasalar bile, diğerinin bakış açısıyla empati kurmaya başlayabilmeleri için parçaları değiştirmelerini içerir. Her rolün farklı bölümlerinden konuşmak, insanların kararsızlıkları konusunda daha bilinçli olmalarına yardımcı olur. Bu teknikler, kendini ifade etme becerilerini kolaylaştırır ve yansıma ile hem oyuncular hem de izleyiciler için elde edilen iç görüyü derinleştirir (Maier, 2002). Bu açıdan da Türkçe dersleri için önemli bir tekniktir. Rol oynama tekniği öğrencilerin edindikleri bilgiyi eyleme dönüştürerek, sorun çözerek, özgün çözümler arayarak ve seçenekleri değerlendirerek konuyla ilgili olmalarını ve aktif katılımlarını sağlar (Aykaç ve Çetinkaya, 2019).

Türkçe derslerinde yaptırılan küçük dramatizasyon çalışmaları çocuklara doğru ve düzgün konuşma, anlatmak istediklerini en kısa yoldan ve en açık biçimde anlatma beceri ve alışkanlıklarını kazandırır. Aynı zamanda bu çalışmalar, konuşma eğitimi içerisinde çocuğa beden dilini nasıl kullanacağı yönünde de tecrübeler sağlar (Temizyürek, 2002, s.591). İlköğretim okullarında derslerin canlı hale getirilmesinde önemli bir yeri olan dramatizasyon, konuşma eğitiminin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Uçgun, 2007, s.65).

2.2.7. Benzetim / Simülasyon Tekniği

Öğrencilerin gerçek eğitim ortamında öğrenim görmelerinin tehlikeli, pahalı veya imkânsız olduğu durumlarda gerçek ortamın yapay bir şekilde benzetilerek öğretimin gerçekleştirildiği bir tekniktir. Yangın, uçuş ve dalış benzeri eğitimlerin tehlikelerinden ötürü, bir kısım kimyasal deneylerin maliyetinden ötürü ve bir kısım tarihi olayların, uzay eğitimlerinin ve ulaşılması imkansız bölgeler ile ilgili eğitimlerin de olanaksızlığından ötürü benzetim / simülasyon tekniği ile gerçekleştirilmesi gerekebilmektedir. Bu sayede eğitim tehlikesiz koşullarda, uygun maliyetle gerçekleştirilmiş olmaktadır (Tuncer, 2021, s.156).

Benzetim gerçek araç ve olaylara ulaşmanın güç olduğu, tehlike ve maliyetin fazla olduğu durumlarda, gerçeğe uygun olarak geliştirilen modeller kullanılarak, öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp eğitici çalışma yapmalarına olanak sağlayan bir öğretim tekniğidir (Güzel, 2010, s.147). Eğitimde benzetim, sınıf içinde bir olay, durum ya da problemin gerçeğe uygun olarak geliştirilen bir model ya da yakın koşulları oluşturularak öğrenmenin gerçekleştiği bir öğretim tekniğidir (Çakaloz, 2008, s.69).

Türkçe derslerinde benzetim kullanımı için birbiriyle ilişkili dört unsur şunlardır: İlk olarak motive eder ve eğlencelidir, ikinci olarak resimlerle göstererek konuşma öğretimi uygulamalarına kıyasla öğrenme süreciyle daha uyumludur, üçüncü olarak geleneksel sınıftan daha çok 'gerçek' dünyaya benzer ve son olarak (muhtemelen en önemlisi) benzetim olumlu çıktılarla sonuçlanır; etkin katılım, gelişmiş performans, daha fazla kalıcılık ve karışıklığın daha iyi anlaşılması gibi (Crookall and Oxford, 1990, s.14). İlk olarak benzetim, öğrencilere yazmanın doğal olarak oluşacağı durumlar oluşturur; ikinci olarak benzetim, öğrencilerin yazamamalarının üstesinden gelmelerine yardım eder ve

üçüncü olarak benzetim, beyin fırtınasında ve yazma sürecinin gözden geçirme aşamasında özellikle yararlı olabilir. Benzetimler ayrıca öğrencilerin çok çeşitli türlerle (mektuplar, belgeler, telgraflar vb.) karşılaşmasını sağlamaktadır” (Scarcella ve Crookall, 1990, s.227).

2.2.8. Mikro Öğretim Tekniği

Öğretmenin veya öğretmen adayının öğretme becerilerini geliştirmek amacıyla gerçekleştirdiği bir tekniktir. Bu teknik sayesinde öğretmen veya öğretmen adayı belli bir konuda gerçek ders saatinden çok daha kısa bir sürede küçük bir konuya ve küçük bir öğrenci grubuna odaklanarak video kaydı ile ders anlatır ardından bu kayıtları kendisi, öğrencileriyle veya bir uzmanla izleyerek becerilerini değerlendirir. Bu teknikte asıl amaç öğretmen veya öğrencinin daha iyi ders anlatmasını sağlamak ve ders anlatırken yaptığı hataları tespit etmek olmaktadır (Tuncer 2021, s.157-158).

Cruickshank ve Metcalf'ten (1993, s.87) alınan daha modern bir tanıma göre mikro-öğretim, hizmet öncesi öğretmenlerin istenilen öğretmen becerilerini gerçekleştirebildiklerini gösteren 3-5 kişilik bir gruba kısa bir zamanda anlatılan, küçültülmüş bir öğretimdir. Bir öğrencinin arkadaşlarına öğretme yeteneğini göstermek üzere kısa bir dersi hazırlanıp sunması, örnek olarak verilebilir (Benton–Kupper, 2001). Mikro-öğretim küçültülmüş bir öğretim örneğidir. Mikro-öğretimde temel fikir, pratik, geribildirim ve değerlendirme ile öğretim tekniğini ilerletmeye yardım etmektir (Orlich ve diğerleri, 1990). Mikro-öğretim, hizmet öncesi öğretmenler ve deneyimli profesyonellerin akran grubu ya da gerçek öğrencilerden oluşan küçük bir öğrenci grubuna tek konulu kısa dersler yoluyla özel öğretim becerilerini geliştirmek veya ilerletmek için önemli bir fırsattır. Mikro-öğretim tekniği, hem yeni başlayan hem de görevini sürdürmekte olan öğretmenlere yeni öğretim stratejileri ile ilgili kapsamlı planlama ve pratik yapma imkânı sağlamaktadır (Orlich ve diğerleri, 1990).

Kaynaklar, mikro-öğretimi hizmet öncesinde öğretmen eğitiminin yararlı ve benimsenen bir ögesi olarak tanımlamaktadır (Subramaniam, 2006). Allen ve Ryan'ın (1969) belirttiği gibi mikro-öğretim, öğretmenlerin mesleki gelişiminde, hizmet öncesi ve hizmet içinde uygulanabilen bir eğitim yaklaşımıdır (Benton–Kupper, 2001). Mikro-öğretimli ders çalışması, acemi öğretmenlerin önce öğretmen eğitimi programında eğitim hakkında

öğrendikleri şeyleri uygulamaya geçirebilecekleri bir tamamlayıcı uygulama olarak düşünülmektedir (Fernandez ve Robinson, 2006).

Aday öğretmenleri yetiştirenlerin karşılaştıkları en büyük problemlerden biri, kalabalık bir sınıftaki tamamen karmaşık olan öğretim tarzıdır (Wragg, 1999). Mikro-öğretimin amacı, öğretmen adayına her seferinde belirli bir nitelik veya beceriye konsantre olma fırsatı sağlamak için sınıftaki karmaşıklığı azaltmaktır (Wragg, 1999) Mikro-öğretim oturumundan alınmış aşağıdaki öykü, öğretmenlik uygulamasının başlangıcında olan yeni aday öğretmenin potansiyelinde nasıl bir gelişme olduğunu göstermektedir (Wragg, 1999).

Türkçe derslerinde öğretmen adaylarıyla mikro eğitim verilmesi, öğretmen olduktan sonra karşılaşılabilecekleri zorlukları aşmalarına yardımcı olmak adına önemlidir. Mikro-öğretim, yapıcı geribildirim fırsatını profesyonel bir denetimle sağlar. Mikro-öğretimle yüzme arasında bir bağlantı kurarsak; sınıfta normal ders anlatmak, havuzun en derin yerinde yüzmeye benzer, mikro-öğretim ise daha sığ ve az riskli kısımda uygulama yapma fırsatına benzetilebilir (Ananthakrishnan, 1993).

2.2.9. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Düşünmenin öğretimi ile ilgili çalışmalar yapan Edward De BONO'nun 1980'lerin başında ortaya koyduğu bir tekniktir. Bu teknik düşüncenin farklı düşüncelerle birleştirilmesiyle oluşmaktadır. Konuya farklı açılardan yaklaşmak, karar vermede bireye yardımcı olmak esasına dayanır. Çok yönlü düşünmeyi geliştirir. Bu teknikte önemli olan öğrencinin her rengin ifade ettiği rolü oynayabilmesidir (Bono, 1997)

Öğrencilerin kendilerini farklı şapka durumlarıyla yapay bir davranış kalıplarına sokarak yaratıcılıklarını ve empati yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan bir tekniktir (Tan, 2006, s.131). Her şapkanın temsil ettiği düşünce ve durum dolayısıyla şapkanın rengi değişikçe rengin simgelediği düşüncenin de değişmesi beklenir (Yavuz, 2005, s.80). Beyaz renk tarafsızlık, kırmızı öfke ve tutku, siyah olumsuzluk ve karamsarlık, sarı aydınlık ve olumluluk, yeşil üretkenlik ve mavi serinkanlılığı temsil eder (Arslan ve diğerleri, 2007, s.212). Bu teknikle verilen problemle ilgili tüm yönleri ile yaratıcı çözümler üretilir ve kalıcı öğrenme sağlanır.

Şapkalar, düşüncelerin ayrıştırılması için kullanılan bir semboldür. Altı şapka için her şapkanın işlevi ile bağlantılı altı değişik renk kullanılmakta ve her rengin simgelediği bir düşünme sistemi bulunmaktadır (Demirel, 2000). Altı değişik şapkanın oluşturduğu sembolik yapı, bir kişiden (kendimiz dâhil) olaya farklı bir açıdan bakmasını istemek için, kolayca kullanılabilir, uygun bir yöntem sunmaktadır. Ayrıca bu yöntemle kişinin olumlu ya da olumsuz düşünmesi, yaratıcı olması ya da duygusal bir tepki vermesi istenebilir (Erginer, 2000). Bu teknikle verilen problemle ilgili tüm yönleri ile yaratıcı çözümler üretilir ve kalıcı öğrenme sağlanır.

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, bilginin farklı yönlendirilmesi için düşünmenin kategorilere ayrılmasına dayanan bir yaklaşımdır. Düşünmenin kategorilere ayrılması, bir problemin ya da konunun çok yönlü incelenmesini sağlar. Örneğin, siyah şapka olumsuz, kırmızı şapka duygusal incelemeye yönlendirir (Nichols, 2006, s.175). Bu anlamda Türkçe derslerinde bu tekniğin kullanılması çok yönlü düşünme becerisini geliştirmesi açısından oldukça önemlidir. Her alanda kullanılan ve düşünmeyi sağlayan altı şapkalı düşünme, düşünmenin farkında olmayı, değişimi ve onu geliştirmeyi aynı zamanda merak için fırsatlar sağlar (McAleer, 2007, s.10). Altı şapkalı düşünme ile bir olaya farklı pencerelerden nasıl bakılacağı ve bu pencerelerden olay ile ilgili nasıl düşünmesi gerektiği öğretilir. Bu sayede öğrenciler onlara sunulan aynı olay karşısında sınıftaki arkadaşlarının nasıl farklı düşünceler üretebileceklerini görebilirler (Paterson, 2006).

2.2.10. Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniği

Altı ayakkabılı uygulama tekniği altı şapkalı düşünme tekniğine benzemekle birlikte önemli bir farklılığı uygulama boyutunda taşımaktadır. Altı şapkalı düşünme tekniği düşünme ve fikir geliştirmeye yönelik iken altı ayakkabılı uygulama tekniği uygulamaya yönelik bir tekniktir. Bu teknik, öğrencilere farklı durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini öğreten bir tekniktir. Öğrencilerin nitelikli davranışlarda bulunmalarını sağlar. Altı ayakkabılı uygulamada; bir olay ya da problem durumunda aşağıda belirtilen renklerdeki altı ayakkabıya göre öğrencilerden giydiği ayakkabı rengine göre uygulama yapmaları gerekmektedir (Bozaslan, 2011).

Bu teknikte lacivert ayakkabı resmiyeti temsil eder ve resmi kural veya prosedür uygulanır; gri ayakkabı şüpheliyi temsil eder ve delil toplama, inceleme ve araştırmayı sağlar;

kahverengi ayakkabı toprağı temsil eder ve insiyatif almayı ve esneklikten yararlanmayı sağlar; turuncu ayakkabı tehlikeyi temsil eder ve acil müdahale ve güvenliği sağlar; pembe ayakkabı rahatlığı temsil eder ve içtenliği, misafirperverliği, hassas davranmayı ve anaçlığı sağlar; mor ayakkabı güç ve yetkiyi temsil eder ve otoriter olmayı ve resmi yetkiyle hareket etmeyi sağlar (Saracaloğlu ve Küçükoğlu, 2015, s.261-262).

Altı şapkalı düşünme ve altı ayakkabılı uygulama teknikleri öğrenciler tarafından karıştırılabilmekte ve hangi tekniğin ne zaman ve nasıl uygulanabileceği hakkında zorluklar yaşandığını vurgulanıştır (De Bono, 1998). Öğretmen adayları da bu teknikleri karıştırılabilmekte ve uygulamada zorluk yaşayabilmektedir (Altın, 2019).

Her iki tekniğin de başlıca kullanım amacı öğrencilerin düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir (De Bono, 1998, De Bono, 2009). Bu beceriler Türkçe dersini kazandırmayı amaçladığı başlıca becerilerdendir. Altı şapkalı düşünme tekniği düşünürken altı ayakkabılı uygulama tekniği ise uygulanırken faydalı olmaktadır. Bu tekniğin farklı isimlerini de görebilmekteyiz: altı çift uygulama ayakkabısı, altı ayakkabılı uygulama kalıbı, altı uygulama tarzı (Şahin, 2019).

2.2.11. Eğitsel Oyunlar Tekniğı

Araştırmalar öğrencilerin bir konuyu ilginç bulduğunda daha kolay öğrendiğini ve bu süreçte kazanılan becerilerin daha kalıcı olduğunu göstermektedir (Aydın, 2014). Eğitsel oyunlar öğrenme sürecini daha ilgi çekici kılmaktadır. Eğitsel oyunlar tekniğinde öğrenciler belli hedefler doğrultusunda bir kısım prosedürlere uyarak sağlanan sanal ortamda öğrenme deneyimi elde ederler. Öğrenciler kendilerine verilen görevler doğrultusunda bu sanal ortamda mücadele ederler ve ortamla etkileşimlerinde geri bildirim alırlar. Keyifli bir öğrenme ortamı sunan eğitsel oyunlar tekniğinde çoğu zaman öğrenciler bir öğrenme sürecinin içinde olduklarının farkına varamazlar (Akgün ve arkadaşları, 2011).

Eğitsel oyunların Türkçe dersinde dil öğretimi konuları özelinde oyun kullanımının sözlü olarak ifade edilen kavramları anlama, yeni sözcükler öğrenme, olaylarda çeşitli zaman kiplerini uygun olarak kullanma, kişi eklerini uygun olarak kullanma, soru sorma ve cevap verme, hayali durumları ifade etme, duygu ve düşünceleri anlatma ve sözcükleri doğru telaffuz edebilme gibi dil becerilerini kazandırmada etkili olduğu belirtilmektedir (Karadağ ve Çalışkan, 2005). Eğitsel oyunlar dil öğretiminde aynı zamanda öğretimsel içerik ve

süreçlerin tasarlanmasında öğretmenlere destek sağlamaktadır (Mubaslat, 2012). Oyun oynama sürecinde dil ve zihinsel beceriler birlikte kullanılmaktadır. Bu durum dil becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (Güneş, 2015). Bunlara ek olarak eğitsel oyunlar öğrenenlerin algı düzeylerini, karar verme becerilerini ve pratik düşünebilme becerilerini geliştirmektedir (Yiğit, 2007).

2.2.12. Ekiple Öğretim Tekniği

Ekiple öğretim tekniği birden fazla öğretmenin bilgilerini, uzmanlıklarını ve öğretim kaynaklarını birleştirerek öğrenci ihtiyaçlarına ve öğretim ortamının düzenlenmesine yönelik işbirliği yaptıkları bir tekniktir (Küçükahmet, 2001).

Ekip öğrenmesinin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Senge, 1990, Yılmaz ve Sünbül, 2000):

- (1) Öğrenme ekip üyelerinin karşılıklı iletişim ve etkileşiminin sonucudur.
- (2) Ekip üyeleri birbirlerini bilgi ve düşünme/düşleme yönünden tamamlarlar.
- (3) Ekip içerisinde gerçekleşen öğrenme, örgüt boyutuna transfer edilebilir.
- (4) Öğrenme doğrudan gözlenemez; gözlenebilen ekibin performansıdır.
- (5) Öğrenme, ekibin daha sonra karşılaşacağı durumlara farklı bir yaklaşım göstermesine sebep olur.
- (6) Ekibin öğrenmesi, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde örgütsel hafızaya aktarılır. Türkçe öğretmenleri derslerde bir araya gelip bu adımları uygulayarak derslerini zenginleştirme noktasında fayda sağlarlar.

Ekip boyutunda öğrenmenin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, ekip çalışması ve etkinliğinin değerlendirilmesi konusunda en yaygın düşünüş tarzı olan girdi (input), süreç (process) ve çıktı (output) modeliyle yapılacaktır (Guzzo, 1995).

2.2.13. Görüş Geliştirme Tekniği

Görüş geliştirme tekniği, içerisinde karşıt görüşler barındıran ve çelişkiler içeren konuların öğretiminde, görüş geliştirmek için uygulanan tartışmaya dayalı bir tekniktir (Aykaç, 2018). Görüş geliştirme tekniği, eğitim ortamlarında belirli bir konuda gerçekleştirilen fikir alışverişinde, kişinin kendisine ait görüşünü ortamdaki diğer görüşlerden de faydalanarak geliştirmesini ve savunmasını veya değiştirmesini, kendi görüşüne zıt olan görüşü ise benimsemesini sağlar (Sönmez, 2019).

Görüş geliştirme tekniğinde öğrenciler kendi becerilerini ortaya koyarak konunun içerisine girerler. Genelde karşıt görüşlerin var olduğu (nükleer santral, alkol yasağı gibi) konularda çok etkili bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu teknik, çok farklı düşüncelere sahip olsalar bile kişilerin ortak noktalarda buluşabileceğini gösterir ve karşıdaki kişi ve görüşe saygı duymayı ve anlamayı, kendi duygu ve düşüncelerini ortaya koymayı teşvik eder (Çelik, 2017). Bu anlamda Türkçe derslerinde konuşma becerisinin kazandırılması açısından önemlidir. Öğretmen süreç içerisinde, tartışma konusunu tekniğe uygun olacak biçimde seçilmeli, sınıfta saygı ortamını oluşturmalı, öğrencilerin konuya yönelik tartışmasına fırsat vermeli, görüşlerini paylaşan öğrencilerden nedenlerini istemeli tüm bunları yaparken ise taraflı davranmayıp görüşlerini paylaşan hiçbir öğrenciyi eleştirmemesi gerekmektedir (Gökalp, 2019).

Görüş geliştirme tekniğinin uygulama aşamaları (Şahin, 2019; Gözütok, 2020):

- (1) Beş farklı kartona herkesin okuyabileceği şekilde kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum, yazın.
- (2) Bu kartonları sınıfın duvarlarına aralarında mesafe olacak şekilde en olumsuzdan olumluya doğru yapıştırın.
- (3) Tartışma konusunu tahtaya yazın. Konunun içerisinde farklı görüşler barındırdığından emin olun.
- (4) Öğrencilere tartışma konusuna ne derece katıldıklarını sorun. Öğrencilerin katılma derecelerine göre duvarda asılı olan kartonun altına geçmesini isteyin.
- (5) Öğrenciler yerlerini aldıktan sonra süreci başlatın. Öğrencilere birer birer söz vererek, neden orada bulduklarını sorun. Yaptıkları açıklamaları tüm sınıfın dinlemesine özen gösterin.

- (6) Tartışma sürerken isteyen öğrencinin bulunduğu yerden ayrılarak başka bir kartonun altına geçebileceğini diğer bir deyişle savunduğu görüşünü değiştirebileceğini söyleyin. Başka kartonun altına geçen öğrenciye görüşünü değiştirme nedenini sorun.
- (7) Bütün öğrencilerin tartışma sürecine katılması için çaba gösterin.
- (8) Görüş geliştirme için ayrılan 15-20 dakikalık sürenin bitiminde konunun yeterli ölçüde tartışıldığını, farklı görüşlerin gelmeyeceğini fark ettiğinizde tartışmayı sonlandırın.
- (9) Görüş geliştirme tekniğinin sonunda paylaşılan görüşlerle ilgili doğrudur ya da yanlıştır gibi değerlendirme yapmaktan kaçının.

2.2.14. İstasyon Tekniği

İstasyon tekniği öğrenci merkezli olan eğlenceli bir tekniktir. En az üç istasyonun oluşturulduğu bu teknikte her istasyonda tamamlanması gereken farklı öğrenme etkinliği bulunur ve öğrencilerin her istasyona uğrayarak bu etkinlikleri gerçekleştirmeleri beklenir. Uygulamaya yönelik etkinliklerde kullanılan bu teknikte her istasyonda görevlendirilen istasyon şefi o istasyona uğrayan öğrencilerin işleri doğru zaman ve nitelikte yapmasını kontrol eder. Öğrencilerin yaratıcılık, işbirliği, bir işe katkı sunma, kurallara uyma, başkasının yaptığı işe saygı duyma konularında gelişimlerine katkı sağlar (Tuncer, 2021, s.159).

İstasyon tekniği, Türkçe dersinin kazandırmayı hedeflediği becerileri kazandırma noktasında önemli bir tekniktir. Öğrencileri araştırma ve keşfetmeye teşvik ederek onlara zengin yaşantılar sunan, açık, eleştiren ve sorgulayan bireyler yetiştirilmesini amaçlayan, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini sağlayan, deneylerin yapıldığı, özgün ve ortak ürünlerin oluşturulduğu öğrenme ortamları oluşturan, öğrencilerin öğretmen rehberliğinde araştırarak ve sorgulayarak bilgiye ulaştığı bir teknik olarak tanımlanmaktadır. İstasyon tekniği; öğrencilerin öğretmen rehberliğinde grup olarak çalıştığı, kendi öğrenme yaşantılarından sorumlu olduğu, araştırma ve keşfetme fırsatlarıyla karşılaştığı, zengin öğrenme deneyimleri sağladığı, değişik etkinlikler yaparak ve farklı materyalleri kullanarak öğrendiği, öğrendiklerini pekiştirdiği, öğrendiklerini sorguladığı, birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olduğu çağdaş bir öğretim tekniğidir (Benek ve Kocakaya, 2012, s.9). İstasyon tekniği, Gardner'in "Çoklu Zekâ Kuramı"yla

desteklenerek sınıflarda farklılaştırılmış öğretim aracıdır. (Demir 2008, s.26). İstasyon tekniği, öğrencilerin belirli bir hedefi gerçekleştirmesi amacıyla önceden planlanmış, mantıklı ve ardışık direktiflerin öğrenciye verildiği, birçok öğrencinin aynı anda öğrenme ortamına katılımının sağlandığı bir tekniktir (Manuel, 1974, s.1).

İstasyon tekniği, güvenilir ve aktif öğrenme fırsatları oluşturarak, eğitimi çok boyutlu uygulamalar yoluyla geleneksel eğitimin daha ilerisine taşımayı amaçlamaktadır (Ocak, 2008, s.250). Öğrencilerin istasyonlarda istenen şekilde çalışabilmesini sağlamak için istasyonların önceden hazırlanması, etkinliklerin iyi tasarlanması gerekmektedir. Bunun için uygulayıcının çok dikkatli bir ön hazırlık süreci geçirmesi ve yaratıcılığını kullanması önemlidir (Güneş, 2009, s.9). Tüm grupların istasyonlardaki çalışmaları bittikten sonra yapılan çalışmaların değerlendirilerek bir sonuca ulaşılması gerekmektedir (Güneş, 2009, s.15).

Öğretmen uygulama bittikten sonra; öğrencilerin öğrenilenler hakkında konuşmalarını, tartışmalarını sağlayarak, onların uygulama sürecinde neler öğrendiklerini kendilerinin keşfetmeleri için fırsatlar oluşturabilmektedir (Lebak, 2005, s.91). Türkçe dersinde konuşma becerisinin kazandırılması noktasında önemli bir uygulamadır. Buna ek olarak istasyonlarda şiir, öykü oluşturma gibi etkinlikler yapılması açısından yazma becerisinin kazandırılmasında da rol oynar. Resim, afiş gibi ürünler ortaya koyulan istasyonlar sayesinde ise görsel okuma ve görsel yazma becerileri geliştirilmiş olur.

2.2.15. Konuşma Halkası Tekniği

Konuşma halkası tekniği genellikle verilen bir duruma yönelik olarak öğrencilerin empati kurup ilgili konuya yönelik duygularını paylaşması için kullanılmaktadır. Bu amaçla öğretmen aracılığıyla sınıf ortamına bir durum veya öykü getirilerek halka biçiminde oturan öğrencilerden sırasıyla konuya yönelik düşüncelerini belirtmeleri istenir (Cengizhan, 2019). Türkçe derslerinde öğrencilere bir konu hakkında konuşma fırsatı sunması noktasında konuşma becerisinin geliştirmesinde önemlidir.

Konuşma halkası tekniğinde bir olay, resim, öykü, film ile ilgili öğrenciler kendilerini bu olayda, öyküde veya filmdeki birinin yerine koyarak düşüncelerini geliştirir ve empati kurarlar. Sınıf ortamında genişçe bir halka şeklinde oturan öğrenciler konuşma nesnesi olarak belirlenen cismi ellerine alarak konuşur ve düşüncelerini belirtirler. Bu nesne bir

silgi ve benzeri bir cisim olabilir. Konuşmak istemeyen zorlanmaz ve süreç sonunda genel bir değerlendirme ve özet yapılır (Yıldırım, 2018).

Konuşma halkası Türkçe derslerinde, öğrencilerin görüş farklılıklarını görmesi ve bu farklılıklara saygı gösterme davranışını geliştirmesine katkı sağlayan bir öğretim tekniğidir. Bu tekniğin bir diğer amacı da sınıf ortamında saygı ve güven atmosferi oluşturarak öğrenciler arasındaki iletişimi ve ilişkileri geliştirmeye olanak sağlamaktır (Gözütok, 2020).

Gökalp (2019)'e göre konuşma halkası tekniğinde uygulanması gereken aşamaları şöyle sıralamıştır:

- (1) Sınıf U veya yarım daire olacak şekilde düzenlenir, öğrenciler yan yana olacak şekilde oturtulur.
- (2) Tartışma konusu öğretmen tarafından sınıf ortamına getirilir.
- (3) Konuşma halkası kuralları okunur veya tahtaya yazılır.
- (4) Öğrencilere Sizce ne hissetmiştir, siz ne hissettiniz, sizce ne düşünmüştür? vb. sorular yöneltilerek konuya ilişkin görüşleri alınır.
- (5) Sınıf ortamında bulunan her öğrenciye görüşlerini aktarması için sırayla söz hakkı verilir, konuşmak istemeyen öğrenci pas diyerek konuşmayabilir.
- (6) Öğretmen, pas diyen öğrenciye ikinci turda söz hakkı vereceğini söyleyerek onu cesaretlendirir.
- (7) Konu anlaşılıp sınıfta bulunan tüm öğrenciler düşüncelerini paylaşma fırsatı bulana kadar uygulamaya devam edilir.
- (8) Uygulama tamamlandıktan sonra ortaya çıkan düşünceler öğretmen tarafında özetlenerek çıkan sonuçlar rapor haline getirilip panoya asılır.

2.2.16. Öğrenme Halkası Tekniği

Öğrenme halkası tekniğinin temelini yapılandırmacı yaklaşım oluşturmaktadır. Üç aşamadan oluşan öğrenme halkası tekniği bu aşamaları atlamadan sırası ile gerçekleştirmeyi önerir. Bu aşamalar (1)keşfetme, (2)kavram tanıtımı ve (3)kavram uygulamadır. Sıklıkla fen eğitiminde kullanılır. Keşfetme aşamasında öğrenciler çok az

yardım alırlar ve kendi becerileri ile yeni durumu, olayı veya konuyu araştırır anlamaya çalışırlar. Kavram tanıtımı aşamasında öğretmen kavramla ilgili materyali öğrenciye sunar. Kavram uygulama aşamasında ise öğrenciler öğrendikleri kavramları yeni durumlar için uygularlar. Bu tekniğin 5 aşamalı ve 7 aşamalı modelleri de ortaya çıkmıştır (Sökmen, 1999).

Türkçe derslerinde öğrenme halkası tekniğinin kullanılması öğrencilerin iletişim becerileri geliştirir. Öğrenme halkasının başarısı, iletişim kurma becerileri ve öğrenme deneyimleri için etkinlikler oluşturma açısından öğrencilere üç aşamada da fırsat sağlamasına dayanır (Barman, 1989). Öğrenme halkasında, terimlerin tanıtılması, kavramların farklı durumlara uygulanması, deneysel tasarımlar ve üst düzey tartışmalar vardır. Bu nedenle deneysel bir programdan daha üstün vasıflara sahiptir (Allen, 1992). Öğrenme halkasının, özellikle somut işlemler dönemindeki öğrenciler için, geleneksel öğretime göre pek çok avantajı vardır (Hanley, 1997). Öğrenme halkası ile ders alan öğrenciler, kendi kendilerini değerlendirirler, kavram yanlışlarının farkına varırlar ve kendi bilgilerini doğru bir şekilde kendileri yapılandırır (Ngh, 1998).

2.2.17. Akvaryum (Fishbowl) Tekniği

Akvaryum tekniği öğrencilerin görüşlerini sırayla ifade etmelerini sağlayan ve Türkçe derslerinde dinleme becerilerini geliştiren bir tekniktir. Sınıf ortamında iç içe çizilen iki çember yardımıyla ortam uygun hale getirilir. İçteki çemberin ortasında bir sandalye konur ve görüş geliştiren kişi bu sandalyeye oturur ve konuşur. Konuşanlar iç çemberde, dinleyenler dış çemberde sıralanır. Sandalyedeki öğrenci konuşurken diğerlerinin sessiz olması ve sadece dinlemesi beklenir. Dış çemberde olup da tartışmaya dâhil olmak isteyen öğrenciler iç çembere geçerler.

Gözlemci rolünde bulunan öğrenciler, tartışma sürecinde not almalı, tartışma bitiminde sınıfa tartışmanın özetini sunmalıdır (Gökalp, 2019). Diğer tartışma yöntem ve tekniklerinde olduğu gibi akvaryum tekniğinde de öğrencilerin fikirlerinden dolayı eleştirilmesi doğru değildir (Ocak, 2020). Bu teknik konuşana saygılı olmayı gerektirir ve dinleme becerilerini geliştirir (Tuncer, 2021, s.159). Akvaryum; öğrencilerin araştırma, inceleme, bilgiye ulaşma, bilgiyi yapılandırma ve sınıf ortamında, topluluk önünde sunma

ilkelerine dayanan etkili bir öğretim tekniğidir (Kardaş ve Görmez, 2017; Şahin, Kardaş ve Görmez, 2017, s.369).

(Türkel, 2019)'e göre akvaryum tekniğinin uygulama aşamaları şu şekildedir:

- (1) Sıralar iç içe iki çember şeklinde düzenlenir.
- (2) Öğrencilere yapması gerekenler söylenir ve sorun açıklanır.
- (3) Öğrenciler tartışma konusu hakkında bilgilendirilir ve tartışmaya hazırlanırlar.
- (4) Tartışmaya katılacak olan öğrenciler iç çembere, dinleyici olan öğrencilere dış çembere oturur.
- (5) İç çemberde boş yer bırakılır ve dış çemberde bulunan öğrencilerden isteyen sonrasında iç çembere geçerek tartışmaya katılabilir.
- (6) Tartışmaya başlanır.
- (7) Tartışmaya katılmak isteyen öğrenciler de sürece katıldıktan sonra sonuca ulaşılır.

2.2.18. Öykü Oluşturma Tekniği

Herhangi bir konu ile ilgili öğrencilerin yarım bırakılmış bir öyküyü yaratıcı bir şekilde tamamladıkları bir öğretim tekniğidir. Bu teknikte yarım bırakılmış öykü, şiir, haber, fotoğraf ve benzeri materyaller bırakılarak öğrencilerin bunları tamamlamaları beklenir. Bu teknik sayesinde öğrencilerin analitik, eleştirel ve yaratıcı düşünce geliştirmelerine yardımcı olunur (Tuncer, 2021, s.159-160).

Türkçe derslerinde öykü kurma alıştırmaları ile çocukların sözel becerilerindeki yaratıcılık ve hayal gücünün harekete geçirildiği gözlenmektedir (Bayer, 2006, s.61). Öykü oluşturma esnasında uyulması gereken adımlar şu şekildedir:

- (1) Sınıftaki öğrenciler gruplara ayrılır.
- (2) Bir öykü okunup yarım bırakılır ya da kelime havuzundan kelime seçerek yazmaya başlamaları istenir.
- (3) Öğretmen yazma sürecine rehberlik eder.
- (4) Ortaya çıkan ürün gruptaki bir öğrenci tarafından okunur.

(5) Öğrencilerin değerlendirmeleri alınır.

(6) Ortaya çıkan ürünler sergilenir.

2.2.19. Arkası Yarın Tekniği

Arkası yarın tekniği, öykü oluşturma tekniğinin birkaç defa uygulanmış şeklidir. Bir film, öykü, şiir ve benzeri eğitsel içerik yarıda kesilerek öğrencilerin tamamlamaları beklenir. Sonra asıl kaynaktaki konuya devam edilerek öğrencilerin kendi devam yolları ile asıl kaynağı karşılaştırmaları beklenir. Ardından asıl kaynak tekrar yarım bırakılarak öğrencilerin tamamlaması beklenir. Bu süreç bu şekilde birkaç defa tekrar eder. Bu teknik bireysel çalışmaya daha uygundur (Tuncer, 2021, s.160).

Bu tekniğin kullanılması öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine büyük katkı sağlar. Türkçe dersinde arkası yarın tekniği uygulanırken sınıfa bir öykü ya da film sunulur ve dikkat çekici bir yerde kesilir. Öğrencilere bundan sonra “Sizce neler olabilir ?” diye sorulur ve yanıtlar alınır. Daha sonra filme ya da öyküye kaldığı yerden devam edilir ve öğrencinin kendi cevaplarıyla kıyaslama yapması istenir. Bu teknikte kullanılacak film ya da öykünün öğrencilerin seviyesine, ilgi alanlarına, olumlu mesajlar vermesine dikkat edilmelidir. Daha sonra öykü ya da film bitince bu sefer de devamını yazmaları istenebilir.

2.2.20. Kartopu Tekniği

Bir konu veya olay hakkında görüş bildirecek öğrenci sayısının katlanarak arttığı bir teknik olduğundan bu teknik kartopu tekniği olarak adlandırılmıştır. Önce 1 öğrencinin konu hakkındaki fikirlerini açıklaması ve tartışması beklenir. Ardından 2 öğrencinin fikir beyan etmesi istenir. Daha sonra sırası ile 4, 8, 16 öğrencinin fikirlerini açıklaması ve tartışması istenir. Böylece daha büyük grupta ve tüm sınıfın katıldığı bir çalışma ortamı yaratılmış olunur. Bu teknikle yeni fikirlerin geliştirilmesi sağlanır (Tuncer, 2021, s.160). Kartopu tekniğinin verimliliğini arttırmak için kartopunun ne şekilde büyüyeceğine sınıftaki öğrenci sayısına göre karar verilmeli, orantısız büyüme yapılmamalıdır (Gökalp, 2019).

Kartopu tekniği grup çalışması tekniğidir. Başlangıçta ğrencilerin çiftler halinde bir konuyu araştırmaları ve tartışmaları istenir. Ardından iftler birleşerek dörderli gruplar oluştururlar. Sonraki her etapta gruplar birleşerek büyüyerek yeni sorun üzerinde çalışırlar. Son olarak tüm sınıf bir grup olarak grubun düşünce ve açıklamaları paylaşılır (Köseoğlu ve Tümay, 2013). Öğrenciler konuyu ilk olarak tek başlarına düşünür. Sonra iki, daha sonra dört ve sekiz kişilik gruplarda tartışırlar. En son grupta oluşan sonuçlar sınıfla paylaşılır (Açıkgöz, 2009). Kartopu tekniğinde sınıftaki her ğrenci diğer öğrencilerle çalışma fırsatı yakaladığı gibi farklı fikir ve görüşlere saygı duymayı ve saygı duyduğu bu görüşleri tek bir noktada buluşturmayı öğrenir (Aykaç, 2018).

Türkçe derslerinde Kartopu Tekniğinin kullanılması öğrencilerde pek çok becerinin gelişimine katkı sağlaması açısından önemlidir. Kartopu tekniğinin yararlarını (Gökalp, 2019; Taşınar, 2020) şu şekilde ifade etmişlerdir:

- (1) Her ğrencinin katılımını gerektirir.
- (2) ğrencinin farklı görüşleri anlamasına ve bu görüşlere saygı duymasına olanak sağlar.
- (3) Sınıfta dinamizmi sağlar ve grup halinde çalışma becerisini geliştirir.
- (4) ekingen öğrencilerin kişisel gelişimine katkı sağlar.
- (5) Sorumluluk bilinci kazandırır.

2.2.21. Kavram Kargaşası Yaratma Tekniği

Öğrencilerin sahip oldukları bilimsel düşünce ve bilgilerden farklı olan bilimsel bilgi ve düşünceleri onlara göstermek ve bu bilgilerin yanlış olabileceğini göstermek amacıyla kullanılan bir tekniktir. Öğrencilerin zihninde var olan kavramların yanlışlığını gösteren ve karmaşa yaşamasına neden olan ve doğru kavramlara karmaşa yaşatarak ulaşmasını sağlayan bir tekniktir. Bu teknikle öğrencilerin kavramla ilgili kavram yanılığları ortaya çıkarılır ve doğru kavramlar belletilir. Öğrencilerin çok emin bir şekilde doğru bildiklerinin yanlışlığı karmaşa yaşatılarak gösterilerek doğru kavram ve bilgiye ulaşmaları sağlanır (Tuncer, 2021, s155).

Türkçe derslerinde özellikle dil bilgisi kazanımlarının verilmesinde kullanılması çok fayda sağlayacak bir tekniktir. Öğrencilerin dil bilgisine yönelik ilkokuldan beri süregelen

kavram yanlışlarını ortadan kaldırmak adına kullanılması gerekir. Özellikle yazım kuralları ve noktalama işaretleri gibi konularda öğrenciler kavram yanlışlığı yaşayabilmektedirler. Bu teknik sayesinde bu kavram yanlışlığı tespit edilerek doğru kavramlara ulaşmaları sağlanmış olur.

2.2.22. Kavramsal Karikatür Tekniği

Kavramsal karikatür tekniği, konuşma formunda yazılan metinlerin bir karikatür karakteri ile birlikte kullanıldığı tekniktir. Günlük yaşamdan alınan konularla ilişkili düşünceler karikatür karakterleri tarafından ortaya atılır ve ardından öğrenciler bu karakterlerle tartışmaya davet edilir. Bu sayede öğrencilerin düşünceleri ortaya çıkar. Öğrencileri tartışmaya katılmaya teşvik edici keyifli bir tekniktir (Balım ve arkadaşları, 2008).

Kavram karikatürleri, “üç, dört veya beş karakterin günlük hayatta karşılaşılan bilimsel bir olayla ilgili değişik fikirler sunduğu karikatür biçimindeki resimler” olarak tanımlanabilir. Karikatürdeki karakterler gündelik bir olay hakkında alternatif görüşler ortaya koyarlar. Öğrencilerin karakterlerin tartışmalarına katılımı sağlanarak alternatif görüşler hakkında düşünceleri teşvik edilir (Keogh, Naylor ve Wilson, 1998).

Kavram karikatürleri sıklıkla karikatürler ile karıştırılmaktadır ancak kavram karikatürleri karikatürlerin en temel özelliği olan mizahı çok fazla içermek yerine çoktan seçmeli madde tipindedir (Baysarı, 2007). Kavram karikatürlerinde birden çok karakterin herhangi bir konu üzerinde karşılıklı görüşleri sergilenmektedir. Kavram karikatürlerinde yer alan karakterlerin günlük hayatta karşılaşılan bir olay üzerinde karşılıklı sorunları ya da düşünceleri, konuşma balonları şeklinde sergilenmektedir (Uğurel ve Moralı, 2006). Kavram karikatürleri öğrencilere keyifli ve görselliğin ön planda olduğu ortamlarda kavram ve bilgilere erişmesini sağlayan ve karşılaştığımız birtakım olaylara dair bilimsel bakış açılarını barındıran araçlardır (Martinez, 2004).

Türkçe derslerinde öğrenciler hem bu kavram karikatürlerini yorumlayarak, hem de kendi kavram karikatürlerini oluşturarak okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirirler.

2.2.23. Köşelenme Tekniği

Köşelenme tekniğinde belirlenen probleme yönelik geliştirilen çözüm önerileri kartonlara yazılarak sınıfın köşelerine asılır. Aynı fikre sahip öğrenciler bu köşede toplanarak neden bu sonuca vardıklarını tartışır. Ardından gruplar tartışır ve tüm sınıf bir çözüme, fikir birliğine ulaşmaya çalışır (Kardaş ve Yıldırım, 2016).

Türkçe derslerinde köşelenme tekniğinin uygulama aşamaları şu şekildedir:

- (1) Net bir yanıtı olmayan bir problem durumu ya da soru öğrencilere sunulur.
- (2) Bu problemlere yönelik çözüm bulmaları için öğrencilere süre verilir.
- (3) Sunulan çözüm önerilerinden seçilenler kartonlara yazılır.
- (4) Bu kartonlar sınıfın köşelerine asılır.
- (5) Aynı düşüncede olan öğrenciler aynı köşede toplanır.
- (6) Aynı gruptaki kişiler kendi aralarında bu köşeyi neden seçtiklerini tartışır.
- (7) Her grup seçme gerekçesini sınıfa sunar. Bu aşamaları uygulayarak öğrenciler başta

2.2.24. Dedikodu Tekniği

Dedikodu tekniğinde öğrenciler ikişerli gruplarda verilen konu ile ilgili fikirlerini birbirleri ile paylaşırlar, ardından bu ikili gruplar birbirinden ayrılarak yeni ikili gruplar oluştururlar. Yeni bir araya geldikleri eşlerine düşüncelerini iletirler ve böyle devam ederler. Sürecin sonunda tüm düşünceler tartışılır. Bu teknik grup çalışmasını ve öğrencinin bir konuda değerlendirme yapmasını teşvik eder (Doğanay, 2012, s.237). Türkçe derslerinde bu tekniğin kullanılması, öğrencilere grupla çalışma alışkanlığı kazandırması, konuşma ve dinleme becerilerinin kazandırılmasına katkı sağlaması açısından önemlidir. Bu tekniğin uygulama aşamaları şu şekildedir:

- (1) Öğrenciler konu hakkında düşünerek fikir üretir.
- (2) Öğrenciler iki kişilik gruplara ayrılır.
- (3) Gruplar kendi içerisinde düşüncelerini paylaşır.

- (4) Sonra gruplar karışarak yeni ikili gruplar oluşturur.
- (5) Yeni gruplar birbirleriyle eski grupta paylaştıkları fikirleri paylaşırlar.

2.2.25. Kart Gösterme Tekniği

Kart gösterme tekniğinde katılma durumunu temsil eden kartlar kullanılır. Yeşil kart tamamen katılıyorum, mavi kart katılıyorum, beyaz kart kararsızım, sarı kart katılmıyorum ve kırmızı kart tamamen katılmıyorumu temsil eder. Bu teknik üç kartla da gerçekleştirilebilir. Ardından konu ile ilgili bilgiler öğretmen tarafından sunulur ve sırası gelen veya sorulan öğrenci kartını göstererek cevap vermiş olur. Neden bu kartı seçtiği tartışılır ve açıklaması istenir. Öğrenci katılımında etkili bir tekniktir ve öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirir (Doğanay, 2012, s.223). Türkçe dersinde bu tekniğin kullanılması öğrencilere farklı bakış açıları kazandırması, karar verme ve kendini ifade etme becerilerini geliştirmesi açısından önemlidir.

2.2.26. Tereyağı-Ekmek Tekniği

Tereyağı-Ekmek tekniğinde öğrencilerin bir konu hakkında önce bireysel olarak düşünceleri ve sonrasında bu düşüncelerini paylaşmaları beklenmektedir. Paylaşılan düşünceler etraflıca tartışılır. Analiz ve sentez gibi üst seviye düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir tekniktir (Doğanay, 2012, s.238). Öğrencilere tekrar konuşma fırsatı verdiği için tereyağı-ekmek adını almıştır (Açıkgöz, 2009).

Türkçe derslerinde Tereyağı-ekmek tekniği uygulanırken öğrenciler önce tek başına düşünür, sonra arkadaşlarıyla bir araya gelerek fikirlerini paylaşır. Sonra tekrar öğrencilere fikirlerini paylaşma imkânı sunulur. İlk düşünce ekmek, sonraki konuşmasındaki düşüncesi ile tereyağı şeklinde düşünülebilir. Bu açıdan öğrenciye pek çok kez konuşma imkânı sağlayarak konuşma becerilerinin gelişmesi sağlar.

2.2.27. Elma Desem Git, Armut Desem Kal Tekniği

Öğrencilerin tamamlanmış ders ve konuyu pekiştirmelerine, gözden geçirmelerine ve değerlendirmelerine yardımcı olan bir tekniktir. Uygulanmasında konu ile ilgili işlem veya cümleler büyük kartonlara yazılarak sınıfın muhtelif yerlerine asılması ve bu kartonlardaki doğru veya yanlış bilgilerin araştırılması temel amaçtır. Seçilen bir öğrenci kartonları toplaması göreviyle ilerlerken geri kalan sınıf öğrencileri seçilen öğrencinin yöneldiği kartondaki bilginin doğru olması durumunda “elma”, yanlış olması durumunda ise “armut” diye bağırımları esasına dayanan bir tekniktir (Akdeniz Üniversitesi, 2022). Bu sayede öğrencilerin topluca yaptıkları etkinlikle öğrendikleri konuyu pekiştirmeleri amaçlanmaktadır.

Elma Dersem Git, Armut Dersem Kal tekniğinin kullanılması Türkçe derslerinde dil bilgisi kazanımlarının tekrarı ve pekiştirilmesinde oldukça önemlidir. Çünkü dil bilgisi kazanımlarının tam olarak kazandırılması bol tekrar yapmakla mümkündür. Bu teknik sayesinde konular ilgi çekici bir şekilde tekrar edilmiş olur.

2.2.28. Pazaryeri Tekniği

Öğrencilerin ulaştığı sonuçların, fikirlerin veya sonuçların kabul edilmesi, beğenilmesi ile bilginin gelişmesini ve güçlenmesini sağlayan bir tekniktir. Genel bir problem veya tema için öğrencilerin sonuçlarını veya fikirlerini belirten kâğıtları yakalarına takarak sınıfta dolaştıkları ve bu sonuç veya fikirleri değiş-tokuş ettikleri bir tekniktir. Bu sayede birbirlerinin çözüm veya görüşlerinden yararlandıkları ve gerek duyduklarında görüş ve çözümlerinde değişikliğe gittikleri bir öğretim tekniğidir (Açıkgöz, 2009). Türkçe derslerinde Pazaryeri tekniğinin uygulama aşamaları şu şekildedir:

- (1) Bir konu belirlenir.
- (2) Öğrencilerin bu konu hakkındaki fikirlerini yazmaları istenir.
- (3) Öğrenciler fikirleri yazdığı kartları yakalarına takarak sınıfın içinde dolaşır ve birbirlerinin kartlarını okur.
- (5) Öğrenciler beğendikleri kartları değiştirir.

(6) Mümkmn olduğunca kart değiştirmeye öğrenciler teşvik edilir.

(7) Tüm sınıf konu hakkındaki düşüncelerini paylaşır.

Tüm bu süreçlerin tamamlanması ile öğrencilerin problem çözme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanır.

2.2.29. Deney ve Laboratuvar (Sanal Ortam) Tekniği

Deney ve laboratuvar tekniği olgu ve olaylara ilişkin detaylı bilgiye ulaşmak amacıyla veya bir kısım bilimsel kuralları ispatlamak, bir şeyi bulmak, bir varsayımı sınamak amacıyla gerçekleştirilen kontrollü bir tekniktir (Hesapçıoğlu, 1992, s.209). Bir kısım araştırmacılar tarafından gözlem tekniğinden farklı olmadığı savunulsa da deney gözlemin kontrollü şeklidir. Genelde fiziksel bilimlerde kullanılan bir tekniktir (Doğdu ve Aslan, 1993). Akgün'e (1995) göre ise tabiat şartlarını yapay ortamda tekrarlamak için gerçekleştirilen bir tekniktir. Laboratuvar gerçekleştirilmesidir ve deney şartlarının yapay bir ortam oluşturularak gruba sunulmasıdır.

Deney ve laboratuvar tekniği daha çok fen bilimleri alanlarında kullanılan bir tekniktir ancak deney de aynı zamanda bir gözlemdir. Olaylar ve olgular arasındaki bağlantıların ve bu bağlantılar arasındaki yasaların açıklanmasını sağlar. Bu açıdan dil bilgisi kazanımlarının verilmesinde, söz dizimi gibi ilişkisel ilerleyen dil bilgisi konularının kavratılmasında kullanılması mümkündür.

2.2.30. Gezi (Sanal Tur) Tekniği

Gezi ve gözlem yöntemi öğrencilerin olay, eşya ve varlıkların doğrudan kendilerine ulaşarak onlardan bilgi edinmelerine katkıda bulunan bunun yanı sıra öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik temel becerileri kazanmalarını sağlayan etkili bir ğretim yöntemidir (Aykaç, 2018). Bir kısım kaynaklarda saha çalışması, alan çalışması, eğitsel gezi gibi isimlerle de bahsedilen bu teknik öğrencilerin olgu ve olayları gerçek yaşam ortamında dahi st seviyede algılamalarını ve gerçek yaşam ortamını yakından tanımalarını

sağlayan bir tekniktir. Bu teknikle konu, olay ve olguları gerçek ortamda incelemek olanağı sağlanmaktadır (Atayeter ve Tozkoparan, 2014).

Bu yöntem, okul ve sınıf ortamında gerçekleştirilen eğitsel çalışmaları tamamlamak ve yapılan çalışmaların gündelik hayatla bağlantısını sağlamak için gerçekleştirilen plana dayalı ziyaretlerdir (Demirel, 2017). Önceki medeniyetlerin tarihi eserlerinin toplandığı bir müzeyi gezme fırsatı yakalayan öğrenci, o dönemlerin kendisine ait havasını alır, o dönemdeki insanlar tarafından yapılmış olan eserlere dokunarak o günün teknoloji seviyesini fark etme olanağı bulur (Erciyeş, 2019).

Türkçe dersi tema temelli bir derstir. Gezi tekniği Türkçe Öğretim Programında yer alan özellikle “Milli Kültürümüz, Milli Mücadele ve Atatürk, Bilim ve Teknoloji, Sanat” gibi temaların işlenmesinde gerçek yaşantılar sunması açısından önemlidir.

Sönmez (2019)’e göre gezi tekniğinin aşamaları şu şekildedir:

- 1) Gezide kazandırılacak olan hedef davranışlar öğrencilerle birlikte belirlenmelidir.
- (2) Gezinin gerçekleştirileceği kurum belirlenmelidir.
- (3) Bu kurumdan gerekli izinler alınmalı, gezinin yapılacağı zaman, gezinin amacı, gezi esnasında sorulacak olan sorular kurum yetkilileri ve öğrencilerle birlikte saptanmalıdır.
- (4) Öğrencilerin de katılımıyla gezi planı hazırlanmalıdır. Hazırlanan planda, gezinin gerçekleştirileceği tarih, hangi vasıtayla yapılacağı, gezi sırasında kimlerle görüşüleceği, gezi masraflarının ne şekilde karşılanacağı, hangi soruların sorulacağı, kimlerin fotoğraf, film çekileceği, yeme, geri dönme zamanları gibi temel noktalar yer almalıdır.
- (5) Plan, okul müdürüne, tüm öğrencilere ve gezinin gerçekleştirilecek olduğu kuruma gezi öncesinde sunulmalı ve bu kişilerden olur alınmalıdır.
- (6) Plan doğrultusunda gezi gerçekleştirilmelidir.
- (7) Gezinin sonunda gerçekleştirilen etkinlikler tartışılmalı ve bir sonuca ulaşılmalı; ulaşılan bu sonuçlar okul müdürüne ve gezinin gerçekleştirildiği kuruma rapor halinde sunulmalıdır.

2.2.31. Gözlem (Sanal Gözlem) Tekniği

Gözlem tekniği bir anlamda günlük hayata ayak uydurma süreci olarak kabul edilebilir. Sınıf içinde veya dışında gerçekleştirilebilen bu tekniğin amacı var olan şartlara ayak uydurmaya çalışmaktır. Gözlemlerle kişiler, olgu ve olaylar incelenir ve model alma, öğrenme, pekiştirme gibi davranışlar geliştirilir (Çuhadaroğlu ve Yılmaz, 2007). Tok (2019) gözlemin yararlarını şu şekilde sıralamıştır:

- (1) Öğretimi sıkıcı olmaktan kurtarır.
- (2) Bilgi ve deneyime doğrudan ulaşılan bir eğitim ortamı yaratır.
- (3) Çeşitli duyu organlarından yararlanıldığı için kalıcı ve sağlam bilgiler oluşur.
- (4) Birçok konu alanında kullanılabilir.
- (5) Okul-çevre ilişkisine katkı sağlar.

Bu tekniğin Türkçe derslerinde kullanılması, öğrencinin öğrendiklerini gerçek hayatta uygulayarak kalıcı öğrenmeler sağlaması açısından önemlidir.

2.2.32. Görüşme Tekniği

Görüşme veya mülakat olarak da adlandırılan bu teknik bir konu, olay veya fikir hakkında ilgililerle veya uzmanlarla yüz yüze bir araya gelerek bilgi almak, bir konuyu öğrenmek veya pekiştirmek amacıyla yapılan önemli bir tekniktir. Bireysel ve grupça yapılabilmektedir. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere iki farklı türü vardır. Yapılandırılmış mülakatta sorular ve görüşmenin kapsamı önceden belirlenirken yapılandırılmamış mülakatta görüşme açıktır ve doğası gereği farklı konulara, tartışmalara ve keşiflere yönelik bir yönelim olabilmektedir (Balcı, 2001).

Türkçe derslerinde okuma alışkanlığı kazandırmak, okuma eylemini sevdirmek amacıyla şair ve yazarlarla öğrencileri buluşturarak görüşme tekniğini uygulamak oldukça faydalıdır.

2.2.33. Ödev Tekniği

Sınıf dışı öğretim tekniklerinden olan ödev tekniği öğrencilerin derse hazırlanmaları için veya derste öğrendiklerini pekiştirmeleri için öğretmenleri tarafından verilen ve genellikle sınıf dışında gerçekleştirdikleri görevlerin genel bir adıdır. Ödev tekniği sayesinde pekiştirme, tekrar, genişletme ve değerlendirme amaçlanmaktadır. Bireysel veya grup halinde tamamlanabilen bu görevler yazılı veya sözlü olabilmektedir (Sünbül, 2011, s.333).

Ödev tekniği Türkçe derslerinde dil bilgisi kazanımlarının tekrar edilip pekişmesi, yazma becerisinin kazandırılmasına yönelik kompozisyon yazma çalışmalarının yapılması, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasına yönelik okuma etkinliklerinin yapılması açısından oldukça önemlidir.

2.2.34. Sergi Tekniği

Başta güzel sanatlar olmak tüm alanlarda kullanılabilen ürünlerin duvara, platforma, masaya veya benzeri bir yere yerleştirilmesi ile erişilmesini sağlayan bir tekniktir. Resim, heykel başta olmak üzere yazı, şiir, portfolyo, dosya, maket, öğretim araç ve gereçlerini de içerebilmektedir. Öğrenciler hem sergileyecekleri ürünleri hazırlarken hem sergi ortamını düzenlerken hem de sergi sırasında izleyici ve diğer eserlerle etkileşimleri ile öğrenme fırsatı yakalarlar (Sönmez, 1994, s.165).

Türkçe derslerinde sergi tekniği, öğrencilerin yazma etkinliklerinin sergilenip yazmaya teşvik edilmesi, resim, poster ve afiş gibi görsel yazma etkinliklerinin sergilenerek görsel okuma ve görsel yazma becerilerini geliştirilmesi ve yazma eyleminin ödüllendirip öğrenciyi yazmaya teşvik etmesi açısından önemlidir.

2.3. Uzaktan Eğitim

2.3.1. Uzaktan Eğitimin Tanımı

Uzaktan eğitim birçok farklı kavramı içerisinde barındıran bir terimdir. Akyürek (2020) uzaktan eğitim teriminin içerdii terimleri şöyle sıralamıştır: (1) mektupla eğitim, (2) evde

çalışma, (3) dış çalışma, (4) uzaktan öğretim ve uzaktan öğretme, (5) uzaktan öğrenim veya uzakta öğrenme. Kaya (2002) uzaktan eğitimi “eğitim sürecinin yapılandırılmasında öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin uzaktan sağlandığı ve iki yönlü iletişimde teknolojinin kullanıldığı eğitim” şeklinde, İşman (1998a) “farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme-öğretme etkinliklerini bilgi iletişim teknolojileri ile ve posta hizmetleri ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi modeli” şeklinde, Demiray (2013) “öğrencinin iletişim teknolojilerinden yararlanarak öğrenmesini sağlayan çağdaş bir uygulama” şeklinde, Uşun (2006) ise “kaynak ve alıcının öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir bölümünde birbirlerinden ayrı ortamlarda bulunduğu, alıcılarına öğretim yaşı, amaçları, zamanı, yeri ve yöntemi gibi yönlerden bireysellik, esneklik ve bağımsızlık imkânı tanıyan, öğrenme-öğretme süreçlerinde yazılı ve basılı materyaller, işitsel araçlar, teknolojiler, yüz yüze eğitim gibi materyal, araç ve teknoloji ve yöntemlerin kullanıldığı, kaynak ile alıcılar arasındaki iletişim ve etkileşimin ise etkileşimli tümleşik teknolojilerle sağlandığı planlı sistematik bir eğitim teknolojisi uygulaması” şeklinde tanımlanmıştır (Akyürek, 2020). Kısaca uzaktan eğitim öğrenci ve öğretmenlerin farklı ortamlarda bulunmalarına karşın öğrenme ve öğretme faaliyetlerini bilgi iletişim teknolojileri yardımıyla uzaktan gerçekleştirdikleri eğitim modelidir (İşman, s.23,1998b).

2.3.2. Uzaktan Eğitimin Önemi ve Gelişimi

Uzaktan eğitim özellikle son yüzyılda artan bir ivme ile özellikle kitle iletişim araçlarının kullanıldığı önemli bir eğitim-öğretim uygulamasıdır. Birçok açıdan bir ihtiyaç sonucu ortaya çıkmış ve çoğu zaman da zorunluluk olarak kullanılmıştır. Yeni olanaklar ortaya çıkarma, eğitim-öğretim ortamlarını demokratikleştirme, iş-eğitim bütünlüğünü oluşturma ve sağlama, hayat boyu eğitim, kurumlardan etkili yararlanma, bireysel olgulara dönük olma, teknoloji ile eğitimi bütünleştirme, birey ve toplumun ihtiyaçlarına yönelme, büyük kitlelere ulaşma, bireysel ve kitlesel öğretim bütünlüğü, eğitim isteği ve mali olanaklar gibi alanlarda önemi büyüktür (Demiray, 2013). Ayrıca bireylerin farklı eğitim-öğretim ihtiyacını var olan ortam ve uygulamaların karşılayamaması, kullanılan uygulamalara yeti olanak ve seçenekler eklenerek eğitim-öğretimde bireysel öğrenmeyi desteklemesi ve bu seçeneklerin geleneksel eğitim-öğretim ortamlarınca karşılanamaması, eğitimin dışında kalan eve bağımlı bireyler ve geniş coğrafi alanlara yayılmış çok küçük gruplar için eğitim-öğretim olanağı sağlama ve tüm bu olanak ve seçeneklerden tüm toplum

katmanlarının eşit bir şekilde yararlanmasını sağlamak gibi önemi de bulunmaktadır (Demiray, 2013).

Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimine bakıldığında 1700’lü yıllara kadar gidilmektedir. Bu tarihlerde mektupla eğitim başlamış ve bazı araştırmacılar uzaktan eğitimin bu uygulama ile 1700’lü yıllarda başladığını belirtmektedirler (Kırık, 2013). 20 Mart 1728 tarihinde ise uzaktan eğitim tarihinde çok önemli bir kırılma noktası yaşanmıştır. 20 Mart 1728 tarihli Boston Gazetesi’nde “Steno Dersleri”nin uzaktan eğitimle gerçekleştirileceği duyurulmuştur. 1833 yılındaki bir ilanda da mektupla öğretimin gerçekleştirileceği belirtilmiştir (Çoban, 2013). 1840 yılında İngiltere’de mektupla incil eğitimi verilmiştir. 1883 tarihinde ise Amerika Birleşik Devletleri’nde Mektupla Eğitim Üniversitesi kurulmuştur (Nizam, 2004). Mektupla başlayan bu süreç başta Almanya ve Fransa olmak üzere hemen bütün batı ülkelerinde ve Rusya’da genişleyerek devam etmiştir (Antalyalı, 2004). Fransa’da mektupla uzaktan eğitim özel girişimcilerle başlatılmış ve 1940 yılında Ulusal Tele Eğitim Merkezi kurulmuştur. Bu merkeze 1971 yılında 150 binden fazla kişi kayıt yaptırmış ve uzaktan eğitim olanaklarından yararlanmıştır (Papi ve Büyükaslan, 2007).

Hemen her tür teknolojik gelişme eğitimciler tarafından hızlıca değerlendirilmiş ve eğitim-öğretim açısından potansiyel taşıyan teknolojilere hızla adapte olunmuştur. Bunun en tipik örneği radyodur. 1920’li yıllarda radyo yayınlarının yaygınlaşmasıyla Amerika Birleşik Devletleri Üniversiteleri kendi radyolarını kurarak eğitim-öğretimi kitlelere sunmaya çalışmışlardır (Çoban, 2013). 1970’li yıllarda İngiltere ve Almanya başta olmak üzere Açık Öğretim Üniversiteleri kurulmuştur (Adıyaman, 2002). Ülkemizde ise 1951 yılında kurulan Öğretici Filmler Merkezi ile uzaktan eğitim kullanılmaya başlanmıştır (Papi ve Büyükaslan, 2007). 1950’li yılların sonu 1960’lı yılların başında İstatistik Yayın Müdürlüğü bünyesinde Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuştur (Kırık, 2013). 1982 yılına gelindiğinde Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi uzaktan eğitim için hizmet vermeye başlamıştır (Çukadar ve Çelik, 2003). Anadolu Üniversitesi’nden sonra Sakarya Üniversitesi de 1999 yılından itibaren birçok farklı uzaktan eğitim programları açmıştır. 2003 YÖK önemli bir karar almış ve Türkiye’de uzaktan öğretim ön lisans programlarının açılmasına karar vermiştir (Çallı, 2002). Günümüzde hemen bütün üniversiteler ve eğitim kurumları uzaktan eğitimin olanaklarından yararlanmakta ve eğitim-öğretim hizmetlerini uzaktan eğitim aracılığıyla sunmaya çalışmaktadır. Özellikle Covid-19 salgını resmi-özel tüm eğitim-öğretim kurumlarını buna yönelmeye sebep olmuştur.

2.3.3. Uzaktan Eğitimin Özellikleri

Uzaktan eğitim faaliyetlerine bakıldığında çoğunlukla bir gereksinimle işe başlandığına şahit olunmaktadır. Bu gereksinim başta dezavantajlı kesimlerin, eve bağımlıların veya coğrafi olarak dağınık durumda olan hedef kitleye ulaşmaya çalışmak gibi amaçlardan kaynaklanmaktadır. Bazı zamanlarda da Covid-19 salgınında görüldüğü üzere bir zorunluluktan kaynaklanmaktadır. Bazen de eğitim-öğretimin maliyeti uzaktan eğitim faaliyetlerini gerekli kılmaktadır. Her ne gerekçe ile veriliyor olursa olsun uzaktan eğitim faaliyetlerini teknolojik altyapı tarafından desteklenmesi gerekmektedir (Demir, 2014). Teknolojik altyapı tarafından desteklenen bu modeller temelde eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan uzaktan eğitim şeklinde iki gruba ayrılmaktadır (Romiszowski, 2004). Uzaktan eğitimin temel özellikleri olarak erişilebilirlik, esneklik, etkileşim ve bireyselleşme Avrupa Uzaktan Öğretim Üniversiteler Birliği tarafından ortaya çıkarılmıştır. Bu özellikleri temel alarak Demir (2014) eğitim ortamının eşit eğitim alma hakkını sağlayacak şekilde erişilebilir olması, bireylere zaman, mekân ve öğrenme hızında esneklik sağlaması, kaynak ve hedef arasındaki etkileşim ölçülebilir ve çift yönlü olmasını sağlaması ve eğitim-öğretim faaliyetlerini bireylerin tercihlerine göre sunulmasının sağlanması gerektiğini ortaya koymuştur.

Özer ve arkadaşları (2010) da uzaktan eğitimin özelliklerini şöyle sınıflandırmışlardır: (1) öğretmen ve öğrenci farklı mekânlardadırlar, (2) hedef kitleye yeni ve çok farklı seçenekler sunar, (3) birbirinden farklı ve tümleşik öğretim ortamlarını içerir, (4) geleneksel eğitim için uygun olmayan öğrenciler için uygundur, (4) çevrimiçi ortamlarda geri bildirim süresi kısadır ve (5) diğer eğitim sistemlerine göre daha ucuzdur. Sherry (1996)'nin uzaktan eğitimin özellikleri sınıflandırması ise şu şekildedir: (1) küresel düzeyde eğitim gerçekleştirir, (2) değişik bireysel özelliklere göre esnek olabilme imkânı vardır, (3) farklı bireyler için özelleştirilebilir, (4) kalabalık grupların ihtiyacına cevap verir, (5) öğretmen ve öğrenci açısından hareket kabiliyeti yüksekliği bulunmaktadır ve (6) maliyet açısından avantajlıdır.

2.3.4. Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajları

Uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları literatürde oldukça sık bir oranda yer almıştır. Temelde avantajları daha fazla sayıda ve kapsamda yer almasına karşın önemli oranda dezavantaj da raporlanmıştır. Uzaktan eğitimin en önemli avantajı olarak eve bağımlı bireylere (sakatlar ve yaşlılar) ve coğrafi olarak çok yaygın yerlerde bulunan hedef kitleye ulaşma şeklinde sunulmuştur. Avantaj olarak bunun yanında Ulug ve Kaya (1997) tarafından şunlar sıralanmıştır: (1) hedef kitleye değişik öğretim seçeneği sunmak, (2) fırsat eşitsizliğini önemli oranda azaltmak, (3) kitle eğitimini kolaylaştırmak, (4) öğretimsel teknoloji ve materyal açısından standart bütünlüğü oluşturmak, (5) maliyetleri düşürmek, (6) kaliteyi artırmak, (7) öğrenciye özgürlük sunmak, (8) çok daha zenginleştirilmiş bir ortam sunmak, (9) kendi kendine öğrenmeye olanak sağlamak, (10)möğrenciye sorumluluk sağlamak, (11) ilk kaynaktan bilgi sunmak, (12) çok sayıda öğrencinin alandaki önemli uzmanlardan yararlanmasını sağlamak, (13) başarının ölçümü için standart bütünlüğü sağlamak, (14) belli yer ve zamanda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırmak ve (15) her türlü teknolojiden yararlanma olanağı sağlamak. Uluğ ve Kaya uzaktan eğitimin dezavantajı olarak da şunları sıralamıştır: (1) yüz yüze eğitim-öğretim ilişkilerinin kolay sağlanamaması, (2) okul ortamındaki sosyal etkileşime olanak sağlamaması, (3) çalışan öğrencilerin dinlenme zamanını alma, (4) iletişim teknolojisine bağımlı olması ve (5) kendi kendine öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilere yeterince yardım sağlayamaması.

2.4. Uzaktan Türkçe Öğretimi

Dünyada pek çok dil uzaktan öğretim yoluyla öğretilmektedir. İnternet üzerinden birçok portal dil öğretimi sunmaktadır. Örneğin Rosetta Stone web portalı Türkçe dâhil onlarca farklı dilin öğretimini sunmaktadır. Ayrıca Amerika Birleşik Devletleri Başta olmak üzere birçok ülke üniversiteleri uzaktan dil öğretimi sunmaktadır. Uzaktan dil öğretimi dünyada sadece yetişkinlere ve üniversite öğrencilerine yönelik değildir. Örneğin, İngiltere Victoria Dil Okulları, orta öğretim öğrencilerine (7-12. Sınıflar) uzaktan öğretim yoluyla birçok yabancı dilin öğretimini sunmaktadır (Türker, 2014).

Türkiye’de uzaktan dil öğretimi 1970’li yıllardan itibaren önem kazanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ders kitaplarını desteklemek amacıyla Radyo ile İngilizce, Fransızca ve Almanca programlar hazırlanmıştır. Ayrıca Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi de yabancı dil olarak İngilizce eğitim programını TRT Okul aracılığıyla sunmaktadır. Bütün bunların yanında FONO Açık öğretim Kurumu ve Limasollu Naci Öğretim Yayınları Türkiye’de uzaktan dil öğretimi sunan kurumlardır. Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi bünyesinde uzaktan İngilizce Öğretmenliği programları tamamlanmış ve günümüzde Türk Dili ve Edebiyatı lisans programı ise devam etmektedir (Türker, 2014).

Bütün bu dünyada ve Türkiye’de uzaktan dil öğretimi örneklerine karşın sadece Türkçe derslerinin uzaktan öğretimine yönelik örnekler de Covid-19 salgını sonrasında bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmıştır. Kolcu ve Balcı (2021) yaptıkları araştırma sonucunda uzaktan eğitim yöntemiyle gerçekleştirilen Türkçe derslerinde öğretmenlerin en fazla yazma ve dilbilgisi öğretiminde zorlandıkları ortaya konulmuştur. Özellikle teknoloji kullanımına ilgi duyan öğrencilerin başarı düzeylerinin arttığı ayrıca derse ilgi ve katılımlarının da yükseldiği ortaya konulmuştur. Yapılan çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu EBA içeriklerini yeterli bulmamışlardır. Uzaktan eğitim ile Türkçe öğretimi alanında gerçekleştirilen bir başka çalışmada da teknik problemlerle derslere katılmayan öğrencilerin çokluğunun derslere katılan öğrencileri de olumsuz etkilediğini ortaya çıkarmıştır (Bayburtlu, 2020) Kolcu ve Balcı (2021) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin %90 oranında Covid-19 salgını öncesinde uzaktan eğitim deneyimlerinin olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, internet bağlantı ve altyapı sorunları, çeşitli sebeplerden ötürü derslere katılımın çok az olması, öğrenci ilgisizliği, velilere uzaktan eğitimin ne olduğunu anlatamama, EBA platformundaki aksaklıklar, ders saatlerinin fazlalığı, teknoloji kullanımını hususundaki yetersizlikler de rapor edilen önemli eksikliklerdir. Yapılan bir başka çalışmada da öğretmenlere verilecek seminerlerle öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin artırılmasının yeni yöntem ve teknikleri sınıflarda uygulayabilmelerini sağlayacağını ortaya koymuştur (Yıldız ve arkadaşları, 2020).

2.5. Uzaktan Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Dil öğretimi alanının teknolojik gelişmelerle yakından ilgili olduğunu belirten Pilancı ve arkadaşları (2020), hedef dili konuşanların davranış ve yaşam biçimlerinin aktarılmasının

da teknolojiyle kolaylaştığını ortaya koymuşlardır. İnternet ve bilgi iletişim teknolojilerinin ortaya çıkardığı olanaklar dil öğretiminde pek çok farklı kategoriler sunmaktadır. Uzaktan dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan araçları Pilancı ve arkadaşları şu şekilde kategorilere ayırmışlardır: (1) içerik yönetim sistemleri hazırlamak, (2) çevrimiçi toplantılar yapmak, (3) çevrimiçi depolama ve dosya paylaşımı yapmak, (4) etkileşimli ders sunumları yapmak, (5) online anket oluşturmak, (6) kavram haritası hazırlamak ve çizim araçları kullanmak, (7) animasyon ve video hazırlamak ve (8) kelime bulutları veya etiket bulutları hazırlamak.

2.6. Öğretmenlerin Uzaktan Öğretimde Kullanmayı Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler

Öğretmenlerin uzaktan öğretimde genelde düz anlatım ve soru cevap tekniklerini kullandıkları, öğretmen öğrenci etkileşiminin azaldığı, genelde sunu ve ders notlarının materyal olarak kullanıldığı, ders süresinin kısa olmasından dolayı bir kısım örnek ve tekrarların yapılamaması, dikkat ve motivasyon kaybının olması ayrıca uygulamalara yer verilememesi gibi sorunlar raporlanmıştır (Duman, 2020). Yapılan bir diğer çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim dersinde kullanılan öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile ilgili olarak öğretmenlerinin büyük oranda soru-cevap ve düz anlatım yöntemlerini tercih ettikleri ortaya konulmuştur (Tican ve Gökoğlu, 2021). Baki ve Çelik (2021) de yaptıkları çalışmada sunuş yoluyla öğretim ve soru-cevap tekniklerinin en çok tercih edilen teknikler olduğunu ortaya koymuşlardır.

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1. Yurtiçi Araştırmalar

Kesici(2021) çalışmasında konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini konu alan çalışmaların bulgularından yönelimle konuşma becerisine yönelik yöntem ve tekniklerin niteliğine ilişkin görüşleri incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle yapılandırılan çalışmada 2010-2020 yılları

arasında yayımlanmış ve ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 32 makale ve 24 tez olmak üzere toplam 56 çalışma analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre: Türkiye’de konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri konu alan çalışmaların yıllara göre dağılımları incelendiğinde en fazla çalışmanın 2018-2020 yılları arasında gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların üniversitelere göre dağılımlarına bakıldığında ise en fazla çalışma gerçekleştiren üniversitenin Gazi Üniversitesi olduğu saptanmıştır. İncelenen 56 çalışmanın 32 tanesini makale 17 tanesini yüksek lisans tezi 7 tanesini ise doktora tezi oluşturmuştur. İncelenen araştırmalarda örneklem grubu olarak çoğunlukla öğrenciler kullanılmıştır. En fazla araştırma gerçekleştirilen yöntem teknik yaratıcı drama olmuştur. Ele alınan çalışmaların büyük çoğunluğu öğretim yöntem ve tekniklerinin konuşma becerisine olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaların sonuçlarına ilişkin, bulgular incelendiğinde ise yapılan çalışmaların konuşma becerilerini geliştirme üzerine olumlu bulgulara ulaştığı gözlemlenmiştir. Araştırmacıların en fazla öneride buldukları konu ise konuşma becerisini geliştirmede yöntem/teknik kullanımının gerekli olduğudur.

Taşkaya ve Muşta(2008) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırma, Konya iline bağlı 7 ilçede, 49 ilköğretim okulunda; 2, 3, 4 ve 5. sınıflarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Araştırma için geliştirilen anket, 244 katılımcıya uygulanmıştır. Araştırmada yüzde ve frekans kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dörtte birinin kendilerini Türkçe öğretiminde yetersiz gördükleri, dörtte üçünün mezun oldukları okulları Türkçe öğretimi konusunda yetersiz gördükleri, Türkçe öğretim yöntemi olarak en çok bilinen ve uygulanan yöntemlerin, “Soru-Cevap”, “Drama” ve “Düz Anlatım” yöntemleri olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, Türkçe dersinde kullanılacak yöntemlerin en önemli özelliğini: “Öğrencilerin derse katılımını artırması” olarak belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına dayanarak, sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemleri konusunda hizmet içi eğitim ile desteklenmesi önerilmiştir.

Kayabaşı (2012) çalışmasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim sürecinde öğretmeyi sağlamada kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bu yöntem ve teknikleri tercih etme nedenlerine ilişkin görüşlerini belirlemiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında Ankara’da MEB’e bağlı dört merkez ilçe Yenimahalle, Mamak, Gölbaşı ve Sincan’da bulunan toplam 20 ilköğretim okulunda görevli 325 öğretmen

oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin genellikle geleneksel öğretmen merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinden düz anlatım yöntemini, grupla öğretim tekniklerinden ise beyin fırtınası ve problem çözmeyi oldukça çok kullandıkları gözlenmiştir. Yine araştırmada, öğretmenlerin cinsiyetleri, eğitim kademeleri, mesleki kıdemleri, mezun oldukları okul türü ve aldıkları eğitim türü ile öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etme nedenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin girdikleri derslerin içerikleri (sözel, sayısal ve hem sayısal hem de sözel) ile öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etmeleri arasında sözel ve sayısal içerikli ders verenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bozkurt (2017) çalışmasında ülkemizde uzaktan eğitimin gelişim sürecinde rol alan önemli olayları belirlemiş ve uzaktan eğitimin gelişimini geçmişten günümüze haritalandırmıştır. Uzaktan eğitim toplam dört temel dönem içerisinde incelenmiştir. Bunlar; tartışma ve önerilerin yaşandığı birinci dönem, yazıyarak uzaktan eğitimin yapıldığı ikinci dönem, görsel-işitsel araçlarla uzaktan eğitimin yapıldığı üçüncü dönem ve son olarak bilişim tabanlı uygulamaların kullanıldığı dördüncü dönem şeklindedir. Bu çalışmada uzaktan eğitimin gelişim sürecinin incelenmesinin yanı sıra eleştirel bir bakış açısıyla da bu dönemler ele alınmıştır. Son olarak uzaktan eğitimde araştırma eğilimlerine yönelik çalışmalar üzerinde durulmuş ve uzaktan eğitimin Türkiye'nin geleceğine yönelik öngörü ve önerilerde bulunulmuştur.

Akyürek (2020) çalışmasında uzaktan eğitimi alan yazın taramasına dayalı olarak incelemiştir. Araştırma yöntemi olarak geleneksel alan yazın taraması benimsenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, bilgi ve teknoloji çağında geleneksel eğitim yöntemlerinin işlevselliği sorgulanır hale gelmiştir. Bu kapsamda sanal, evden, uzaktan eğitim gibi eğitim ortamları oluşturulmuştur. Uzaktan eğitim ve diğer yenilikler artık belli plan, program, yer ve zaman sınırlamasının yer aldığı geleneksel eğitimi değil; plan, program, yer ve zaman esnekliğinin ve bağımsızlığının yer aldığı hayat boyu öğrenmeyi ön plana çıkarmaktadır. Hayat boyu öğrenme kapsamındaki uzaktan eğitim konusunda yaşanan dünyadaki gelişmelere paralel olarak uzaktan eğitim, Türkiye'de de adım adım gelişme göstermiştir. Bu kapsamda Türkiye'de gerek ilköğretim, ortaöğretim gerekse yükseköğretim düzeyinde birtakım teknoloji ve internet kullanım alt yapıları uygulamalar yoluyla uzaktan eğitim verilebilmektedir. Uzaktan eğitimin olanak ve sınırlılıkları göz önüne alınarak en yüksek düzeyde fayda sağlayabilecek uzaktan eğitim sistemleri kurulabilir. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları en aza indirilerek, olanakların artırılması yoluyla uzaktan eğitim daha nitelikli

bir hale dönüştürülebilir. Uzaktan eğitime özellikle ihtiyaç duyulan zaman, dönem ve uygulamalarda başvurulması, sürecin etkin yönetimini sağlayabilir.

Maden ve Önal (2021) çalışmalarında 2001-2017 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından düzenlenmiş olan Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerini (seminer ve kurs) incelemişlerdir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışma materyali 2001-2017 yılları arasında düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerden Türkçe öğretimine yönelik olan 295 hizmet içi faaliyetten oluşturmaktadır. Elde edilen veriler, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri dikkate alınarak tasnif edilmiştir. Araştırma sonucunda, en fazla öğretim sürecini planlama ve düzenleme alanı ile ilgili faaliyetin yapıldığı tespit edilmiştir. Ardından mesleki gelişim ile ilgili genel konuları kapsayan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlendiği ve en az da ders kitaplarını inceleme ve program tanıtımına yönelik hizmet içi faaliyetin yapıldığı görülmüştür. Türkçe öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerin daha çok öğretmenlerin öğretim sürecini planlama ile yöntem ve teknik kullanma konularındaki ihtiyaçlarına yönelik düzenlendiği belirlenmiştir. Bunların yanında okuma ve konuşma becerilerinin dışındaki dil becerileri için hizmet içi faaliyetin düzenlenmediği de ulaşılan önemli sonuçlardandır.

2.7.2. Yurtdışı Araştırmalar

Sadiku (2015) çalışmasında, İngilizce öğretiminde bir ders saatinde tüm becerileri kullanmanın önemine değinmiştir. Öğretmen çeşitli yöntem ve stratejiler kullanmakta özgürdür. Farklı sınıflardaki öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğretme/öğrenme ortamları yaratmalıdır. Öğrenme sürecinde bu yöntemler birleştirilir. Yöntemler dil yeterliliğinin artan gelişimine ve öğrenci gelişiminin bağımsızlığına göre uyarlanır. Öğretimin merkezinde göreve dayalı ve işlevsel yöntemler vardır. Bu yöntemler dile göre çeşitli strateji ve tekniklerle gerçekleştirilmektedir. Öğretmen ve öğrenciler öğretme/öğrenme organizasyonu konusunda işbirliği yaparlar. Öğretmen iletişim etkinliklerini organize etmenin etkili yollarını bulur, sağlar ve önerir. Öğrenciler için kaynak materyaller temin eder. Çağdaş öğretimde öğretmen, yalnızca öğretmen rolünü oynamaz, aynı zamanda denetleyici rolü oynar. Birlikte öğrenme sürecinde işbirlikçi ilişkiler kurarlar. Öğretmen öğrencileri aydınlatır ve sınıfta neler olup bittiğine dair anlayışlarını alır. Görsel-işitsel araçların kullanımını önerir ve sağlar,

öğrencilerin sınıf içinde ve dışında çeşitli bilgi teknolojisi biçimlerini kullanmalarına yardımcı olur. Bir öğretim saatinde temel becerilerin dördü de uygulanmalıdır. Dil becerilerini geliştiren teknikler hedeflere bağlı olarak seviyeden seviyeye yükselirler. Bu beceriler öğrencinin dilsel etkileşime aktif olarak katılmasını sağlar, onu yeni bir eğitim aşamasına hazırlar.

Florez (1999) çalışmasında yetişkin İngilizce öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirme adına yapılacak çalışmaları incelemiştir. İletişimsel ve tüm dili öğreten yaklaşımlar, konuşmanın entegrasyonunu teşvik eder, doğal dil kullanımını yansıtacak şekilde dinleme, okuma ve yazma çalışmaları yapılmalıdır. Ama konuşma ve dinleme fırsatı, eğer dil gelişimini destekleyecekse, yapı ve planlama gerektirir. Bu çalışma konuşmanın neleri kapsadığını ve iyi konuşmacıların kendilerini ifade etme sürecinde neler yaptıklarını açıklar. Etkili bir konuşma dersi oluşturmak ve öğrencilerin konuşmalarını değerlendirmek için bir taslak sunar.

Pourhossein ve Reza (2011) çalışmalarında, İngilizce dinlediğini anlamayı etkileyen faktörleri ve öğrencilerin dinlediğini anlamasını geliştirebilecek stratejileri bulmaya çalışırlar. Makale dört ana konuya odaklanmaktadır. İlk olarak, dinlemenin tanımı, dinlemenin önemi tartışılır. İkinci olarak, dinlediğini anlama sürecini, dinlediğini anlama stratejilerini gözden geçirir. Üçüncü olarak, dinlediğini anlama problemlerinin analizi gözden geçirilir. Dördüncü olarak, dinlediğini anlama öğretim yöntemleri tartışılacaktır. Beşincisi, araştırmacılar dinleme etkinliklerini öğretmeyi gözden geçirmektedir. Altıncı olarak, dinlediğini anlama öğretimindeki genel ilkeler tartışılmaktadır. Literatürün gözden geçirilmesine ve verilerin analizine dayanan bulgular büyük önem taşımaktadır ve İngilizce dinlediğini anlama becerilerini geliştirmek için avantajlı olabilir.

Walter çalışmasında gelişmekte olan ülkelerdeki sınıfta eğitim dilleri ile ilgili seçimleri ortaya koymaktadır. Gelişmekte olan ülkelerde eğitim programları incelenmiştir. Bu literatürün çoğunda teorik çerçeve veya bildirilen araştırmanın altında yatan değerlendirme merceği, eğitim çıktılarının klasik ölçütleridir. Yıpratma oranları, terfi oranları, sebat oranları, test puanları vb. türetilmiş veya çıkarsanmış standartlara dayalıdır. Bu yazıda, biraz farklı bir “değerlendirmeci merceğe” olarak gelişmekte olan ülkelerdeki eğitim sistemlerinin doğasını daha iyi anlamak için bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu merceğe tipik olarak anadil eğitimi veya daha spesifik olarak anadil temelli eğitim olarak adlandırılır. Bu makale, anadil eğitimi deneyleri üzerine yaklaşık on yıllık bir araştırmayı incelemektedir ve programlar gelişmekte olan ülkelerde, dilbilimsel etkileşim üzerine iç görü arayışındadır.

Khand çalışmasında okuma becerilerini öğretmede sorunlar ve önerilerden bahsetmiştir. Okumanın doğuştan gelen bir beceri olduğu genel olarak herkes tarafından bilinir. Deneyimden elde edilen ve sürekli olarak iyileştirilmesi gereken farklı okuma materyali türlerine yer verir. Bu alışma bir sınıfta teşvik edilmesi gereken birçok beceriyi içerir, yeni fikirler ortaya koyar. Bu noktayı aydınlatmak için bazı görev tabanlı okumalar yapılmıştır. İngilizce ğretmenlerine için etkinlikler önerilmiştir. Öğrencilere bağımsız okuma alışkanlığı kazandırmanın yolları sunulmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

“Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Tekniklerinin Kullanım Düzeyleri ve Kullanılmama Nedenleri” adlı bu çalışmada basit/tekil tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin teknikleri kullanma düzeyleri ve hangi tekniği neden kullanmadıkları tespit edildiği için, bir durum tespiti yapıp ilişkiyel bir ölçme yapılmadığı için basit/tekil tarama modeli uygulanmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evreni 2021/2022 eğitim-öğretim yılında Sakarya ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağı ortaokullarda görev yapan toplam 650 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise random örnekleme yöntemiyle çevrimiçi bir anket platformu kullanılarak ulaşılan 324 katılımcıdan oluşmuştur. Bu sayı Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004, s.49-50)’ın $\alpha= 0.05$ için ± 0.03 , ± 0.05 ve ± 0.10 örnekleme hataları için farklı evren büyüklüklerinden çekilmesi gereken örneklem büyüklüklerini hesapladığı aralıklarda kalmaktadır. Aşağıda Tablo 1’de örneklemin ayrıntıları verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	152	46,9
	Erkek	172	53,1
	Toplam	324	100,0
Öğrenim Durumu	Lisans	271	83,6
	Lisans Üstü	53	16,4
	Toplam	324	100,0
Yaş	28 Yaş ve Altı	59	18,2
	29-44 Yaş	196	60,5
	45 Yaş ve Üstü	69	21,3
	Toplam	324	100,0
Görev Yapılan Kurum	Devlet Okulu	252	77,8
	Özel Okul	72	22,2
	Toplam	324	100,0
Bilgisayar Destekli Eğitim Alma Durumu	Evet	174	53,7
	Hayır	150	46,3
	Toplam	324	100,0
Görev Yapılan Kurumdaki Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeyi	Düşük	100	30,9
	Orta	174	53,7
	Yüksek	50	15,4
	Toplam	324	100,0
Görev Yapılan Kurumun Bulunduğu Bölgenin Özelliği	Kırsal Bölge	106	32,7
	Kentsel Bölge	218	67,3
	Toplam	324	100,0
Derslerin Gerçekleştiği Ortam	Etkileşimli Tahta	179	55,2
	Diğer	145	44,8
	Toplam	324	100,0
Uzaktan Eğitim Derslerine Öğrencilerin Katılım Oranı	Düşük	115	35,5
	Orta	133	41,0
	Yüksek	76	23,5
	Toplam	324	100,0
Katılım Oranları Düşükse Nedenleri	Araç (pc,tablet vb.) Yokluğu	26	8,0
	Araç (pc,tablet vb.) Yokluğu, İlgisizlik	15	4,6
	İlgisizlik	144	44,4
	İnternet Yokluğu	28	8,6
	İnternet Yokluğu, Araç (pc,tablet vb.) Yokluğu	90	27,8
	İnternet Yokluğu, İlgisizlik	13	4,0
	Katılım Oranı Düşük Değil	8	2,5
	Toplam	324	100,0

Tablo 1 çalışma grubumuzu ayrıntılı bir şekilde yüzde ve frekanslarla vermektedir. Tabloya bakıldığında çalışma grubunu oluşturan 324 kişinin 152 (%46,9)'si kadın, 172

(%53,1)'si erkektir; 59 (%18,2)'u 28 yaş ve altı, 196 (%60,5)'sı 28-44 yaş arasında ve 69 (%21,3)'u 45 yaş ve üstü yaşıdır; 271 (%83,6)'i lisans, 53 (%16,4)'ü yüksek lisans mezunudur; 252 (%77,8)'si devlet okulunda, 72 (%22,2)'si özel okulda görev yapmaktadır; 174 (%53,7)'ü bilgisayar destekli eğitim almış ve 150 (%46,3)'si bilgisayar destekli eğitim almamıştır; 100 (%30,9)'ü görev yaptığı kurumdaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeyini düşük, 174 (%53,7)'ü orta ve 50 (%15,4)'si yüksek olarak tanımlamaktadır; 106 (%32,7)'sı görev yaptığı kurumun bulunduğu bölgeyi kırsal bölge olarak ve 218 (%67,3)'i görev yaptığı kurumun bulunduğu bölgeyi kentsel bölge olarak tanımlamaktadır ve 179 (%55,2)'u derslerini etkileşimli tahta ile, 145 (%44,8)'i ise diğer ortamlarda (PC, tablet, akıllı cep telefonu vs) gerçekleştirmektedirler.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri

Araştırmacı tarafından belirlenen veri toplama aracında öncelikle öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik, bu çalışmada kullanılan ve araştırma ile ilişkili olabileceği düşünülen (1) cinsiyet, (2) yaş, (3) görev yapılan kurum (devlet/özel), (4) bilgisayar destekli eğitim alma, (5) görev yaptıkları okuldaki öğrencilerin ekonomik düzeyi (düşük/orta/yüksek), (6) görev yaptıkları bölgenin özelliği (kentsel/kırsal), (7) dersleri gerçekleştirdikleri ortam (PC-Tablet/Akıllı Cep Telefonu/Etkileşimli Tahta), ve (8) derse öğrencilerin katılım düzeyi (düşük/orta/yüksek) olmak üzere 9 bağımsız değişken ile “Kişisel Bilgi Formu” oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanım düzeylerini ve bu yöntem ve teknikleri kullanmama nedenlerini ölçmeye yönelik 34 madde ve materyal kullanım düzeylerini ölçmeye yönelik 6 madde olmak üzere üç bağımlı değişken ile anket maddeleri oluşturulmuştur. Veri toplama aracı oluşturulurken Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı Hocası Doç. Dr. Meltem Yalın UÇAR'dan uzman görüşü alınmıştır.

Kullanılma düzeyi ve kullanılmama nedeni ölçülecek olan teknikler seçilirken Sönmez'in Öğretim yöntem ve teknikleri Eğitim-Öğretimde kullanılan strateji (yaklaşım), yöntem ve teknikleri sıralamasından yararlanılmıştır. Sönmez (2003, s.181)'in sıralaması şu şekildedir: Stratejileri, sunuş yoluyla öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, araştırma yoluyla öğrenme ve tam öğrenme ve dizgeli öğretim (programlandırılmış) olarak sınıflandırmıştır.

Yöntemleri, düz anlatım, örnek olay, güdümlü tartışma, gösterme/yapma, yaptırma, tam öğrenme ve karma yöntemler olarak sınıflandırılmış. Ve teknikleri, soru-cevap, takrir, sempozyum, söylev, grup tartışması, çember, zıt panel, münazara, görüşme, workshop, beyin fırtınası, problem çözme, karar verme, rol yapma, gösteri, dramatizasyon, deney ve gözlem olarak sınıflandırılmıştır.

Buna ek olarak Sönmez (2003) tarafından yapılan bu sınıflandırma baz alınarak Arıcı (2006) tarafından Türkçe öğretiminde kullanılan teknikler şu şekilde ortaya konulmuştur: (1) Soru-Cevap Tekniği, (2) Tümevarım ve Tümdengelim, (3) Dramatizasyon (Oyunlaştırma) ve (4) Küme Çalışması. Bu genel sınıflandırma aslında Sönmez (2003) tarafından detaylandırılan sınıflandırmaları içermektedir. Örneğin zıt panel, münazara, görüşme, workshop ve problem çözme gibi detaylandırılan teknikler Arıcı (2006) tarafından küme çalışması başlığı altında incelenmiş ve genel bir bakış açısıyla sunulmuştur.

MEB Türkçe Öğretim Programı'nda kullanılması önerilen teknikler incelenmiş ve son olarak uzaktan eğitim sürecinde ders anlatımı yapan Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, derslerinde kullanmayı tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri hakkında görüş alınmış ve bu tekniklere de yer verilmiştir.

Türkçe öğretiminde kullanılan bu genel yöntem ve teknikler incelendikten sonra anket maddelerine eklenmiştir. Bu teknikler sırası ile (1) Beyin Fırtınası, (2) Gösteri, (3) Soru-Cevap, (4) Sokratik Tartışma (Doğruyu Buldurma), (5) Sokrat Semineri, (6) Drama-Rol Oynama, (7) Benzetim / Simülasyon, (8) Mikro Öğretim, (9) Altı Şapkalı Düşünme, (10) Altı Ayakkabılı Uygulama, (11) Eğitsel Oyunlar, (12) Ekiyle Öğretim, (13) Görüş Geliştirme, (14) İstasyon, (15) Konuşma Halkası, (16) Öğrenme Halkası, (17) Akvaryum (Fishbowl), (18) Öykü Oluşturma, (19) Arkası Yarın, (20) Kartopu, (21) Kavram Kargaşası Yaratma, (22) Kavramsal Karikatür, (23) Köşelenme, (24) Dedikodu, (25) Kart Gösterme, (26) Tereyağı-Ekmek (27) Elma Desem Git, Armut Desem Kal, (28) Pazaryeri, (29) Deney ve Laboratuvar (Sanal Ortam), (30) Gezi (Sanal Tur), (31) Gözlem (Sanal Gözlem), (32) Görüşme, (33) Ödev ve (34) Sergi teknikleridir.

Materyal kullanım düzeylerini ölçmeye yönelik olan materyallerin listesi ise yine Türkçe Öğretim Programında kullanılması tavsiye edilen materyallerden ve öğretmen görüşlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Bu materyaller (1) Görsel materyaller (gerçek eşya ve modeller, resimler, çizelgeler, çizimler, grafikler, kavram haritaları, basılı materyaller vb.), (2) İşitsel materyaller(dinleme metinleri vb.), (3) Dijital eğitim ve

öğrenme platformları, (4) Görsel ve işitsel materyaller(video, slayt sunusu vb.),(5) Türkçe dersi ders kitapları ve (6) EBA(Eğitim Bilişim Ağı) içerikleri olarak maddelenmiştir.

Covid-19 salgını nedeniyle, veri toplama araçlarının elektronik ortamda formu oluşturulmuştur. Ardından öğretmen listeleri oluşturulmuş, bu öğretmenlerin mail listeleri yapılmış ve buradan random seçilen öğretmenlere mail ile gönderilerek toplanmıştır. Kişisel bilgi formu ile birlikte sunulan gönüllü onam formu ile gönüllülük esasına göre katılım sağlanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Ölçekler yukarıda belirtilen sırayla uygulanmıştır. Analizler alt problem sırasına göre yapılmıştır. Araştırma sonuçları veri analiz programında analiz edilmiştir. Öncelikle merkezi dağılım ve merkezi eğilim verileri analiz edilmiş ve frekans tabloları raporlanmıştır. Ardından normal dağılım durumu analiz edilmiş ve veri setinin normal dağılmadığı ortaya konulmuştur.

3.4.1. Normallik Testi

Aşağıdaki tablo normallik testleri sonucunu vermektedir.

Tablo 2

Normallik Testleri

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	P	İstatistik	sd	P
Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı	,071	324	,000	,972	324	,000

p < .05

Tabloda görüldüğü üzere araştırmadaki Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı ölçeğinden elde edilen veriler normal bir dağılım sergilememektedir ($p < .05$). Veri toplama aracıyla çalışma grubundan elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği yukarıdaki tabloda yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinde görülmektedir. Bu çalışmada grup sayımızın 50 kişiden büyük olması Kolmogorov-Smirnov testinin kullanımı yeterlidir. Ancak bu çalışma kapsamında adı geçen her iki test (Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk) verileri de raporlanmıştır. Dolayısıyla sürekli bir değişkenlerden elde edilen veriler normal dağılım göstermediğinden parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Birinci Alt Problem Olan “Öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinde öğretim tekniklerinin kullanım düzeyleri ve kullanılmama nedenlerine yönelik:

Teknikleri ne düzeyde kullanmaktadırlar?” Alt Problemine Yönelik Analizler yapılırken tekniklerin kullanım düzeylerini ölçmek amacıyla, “Hangi teknikleri neden kullanamamaktadırlar?” Alt Problemine Yönelik Analizler yapılırken tekniklerin kullanılmama sebeplerini tespit etmek amacıyla ve Uzaktan Eğitim Dersleri Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımı düzeylerini tespit etmek amacıyla frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

3.4.2. Korelasyon Analizi

Birinci Alt Problem Olan “Öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinde öğretim tekniklerinin kullanım düzeyleri” ile ilişkili olan “Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı Ölçeği”nden elde edilen verilerle “Uzaktan Eğitim Türkçe Dersleri Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımı” ölçeğinden elde edilen veriler arasındaki ilişkiyi tespit etmek için korelasyon analizi yapılmıştır.

3.4.3. Fark Analizleri

Bağımsız değişkenin aldığı değere göre 2 Değer alabilen [Cinsiyet, Görev yaptığı kurum (Devlet / Özel), Bilgisayar destekli öğretim eğitimi alma durumu, Görev yapılan bölgenin özelliği (Kentsel / Kırsal), Derslerin gerçekleştirildiği ortam (Etkileşimli Tahta / Diğer),] değişkenlerde normal dağılım göstermeyen veri setinde bağımsız iki grubu karşılaştırmak amacıyla kullanılan “Mann Whitney U Testi” ile analizler yapılmıştır.

Bağımsız değişkenin aldığı değere göre 2 değerden fazla değeri alabilen [Yaş, Görev yapılan kurumdaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi (Düşük / Orta / Yüksek), Uzaktan eğitim derslerine öğrencilerin katılım düzeyi (Düşük / Orta / Yüksek)] değişkenlerinde, üç veya daha fazla sayıda grubun ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığını test amacıyla kullanılan Kruskal-Wallis Testi ile fark analizler yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Örneklem / Çalışma Grubuna İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öncelikle çalışmanın bulgu ve yorumlarına yer verilmiştir. Bulgu ve yorumlar başlıklar altında sırasıyla ele alınmıştır. Öncelikle çalışma grubundan toplanan verilerin normal dağılımı incelenmiş ardından frekans dağılımları ve tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir. En sonunda da kategorik verilerle yapılan anlamlılık testleri incelenmiş ve bulgu ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.2. Birinci Alt Problem Olan “Öğretmen Görüşlerine Göre Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçe Dersinde Öğretim Tekniklerinin Kullanım Düzeyleri Ve Kullanılmama Nedenlerine Yönelik: “Teknikleri Ne Düzeyde Kullanmaktadırlar? Hangi Teknikleri Neden Kullanamamaktadırlar?” Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında birinci alt problem olan “Öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinde öğretim tekniklerinin kullanım düzeyleri ve kullanılmama nedenlerine yönelik a) Teknikleri ne düzeyde kullanmaktadırlar? b) Hangi teknikleri neden kullanamamaktadırlar? Alt problemine yönelik bulgular sırasıyla aşağıdaki Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 3

Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Kullanılan Öğretim Teknikleri

Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı	N	Ortalama	Standart Sapma	Bağıl Değişim Katsayısı (V)
1. Beyin Fırtınası Tekniği	324	3,48	1,033	29,68
2. Gösteri Tekniği	324	3,28	1,087	33,14
3. Soru-Cevap Tekniği	324	4,22	,809	19,17
4. Sokratik Tartışma (Doğruyu Buldurma) Tekniği	324	3,18	1,136	35,72
5. Sokrat Semineri Tekniği	324	2,44	1,129	46,27
6. Drama-Rol Oynama Tekniği	324	2,66	1,223	45,98
7. Benzetim / Simülasyon Tekniği	324	2,56	1,224	47,81
8. Mikro Öğretim Tekniği	324	2,30	1,115	48,48
9. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	324	2,50	1,187	47,48
10. Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniği	324	2,18	1,156	53,03
11. Eğitsel Oyunlar Tekniği	324	3,25	1,194	36,74
12. Ekiple Öğretim Tekniği	324	2,90	1,233	42,52
13. Görüş Geliştirme Tekniği	324	3,04	1,169	38,45
14. İstasyon Tekniği	324	2,13	1,156	54,27
15. Konuşma Halkası Tekniği	324	2,57	1,174	45,68
16. Öğrenme Halkası Tekniği	324	2,45	1,151	46,98
17. Akvaryum (Fishbowl) Tekniği	324	2,06	1,076	52,23
18. Öykü Oluşturma Tekniği	324	3,34	1,252	37,49
19. Arkası Yarın Tekniği	324	2,72	1,290	47,43
20. Kartopu Tekniği	324	2,31	1,181	51,13
21. Kavram Kargaşası Yaratma Tekniği	324	2,51	1,233	49,12
22. Kavramsal Karikatür Tekniği	324	2,52	1,192	47,30
23. Köşelenme Tekniği	324	2,07	1,102	53,24
24. Dedikodu Tekniği	324	2,13	1,157	54,32
25. Kart Gösterme Tekniği	324	2,37	1,275	53,80
26. Tereyağı-Ekmek Tekniği	324	1,78	1,063	59,72
27. Elma Dersem Git, Armut Dersem Kal Tekniği	324	1,83	1,115	60,93
28. Pazaryeri Tekniği	324	1,82	1,038	57,03
29. Deney Ve Laboratuvar (Sanal Ortam) Tekniği	324	1,99	1,047	52,61
30. Gezi (Sanal Tur) Tekniği	324	2,35	1,134	48,26
31. Gözlem (Sanal Gözlem) Tekniği	324	2,44	1,115	45,70
32. Görüşme Tekniği	324	2,91	1,177	40,45
33. Ödev Tekniği	324	3,91	1,001	25,60
34. Sergi Tekniği	324	2,45	1,229	50,16

Tablo 3'e bakıldığında Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımında en yüksek ortalamaya sahip maddelerin sırasıyla (\bar{x} 4,22-3,04) arasındaki değerler ile "3. Soru-Cevap Tekniği", "33. Ödev Tekniği" , "1. Beyin Fırtınası Tekniği" , "18. Öykü Oluşturma Tekniği" , "2. Gösteri Tekniği" , "11. Eğitsel Oyunlar Tekniği" , "4. Sokratik Tartışma (Doğruyu Buldurma) Tekniği" ve "13. Görüş Geliştirme Tekniği" maddeleri olduğu görülecektir. Yine Tablo 3'e bakıldığında Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımından en düşük ortalamaya sahip maddeler sırasıyla (\bar{x} 1,78-2,07) arasındaki değerler ile "26. Tereyağı-Ekmek Tekniği", "28. Pazaryeri Tekniği", "27. Elma Dersem Git, Armut Dersem Kal Tekniği", "29. Deney Ve Laboratuvar (Sanal Ortam)

Tekniği”, “17. Akvaryum (Fishbowl) Tekniği” ve “23. Kõşelenme Tekniği” maddeleri olduğu gör¼lecektir.

Bu durum d¼ş¼k ortalamaya sahip bu teknikleri õđretmenlerin bir kısmının sıklıkla kullandığını bir kısmının hiç kullanmadığını göstermektedir. Aradaki bu belirgin farkın sebebi õđretmenlerin bir kısmının bu tekniklerden haberdar olup uzaktan eğitim ortamında uygulanabilir hale getirebildiklerini, bir kısmının ise ya tekniklerden haberdar olmadığını ya da haberdar olsa bile teknikleri uzaktan eğitim ortamında uygulamadıklarını göstermektedir.

Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, Eğitsel Oyunlar gibi en çok kullanılan teknikler, Türkçe dersindeki öğrenci katılımını artırır, öğrencilerin derse olan ilgisini olumlu yönden etkiler. Öğrenciler derse katılım sağladıkları için daha kalıcı öğrenmeler sağlar. Öte yandan daha az kullanılan teknikler olan Tereyağı-Ekmek, Pazaryeri, akvaryum, Kõşelenme gibi tekniklerin daha az kullanılması, dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi Türkçe dersi becerilerinin yeterince kazandırılmamasına neden olur. Tüm bu tekniklerden en üst düzeyde yararlanmak daha farklı yaşantılar sağlayarak Türkçe dersinde kazandırılması gereken becerilerin kazandırılmasını kolaylaştırır.

Tablo 4

Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Kullanılmayan Öğretim Tekniklerinin Kullanılmama Nedenleri

Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı	Kaynak Olup Olmadığını Bilmiyorum		Kaynak Var Ama Erişemiyorum		Kaynak Var Ama Kullanmayı Bilmiyorum		Kaynak Var Ama Uygun Cihazım Yok		Kaynak Yok		Tekniği Kullananlar		N
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
	1. Beyin Fırtınası Tekniği	46	14,2	22	6,8	15	4,6	40	12,3	21	6,5	180	
2. Gösteri Tekniği	51	15,7	23	7,1	13	4,0	40	12,3	19	5,9	178	54,9	324
3. Soru-Cevap Tekniği	35	10,8	23	7,1	14	4,3	35	10,8	12	3,7	205	63,3	324
4. Sokratik Tartışma Tekniği	57	17,6	20	6,2	13	4,0	34	10,5	34	10,5	166	51,2	324
5. Sokrat Semineri Tekniği	74	22,8	15	4,6	17	5,2	31	9,6	45	13,9	142	43,8	324
6. Drama-Rol Oynama Tekniği	35	10,8	19	5,9	13	4,0	42	13,0	44	13,6	171	52,8	324
7. Benzetim / Simülasyon Tekniği	50	15,4	19	5,9	14	4,3	40	12,3	63	19,4	138	42,6	324
8. Mikro Öğretim Tekniği	56	17,3	17	5,2	17	5,2	36	11,1	49	15,1	149	46,0	324
9. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	46	14,2	20	6,2	11	3,4	38	11,7	44	13,6	165	50,9	324
10. Altı Ayakkabılı Uyg. Tek.	60	18,5	20	6,2	16	4,9	37	11,4	51	15,7	140	43,2	324
11. Eğitsel Oyunlar Tekniği	51	15,7	19	5,9	10	3,1	32	9,9	31	9,6	181	55,9	324
12. Ekiple Öğretim Tekniği	45	13,9	19	5,9	11	3,4	33	10,2	33	10,2	183	56,5	324
13. Görüş Geliştirme Tekniği	49	15,1	20	6,2	13	4,0	31	9,6	29	9,0	182	56,2	324
14. İstasyon Tekniği	68	21,0	16	4,9	15	4,6	36	11,1	50	15,4	139	42,9	324
15. Konuşma Halkası Tekniği	55	17,0	13	4,0	12	3,7	38	11,7	33	10,2	173	53,4	324
16. Öğrenme Halkası Tekniği	54	16,7	16	4,9	11	3,4	37	11,4	33	10,2	173	53,4	324
17. Akvaryum (Fishbowl) Tekniği	67	20,7	14	4,3	20	6,2	36	11,1	48	14,8	139	42,9	324
18. Öykü Oluşturma Tekniği	42	13,0	21	6,5	14	4,3	35	10,8	30	9,3	182	56,2	324
19. Arkası Yarın Tekniği	50	15,4	21	6,5	13	4,0	33	10,2	34	10,5	173	53,4	324
20. Kartopu Tekniği	63	19,4	17	5,2	14	4,3	35	10,8	43	13,3	152	46,9	324
21. Kavram Kargaşası Yart. Tek.	58	17,9	16	4,9	15	4,6	38	11,7	37	11,4	160	49,4	324
22. Kavramsal Karikatür Tekniği	51	15,7	14	4,3	16	4,9	36	11,1	37	11,4	170	52,5	324
23. Köşelenme Tekniği	61	18,8	17	5,2	16	4,9	33	10,2	43	13,3	154	47,5	324
24. Dedikodu Tekniği	59	18,2	21	6,5	19	5,9	29	9,0	46	14,2	150	46,3	324
25. Kart Gösterme Tekniği	59	18,2	17	5,2	16	4,9	30	9,3	41	12,7	161	49,7	324
26. Tereyağı-Ekmek Tekniği	74	22,8	14	4,3	18	5,6	41	12,7	59	18,2	118	36,4	324
27. Elma D. Git Armut D. Kal Tek	81	25,0	21	6,5	19	5,9	35	10,8	52	16,0	116	35,8	324
28. Pazaryeri Tekniği	77	23,8	22	6,8	17	5,2	32	9,9	55	17,0	121	37,3	324
29. Deney ve Laboratuvar Tekniği	53	16,4	19	5,9	13	4,0	35	10,8	57	17,6	147	45,4	324
30. Gezi (Sanal Tur) Tekniği	47	14,5	19	5,9	18	5,6	31	9,6	53	16,4	156	48,1	324
31. Gözlem Tekniği	58	17,9	15	4,6	16	4,9	26	8,0	44	13,6	165	50,9	324
32. Görüşme Tekniği	43	13,3	14	4,3	12	3,7	39	12,0	31	9,6	185	57,1	324
33. Ödev Tekniği	32	9,9	11	3,4	16	4,9	37	11,4	20	6,2	208	64,2	324
34. Sergi Tekniği	45	13,9	17	5,2	12	3,7	37	11,4	44	13,6	169	52,2	324
ORTALAMA	54,5	16,8	17,9	5,5	14,4	4,5	35,2	10,9	40,2	12,4	161,5	49,8	324

Tablo 4'e bakıldığında Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Kullanılmayan Öğretim Tekniklerinin Kullanılmama Nedenine yönelik sorular, özellikle Tablo 3'te sunulan Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımında en düşük ortalamaya sahip maddelerin kullanılmama nedenleri açık şekilde görülecektir.

Buna göre Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımında en düşük ortalamaya sahip maddelerden "26. Tereyağı-Ekmek Tekniği" (\bar{x} 1,78) nin kullanılmama nedeni olarak Tablo 4'te şu gerekçeler sunulmuştur: "Kaynak Olup Olmadığını Bilmiyorum" (%22,8), "kaynak yok" (%18,2), "Kaynak Var Ama Uygun Cihazım Yok" (%12,7), "Kaynak Var Ama Kullanmayı Bilmiyorum" (%5,6) ve "Kaynak Var Ama

Erişemiyorum” (%4,3). Örneklemin %36’sı bu maddeyle ilgili gerekçeyi boş bırakmışlardır.

Bir başka en az kullanılan teknik olan “27. Elma Dersem Git, Armut Dersem Kal Tekniği” (\bar{x} 1,83) nin kullanılmama nedeni olarak Tablo 4’te şu gerekçeler sunulmuştur: “Kaynak Olup Olmadığını Bilmiyorum” (%25,0), “Kaynak Yok” (%16,0), “Kaynak Var Ama Uygun Cihazım Yok” (%10,8), “Kaynak Var Ama Kullanmayı Bilmiyorum” (%5,9) ve “Kaynak Var Ama Erişemiyorum” (%6,5). Örneklemin %35’i bu maddeyle ilgili gerekçeyi boş bırakmışlardır. Diğer maddeler için de sunulan gerekçeler birbirine oldukça yakındır.

Bütün bu 34 tekniğin tamamı için Tablo 4’e bakıldığında ortalama olarak gerekçeler şu şekildedir: Kaynak Olup Olmadığını Bilmiyorum %17,63, Kaynak Var Ama Erişemiyorum %5,89, Kaynak Var Ama Kullanmayı Bilmiyorum %4,54, Kaynak Var Ama Uygun Cihazım Yok %11,20, Kaynak Yok %13,27 ve Cevapsızlar %47,46.

Cevap vermeyenlerin oranının bu denli yüksek olması ilgili tekniklerin kullanıldığını göstermektedir. Tablo 4’te ayrıntıları sunulan ölçek “Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Kullanılmayan Öğretim Tekniklerinin Kullanılmama Nedeni”, ilgili öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanmama durumunu ve kullanmama nedenini ölçer. Dolayısıyla ilgili öğretim tekniğini kullandığı düşünülenlerin bu ölçekteki maddeleri boş bırakmaları çok yüksek olasılıktır. Bu sebeple tabloda kullanılmama nedenine cevap vermeyenler tekniği kullananlar başlığı altında ele alınmıştır.

Kullanılmama sebeplerinin başında kimi öğretmenlerin kaynak olup olmadığını bilmemesi kimilerinin de kaynak olmasına rağmen erişememesi gelmektedir. Bu durum öğretmenlerin kaynakların varlığından haberdar olsa ve haberdar olanların kaynaklara erişim yolları açılrsa daha fazla teknik kullanacaklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin kaynakların varlığından haberdar olmamasının sebeplerinden biri, kullandıkları teknikleri yeterli görmeleri, bu tekniklere yönelik kaynak olup olmadığını araştırmamaları, ders işleme alışkanlığını değiştirmeye yönelik ihtiyaç duymamalarıdır. Bir diğer sebebi de bu teknikleri uygulamakta kullanılacak materyallerin öğretmenlerin kolay ulaşabileceği noktada olmamasıdır. Kaynak olmasına rağmen bu kaynaklara erişememeleridir. Oysa öğretmenlere bu imkânlar sunulsa dersleri öğretim yöntem ve teknikleriyle zenginleştirip daha kalıcı öğrenmeler sağlama, beceri geliştirme noktasında daha avantajlı durumda olacaklardır.

Kaynak olmasına rağmen uygun cihazı olmadığı için kullanmadığını belirten öğretmenlerin olması da öğretmenlere uzaktan eğitim döneminde cihaz desteği yapılırsa daha fazla teknik kullanacaklarını göstermektedir. Kaynak olmasına rağmen kullanmayı bilmediklerini belirten öğretmenler ise bir kısım öğretmenin web araçlarını kullanma konusunda yetersiz kalmasının dersi tekniklerle zenginleştirme noktasında dezavantaja neden olduğunu göstermektedir.

4.3. İkinci Alt Problem Olan “Öğretmen Görüşlerine Göre Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçe Dersinde Materyalleri Ne Düzeyde Kullanmaktadırlar?” Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Tablo 5

Uzaktan Eğitim Türkçe Dersleri Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımı

Uzaktan Eğitim Türkçe Dersleri Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımı	N	Ort.	Standart Sapma	Bağıl Değişken Katsayısı (V)
1. Türkçe dersi ders kitaplarını kullanırım.	324	4,33	,982	22,68
2. EBA(Eğitim Bilişim Ağı) içeriklerini kullanırım.	324	3,96	,979	24,72
3. Görsel materyaller (gerçek eşya ve modeller, resimler, çizelgeler, çizimler, grafikler, kavram haritaları, basılı materyaller vb.) kullanırım.	324	4,02	,931	23,16
4. İşitsel materyaller(dinleme metinleri vb.) kullanırım.	324	3,98	,986	24,77
5. Görsel ve işitsel materyaller(video, slayt sunusu vb.) kullanırım.	324	4,09	,938	22,93
6. Dijital eğitim ve öğrenme platformlarını kullanırım.	324	4,00	1,066	26,65

“Uzaktan Eğitim Türkçe Dersleri Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımı”ndan elde edilen verilerin sunulduğu tablo, Tablo 5’tir. Tablo 5’e bakıldığında hemen bütün bu ortamların kullanılma durumu oldukça yüksektir. Bu altı ortamdan en düşük ortalamaya sahip ortam olan “EBA(Eğitim Bilişim Ağı) içerikleri” bile 3,96 ortalamaya sahiptir. Diğer ortamların kullanılma durumu şu şekildedir: Görsel materyaller (gerçek eşya ve modeller, resimler, çizelgeler, çizimler, grafikler, kavram haritaları, basılı materyaller vb.) (\bar{x} 4,02), İşitsel materyaller (dinleme metinleri vb.) (\bar{x} 3,98), Dijital eğitim

ve öğrenme platformları (\bar{x} 4,00), Görsel ve işitsel materyaller (video, slayt sunusu vb.) (\bar{x} 4,09) ve Türkçe dersi ders kitapları (\bar{x} 4,33). Bu tablo bize uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında materyal kullanımının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

EBA kaynağının kullanımının yüksek olması, MEB'in öğretmenleri EBA platformunun kullanımı için teşvik etmesinin (sisteme her girişte ve her içerik kullanıldığında puan vermesi vb.) sonuç verdiğini göstermektedir. Aynı zamanda uzaktan eğitim derslerinin EBA Canlı Derslerde yapılıyor olması da sisteme ders için giren öğretmenlerin aynı zamanda EBA'da bulunan içeriklerin kullanımına da teşvik edilmiş olduklarını göstermektedir.

Materyal kullanımlarının her materyalde yüksek olması öğretmenlerin somutlaştırma, görselleştirme, içerik zenginleştirme durumlarına önem verdiğini göstermektedir. Aynı zamanda görsel materyaller, işitsel materyaller, dijital eğitim ve öğrenme platformlarının fazla kullanılması eğitime oyunun entegre edilerek daha eğlenceli hale getirilmesinin öğretmenler tarafından sağlandığını göstermektedir. Tüm materyallerin kullanımı dersleri oyunlaştırarak dolayısıyla öğrenciyle öğretmenin eğitim öğretimden daha keyif alarak uzaktan eğitim derslerini gerçekleştirmelerini sağlamaktadır. Materyale ulaşan ve bu sayede derse daha fazla odaklanan öğrenciler katılımı artırarak sürece dâhil olmaktadır.

4.4. Üçüncü Alt Problem Olan “Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Yöntem Ve Teknikleri Kullanımı Ve Materyal Kullanımı Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mı?” Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında “Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı”ndan elde edilen verilerle “Uzaktan Eğitim Türkçe Dersleri Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımı”ndan elde edilen veriler arasındaki ilişkiye bakıldığından korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Aşağıda Tablo 6'da bu analiz bulunmaktadır.

Tablo 6

Temel Değişkenlerle Korelasyon Analizi

		Öğretim Teknikleri Kullanımı	Materyal Kullanımı
Öğretim Teknikleri Kullanımı	r	1,000	,412**
	P		,000
	N	324	324
Materyal Kullanımı	r	,412**	1,000
	P	,000	
	N	324	324

$p < .05$

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere araştırmamızın temel değişkenleri olan “Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımından elde edilen verilerle “Uzaktan Eğitim Türkçe Dersleri Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımı”ndan elde edilen veriler arasındaki ilişki (korelasyon) analizi arasındaki ilişkilere bakıldığında değişkenler arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Öğretim Teknikleri Kullanımı ile Materyal Kullanımı arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,412$; $p<0,05$). Bu bulgu bize öğretim teknikleri kullanımı yükseldikçe materyal kullanımının da anlamlı bir şekilde yükselmekte olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle Türkçe öğretmenlerinin derslerinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları yüksekse aynı öğretmenlerin farklı materyalleri kullanma düzeyleri de yükselmektedir.

4.5. Bağımsız Değişkenlerle Yapılan Fark Analizlerine Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında ayrı alt başlıklarda (1)“Cinsiyet Değişkeni ile Yapılan Fark Analizleri”, (2)“Yaş Değişkeni ile Yapılan Fark Analizleri”, (3)“Görev Yaptığı Kurum Değişkeni ile Yapılan Fark Analizleri”, (4)“Bilgisayar Destekli Öğretim Eğitimi Alma Değişkeni ile Yapılan Fark Analizleri”, (5)“Görev Yapılan Bölgenin Özelliği Değişkeni ile Yapılan Fark Analizleri”, (6)“Derslerin Gerçekleştirildiği Ortam Değişkeni ile Yapılan Fark Analizleri”, (7)“Görev Yapılan Kurumdaki Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeyi Değişkeni ile Yapılan Fark Analizleri” ve (8)“Uzaktan Eğitim Derslerine Öğrencilerin Katılım Düzeyi Değişkeni ile Yapılan Fark Analizleri” sunulmuştur.

4.5.1. Dördüncü Alt Problem Olan “Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçe Dersinde Öğretim Tekniklerinin Kullanım Düzeylerine İlişkin Olarak “Cinsiyet” Değişkeni Bakımından Anlamlı Fark Var Mı?” Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar (Alt Problem 4 a)

Cinsiyet değişkeni ile ilgili yapılan fark analizi aşağıda Tablo 7’de yer alan Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı ve Uzaktan Eğitim Türkçe Dersleri Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımı Puanları Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi sonuçlarında sunulmuştur.

Tablo 7

Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı ve Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımının Cinsiyet Değişkenine Göre Farkı

Öğretim Teknikleri Kullanımı	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
	Erkek	152	159,98	24317,50			
	Kadın	172	164,72	28332,50	12689,50	-,455	,649
Materyal Kullanımı	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
	Erkek	152	159,98	24317,50			
	Kadın	172	164,72	28332,50	11133,50	-2,314	,021

$p < .05$

Yukarıdaki tabloya bakıldığında cinsiyetler arasında uzaktan eğitim Türkçe derslerinde öğretim teknikleri kullanımında anlamlı bir fark bulunmamasına karşın ($U=12689,50$; $z=-,455$; $P > .05$), uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında materyal kullanımı bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=11133,50$; $z=-2,314$; $P < .05$). Bu veri uzaktan eğitim Türkçe derslerinde öğretim teknikleri kullanımı bakımından kadın ve erkek öğretmenler arasında bir fark bulunmadığını ancak cinsiyetler arasında uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında materyal kullanımı bakımından ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha fazla sayıda ve sıklıkla materyal kullandıklarını göstermektedir.

Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla sayıda ve sıklıkla materyal kullanmaları derslerinde görselliğe, detaylara ve somutlaştırmaya daha fazla önem verdiklerini göstermektedir. Bu durum öğrencilerin bu tekniklerin uygulanması esnasında daha kalıcı öğrenmeler kazanmasını sağlar. Aynı zamanda öğrencilerin ders kitaplarını, kaynak kitapları, EBA ve benzeri öğrenme platformlarını kullanma alışkanlığı kazandırır. Bu bakımdan kadın öğretmenler derslerde daha fazla sayıda ve sıklıkla materyal kullanırken hem öğretim yöntem ve tekniklerini daha fazla kullanma imkânı bularak hem de daha zengin bir ders ortamı oluşturarak Türkçe derslerinin daha verimli olması adına avantaj sağlamış olur.

4.5.2. Dördüncü Alt Problem Olan “Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinde öğretim tekniklerinin kullanım düzeylerine ilişkin olarak “Yaş” değişkeni bakımından anlamlı fark var mı?” Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar (Alt Problem 4 b)

Yaş değişkeni ile ilgili yapılan fark analizi aşağıda Tablo 8’de yer alan Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı ve Uzaktan Eğitim Türkçe Dersleri Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımı Puanları Yaşa Göre Kruskal-Wallis Testi sonuçlarında sunulmuştur.

Tablo 8

Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı ve Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımının Yaş Değişkenine Göre Farkı

Öğretim Teknikleri Kullanımı	Yaş Kategorisi	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
	28 Yaş ve Altı	59	166,02	2	6,095	,047
	29-44 Yaş	196	153,36			
	45 Yaş ve Üstü	69	185,46			
Materyal Kullanımı	Yaş Kategorisi	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
	28 Yaş ve Altı	59	155,40	2	1,607	,448
	29-44 Yaş	196	167,79			
	45 Yaş ve Üstü	69	153,56			

p < .05

Yukarıdaki tabloya bakıldığında yaş kategorileri arasında uzaktan eğitim Türkçe derslerinde öğretim teknikleri kullanımı ($x^2=6,095$; $sd=2$; $P < .05$) bakımından anlamlı bir fark olduğu görülürken, uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında materyal kullanımı bakımından ($x^2=1,607$; $sd=2$; $P > .05$) anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu veri uzaktan eğitim Türkçe derslerinde öğretim teknikleri kullanımı bakımından yaş gruplarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını ancak uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanması bakımından materyal kullanımında ise öğretmenlerin yaşlarının anlamlı bir farklılığa neden olmadığını göstermektedir.

Yaş arttıkça öğretmenlerin daha fazla teknik kullanıyor olması deneyim ile birlikte teknik kullanımının arttığını göstermektedir. Aynı zamanda deneyim sahibi öğretmenler, zaman içerisinde ders verdiği öğrenci jenerasyonu değiştikçe kullandığı teknikleri güncelleme ihtiyacı duymuş ve uygulamakta olduğu teknikleri daha güncel ve öğrenci profilinin öğrenme gereksinimlerini karşılayacak şekilde genişletmiştir. Özellikle eğitim sistemimizde yapılandırmacı yaklaşımın ön plana alınmasıyla değişen müfredata yönelik ise yine daha güncel ve daha etkileşimli tekniklerin kullanılması ihtiyacı doğmuştur. Deneyimli öğretmenler de bu anlamda kendini geliştirmiş ve derslerde daha fazla öğretim yöntem ve tekniği kullanma açısından avantaj sağlamıştır.

4.5.3. Dördüncü Alt Problem Olan “Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinde öğretim tekniklerinin kullanım düzeylerine ilişkin olarak “Görev yaptığı kurum (Devlet / Özel)” değişkeni bakımından anlamlı fark var mı?” Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar (Alt Problem 4 c)

Görev yaptığı kurum değişkeni ile ilgili yapılan fark analizi aşağıda Tablo 9’da yer alan Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı ve Uzaktan Eğitim Türkçe Dersleri Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımı Puanları görev yaptığı kuruma Göre Mann Whitney U Testi sonuçlarında sunulmuştur.

Tablo 9

Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı ve Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımının Görev Yaptığı Kurum Değişkenine Göre Farkı

Öğretim Teknikleri Kullanımı	Kurum	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
	Devlet	252	156,47	39430,00	7552,00	-2,169	,030
	Özel	72	183,61	13220,00			
Materyal Kullanımı	Kurum	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
	Devlet	252	169,90	42815,00	7207,00	-2,673	,008
	Özel	72	136,60	9835,00			

$p < .05$

Yukarıdaki tabloya bakıldığında görev yapılan kurumlar arasında hem uzaktan eğitim Türkçe derslerinde öğretim teknikleri kullanımı ($U=7552$; $z=-2,169$; $P < .05$) bakımından hem de uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında materyal kullanımı bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=7207,00$; $z=-2,673$; $P < .05$). Bu veri uzaktan eğitim Türkçe derslerinde öğretim teknikleri kullanımı bakımından özel kurumlarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin anlamlı bir şekilde daha fazla uzaktan eğitim derslerinde öğretim teknikleri kullandıklarını göstermektedir. Uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında materyal kullanımı bakımından ise tam tersi bir sonuçla karşılaşmış ve bu defa devlet okullarında görevli öğretmenlerin anlamlı bir şekilde daha fazla uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında materyal kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin daha fazla sayıda ve sıklıkla öğretim yöntem ve tekniği kullanmaları, özel okulların sadece fiziki donanımları ile açıklanamaz. Çünkü internet erişimi varsa her yerde koşullar hemen hemen aynıdır. Özel okullarda görülen bu fark, bu okullarda uzaktan eğitim sürecinin özenle yürütülmesinin bir sonucudur. Özel okullarda öğretmenin ve öğrencinin ders esnasında kullanacakları özel yazılımlarının olması da bunda etkindir. Aynı zamanda sınıflardaki öğrenci sayısının teknik kullanımına daha avantajlı olduğunu göstermektedir.

Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin daha fazla sayıda ve sıklıkla materyal kullanmaları derslerinde müfredata daha bağlı kalma zorunluluğu hissettiklerini ve bu sebeple ders kitabı gibi materyalleri daha fazla kullanma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Materyal kullanımının özel okullarda görev yapan öğretmenlerden daha fazla ve sıklıkla olmasına rağmen öğretim yöntem ve teknikleri kullanımının daha az

olması kullandıkları materyallerin farklı öğretim yöntem ve teknik kullanıma uygun içerikler barındırmadığını göstermektedir.

4.5.4. Dördüncü Alt Problem Olan “Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinde öğretim tekniklerinin kullanım düzeylerine ilişkin olarak “Bilgisayar destekli öğretim eğitimi alma durumu” değişkeni bakımından anlamlı fark var mı?” Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar (Alt Problem 4 d)

Bilgisayar destekli öğretim eğitimi alma değişkeni ile ilgili yapılan fark analizi aşağıda Tablo 10’da yer alan Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı ve Uzaktan Eğitim Türkçe Dersleri Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımı Puanları Bilgisayar Destekli Öğretim Eğitimi Alma Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi sonuçlarında sunulmuştur.

Tablo 10

Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı ve Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımının Bilgisayar Destekli Öğretim Eğitimi Alma Durumu Değişkenine Göre Farkı

Öğretim Teknikleri Kullanımı	Eğitim Alma	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
	Evet	174	175,78	30586,50	10738,50	-2,750	,006
	Hayır	150	147,09	22063,50			
Materyal Kullanımı	Eğitim Alma	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
	Evet	174	173,94	30266,00	11059,00	-2,379	,017
	Hayır	150	149,23	22384,00			

$p < .05$

Yukarıdaki tabloya bakıldığında bilgisayar destekli öğretim eğitimi alanlar ile almayanlar arasında hem uzaktan eğitim Türkçe derslerinde öğretim teknikleri kullanımında ($U=10738,50$; $z=-2,750$; $P < .05$) hem de uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında materyal kullanımı ($U=11059,00$; $z=-2,379$; $P < .05$) bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu veri uzaktan eğitim Türkçe derslerinde öğretim teknikleri kullanımı bakımından ve uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında materyal kullanımı bakımından bilgisayar destekli

öğretim eğitimi alan öğretmenlerin anlamlı bir şekilde daha yüksek puan aldıklarını göstermektedir. Bir başka deyişle bilgisayar destekli öğretim eğitimi alan öğretmenler uzaktan eğitim Türkçe derslerinde anlamlı bir şekilde daha fazla ve sıklıkla öğretim yöntem ve teknikleri kullanmakta ve uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında anlamlı bir şekilde daha fazla sayıda ve sıklıkla materyal kullanmaktadırlar.

Bu sonuca göre bilgisayar destekli öğretim eğitimi alma durumu öğretmenlerin daha fazla teknik ve materyal kullanması için oldukça önemlidir. Bu eğitimi alan öğretmenlerin daha fazla ve sıklıkla öğretim yöntem ve tekniğini kullanması, eğitimi almayan öğretmenin kalmaması gerektiği göstermektedir.

Öğretmenler bilgisayar destekli öğretim eğitimi alması sayesinde dijital ortama üst düzey adapte olmakta, öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamak ve bu tekniklerin uygulanmasında materyal kullanmak için gerekli olan teknik bilgilere hâkim olmakta, web 2.0 araçlarını kullanmaya yatkın oldukları için materyal geliştirebilme becerilerine sahip olmaktadır.

4.5.5. Dördüncü Alt Problem Olan “Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinde öğretim tekniklerinin kullanım düzeylerine ilişkin olarak “Görev yapılan bölgenin özelliği (Kentsel / Kırsal)” değişkeni bakımından anlamlı fark var mı?” Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar (Alt Problem 4 e)

Görev yapılan bölgenin özelliği değişkeni ile ilgili yapılan fark analizi aşağıda Tablo 11’de yer alan Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı ve Uzaktan Eğitim Türkçe Dersleri Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımı Puanları Görev Yapılan Bölgenin Özelliği Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi sonuçlarında sunulmuştur.

Tablo 11

Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı ve Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımının Görev Yapılan Bölgenin Özelliği Değişkenine Göre Farkı

Öğretim Teknikleri Kullanımı	Bölge	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
	Kırsal	106	159,85	16944,00	11273,00	-,355	,722
	Kentsel	218	163,79	35706,00			
Materyal Kullanımı	Bölge	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
	Kırsal	106	148,42	15732,00	10061,00	-1,896	,058
	Kentsel	218	169,35	36918,00			

$p < .05$

Yukarıdaki tabloya bakıldığında görev yapılan bölgeler arasında hem uzaktan eğitim Türkçe derslerinde öğretim teknikleri kullanımı ($U=12689,50$; $z=-,455$; $P > .05$) bakımından hem de uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında materyal kullanımı bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=11133,50$; $z=-2,314$; $P > .05$). Bu veri hem uzaktan eğitim Türkçe derslerinde öğretim teknikleri kullanımı hem de uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında materyal kullanımı bakımından kırsal bölgede ve kentsel bölgede çalışan öğretmenler arasında bir fark bulunmadığını göstermektedir.

Hem yöntem ve teknik kullanımında hem de materyal kullanımında görev yapılan bölgenin özelliği değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaması sebeplerinin başında eğitimin internet üzerinden verilmesi ve internet erişimi varsa bölgenin özelliği fark etmeksizin öğrencilerin katılım gösterebilmesi gelmektedir. İnternet erişiminin kalitesi iyiye ve sürekliliği sağlanıyorsa derse katılım ve buna bağlı olarak da teknik ve materyal kullanımı yüksek seviyede olmaktadır. Uzaktan eğitimin asıl amacı da budur. İnternetin sınırları kaldırması, bölge ayrımı yapmadan herkese erişebilmesi sebebiyle pandemi döneminde yüz yüze eğitime alternatif olarak kullanılmıştır. Milli eğitimin bu dönemde yaptığı internet erişimi olmayan bölgelere internet altyapısı oluşturma çalışmaları, imkanı olmayan ailelere internet erişimi imkanı sağlaması, bazı kırsal bölgelerde EBA destek noktaları oluşturması bu anlamda son derece önemlidir. Uzaktan eğitimin avantajlı olduğu nokta tüm öğrencilere fırsat eşitliği sağlamasıdır.

4.5.6. Dördüncü Alt Problem Olan “Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinde öğretim tekniklerinin kullanım düzeylerine ilişkin olarak “Derslerin gerçekleştirildiği ortam (Etkileşimli Tahta / Diğer)” değişkeni bakımından anlamlı fark var mı?” Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar (Alt Problem 4 f)

Derslerin gerçekleştirildiği ortam değişkeni ile ilgili yapılan fark analizi aşağıda Tablo 12’de yer alan Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı ve Uzaktan Eğitim Türkçe Dersleri Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımı Puanları Derslerin Gerçekleştirildiği Ortam Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi sonuçlarında sunulmuştur.

Tablo 12

Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı ve Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımının Derslerin Gerçekleştiği Ortam Değişkenine Göre Farkı

Öğretim Teknikleri Kullanımı	Ortam	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
	Etkileşimli Tahta	179	172,11	30807,50			
	Diğer	145	150,64	21842,50	11257,50	-2,052	,040
Materyal Kullanımı	Ortam	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
	Etkileşimli Tahta	179	162,03	29002,50			
	Diğer	145	163,09	23647,50	12892,50	-,102	,919

$p < .05$

Yukarıdaki tabloya bakıldığında derslerini etkileşimli tahta ile işleyen öğretmenlerle derslerini diğer ortamlarla işleyen öğretmenler arasında uzaktan eğitim Türkçe derslerinde öğretim teknikleri kullanımı bakımından anlamlı bir farkla karşılaşılrken ($U=11257,50$; $z=-2,052$; $P < .05$) uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında materyal kullanımı bakımından ($U=12892,50$; $z=-102$; $P > .05$) anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu veri derslerini etkileşimli tahta ile işleyen öğretmenlerin anlamlı bir şekilde daha fazla sayıda ve sıklıkta uzaktan eğitim Türkçe derslerinde öğretim teknikleri kullandıklarını göstermektedir. Derslerini etkileşimli tahta ile işleyen Türkçe öğretmenleri ile derslerini diğer ortamlarla işleyen Türkçe öğretmenleri arasında uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Etkileşimli tahta ile ders işleyen öğretmenlerin daha fazla teknik kullanıyor olması etkileşimli tahtanın tekniklerin uygulanmasına daha elverişli bir ortam olduğunu göstermektedir. Etkileşimli tahtayla ders anlatımı yapmak öğretmenin hazırbulunuşluğunu olumlu yönde etkiler. Aynı zamanda okullarda ders anlatımı yaparak etkileşimli tahta kullanan öğretmenler kendilerini sınıf ortamında ders anlatımı yapma açısından daha rahat hisseder. Evde PC, tablet ve akıllı cep telefonlarıyla ders anlatımı yapan öğretmenler ise sınıf ortamında ders anlatımı yaptıkları kadar rahat hissetmeyerek daha fazla yöntem, teknik ve materyal kullanma adına adaptasyonda zorlanmışlardır.

4.5.7. Dördüncü Alt Problem Olan “Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinde öğretim tekniklerinin kullanım düzeylerine ilişkin olarak “Görev yapılan kurumdaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi (Düşük / Orta / Yüksek)” Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar (Alt Problem 2 g)

Görev yapılan kurumdaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi değişkeni ile ilgili yapılan fark analizi aşağıda Tablo 14’te yer alan Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı ve Uzaktan Eğitim Türkçe Dersleri Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımı Puanları Görev Yapılan Kurumdaki Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Mann Kruskal-Wallis Testi sonuçlarında sunulmuştur.

Tablo 13

Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı ve Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımının Görev Yapılan Kurumdaki Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Farkı

Öğretim Teknikleri Kullanımı	Sosyoekonomik Düzey	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
	Düşük	100	125,92			
	Orta	174	176,04	2	22,753	,000
	Yüksek	50	188,53			
Materyal Kullanımı	Sosyoekonomik Düzey	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
	Düşük	100	152,22			
	Orta	174	176,95	2	10,470	,005
	Yüksek	50	132,79			

p < .05

Yukarıdaki tabloya bakıldığında sosyoekonomik düzey kategorileri arasında hem uzaktan eğitim Türkçe derslerinde öğretim teknikleri kullanımı ($\chi^2=22,753$; $sd=2$; $P < .05$) bakımından hem de uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında materyal kullanımı bakımından ($\chi^2=10,470$; $sd=2$; $P < .05$) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu veri hem uzaktan eğitim Türkçe derslerinde öğretim teknikleri kullanımı hem de uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında materyal kullanımı bakımından öğretmenlerin görev yaptıkları kurumdaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin anlamlı bir farklılığa neden olduğunu göstermektedir. Görev yapılan kurumdaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe Türkçe öğretmenlerinin derslerinde hem öğretim teknikleri kullanımı hem de materyal kullanımları anlamlı bir şekilde artmaktadır.

Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi arttıkça öğretmenlerin daha fazla sayıda ve sıklıkla yöntem, teknik ve materyal kullanmasının sebeplerinin başında sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, internet erişimi imkânlarının olması, derse katılabilecekleri PC, tablet gibi imkânlarının olması, ihtiyaç duyulan materyallerin maddi karşılıklarının olmasından dolayı daha fazla öğretimsel kaynağa erişim imkânlarının olması gelmektedir. Aynı zamanda veli tutumları, veli öğretmen iletişimi, bu tutumların öğrencilerin sorumluluk bilincini geliştirmesi gibi etkenler de öğrencilerin derse katılmalarına ve öğretmenin daha fazla teknik ve materyal kullanımına alan oluşturmaktadır.

4.5.8. Dördüncü Alt Problem Olan “Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersinde öğretim tekniklerinin kullanım düzeylerine ilişkin olarak “Uzaktan eğitim derslerine öğrencilerin katılım düzeyi (Düşük / Orta / Yüksek)” Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Yorumlar (Alt Problem 2 i)

Uzaktan eğitim derslerine öğrencilerin katılım düzeyi değişkeni ile ilgili yapılan fark analizi aşağıda Tablo 15’de yer alan Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı ve Uzaktan Eğitim Türkçe Dersleri Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımı Puanları Uzaktan Eğitim Derslerine Öğrencilerin Katılım Düzeyi Değişkenine Göre Mann Kruskal-Wallis Testi sonuçlarında sunulmuştur.

Tablo 14

Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı ve Öğretim Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımının Uzaktan Eğitim Derslerine Öğrencilerin Katılım Düzeyi Değişkenine Göre Farkı

Öğretim Teknikleri Kullanımı	Derse Katılım Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
	Düşük	115	137,65			
	Orta	133	166,82	2	16,194	,000
	Yüksek	76	192,54			
Materyal Kullanımı	Derse Katılım Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
	Düşük	115	160,51			
	Orta	133	153,39	2	4,462	,107
	Yüksek	76	181,45			

p < .05

Yukarıdaki tabloya bakıldığında uzaktan eğitim derslerine öğrencilerin katılım düzeyi kategorileri arasında uzaktan eğitim Türkçe derslerinde öğretim teknikleri kullanımı ($x^2=16,194$; $sd=2$; $P < .05$) bakımından anlamlı bir farkla karşılaşırken, uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında materyal kullanımı bakımından ($x^2=4,462$; $sd=2$; $P > .05$) anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu veri uzaktan eğitim Türkçe derslerinde öğretim teknikleri kullanımı bakımından uzaktan eğitim derslerine öğrencilerin katılım düzeyi gruplarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını ancak uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında materyal kullanımı bakımından ise uzaktan eğitim derslerine öğrencilerin katılım düzeylerinin anlamlı bir farklılığa neden olmadığını göstermektedir.

Uzaktan eğitim derslerine öğrencilerin katılım düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin anlamlı bir şekilde daha fazla sayıda ve sıklıkta öğretim teknikleri kullanmaları, öğrencilerin derse katılmaya istekli olmalarının öğretmenin daha fazla teknik kullanmasına zemin hazırladığını göstermektedir. Aynı zamanda bazı tekniklerin öğrenci sayısına göre uygulanabilirliğinin artması da derse katılım arttıkça teknik ve materyal kullanımını artırmaktadır. Öğrenci sayısı arttıkça öğrenci profilinin çeşitlenmesi ve buna bağlı olarak ihtiyaçlarının artması da öğretmenin daha fazla teknik ve materyal kullanımı ile dersi zenginleştirme ihtiyacını artırmaktadır. Dersi öğrencinin ilgi ve yeteneklerine göre farklı tekniklerle zenginleştirme ihtiyacına ortam hazırlamaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanım düzeyleri ve tekniklerin kullanılmama nedenlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında belirtilen amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen ankette toplam 34 öğretim tekniğinin kullanılma durumu ve bu tekniklerden kullanılmayanların niçin kullanılmadığı ortaya konulmuştur. Tespit edilen tüm bu durumlar uzaktan eğitim Türkçe derslerinin amaçlarını yerine getirip getirmediğini görmek açısından önemlidir. Türkçe derslerinde çeşitli ve fazla sayıda teknik kullanıldığında, teknik kullanımı materyallerle desteklendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama alışkanlıklarının geliştiği, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinde üst düzey kazanımlar sağladıkları, dil bilgisi öğretiminde daha kalıcı öğrenmeler sağladıkları, kendilerini ifade etme becerilerinin geliştiği bilinen bir gerçektir. Bunlara bağlı olarak öğrencilerin tüm derslerde akademik anlamda başarısının artması, sosyal hayatta daha sağlıklı iletişim ve ilişkiler kurmaları, sözlü ve yazılı her alanda kendilerini ifade edebilmeleri Türkçe dersinin diğer kazanımlarındandır. Türkçe dersinde tüm bu süreçler ele alınmazsa, öğrenciler Türkçe dersinde ve hatta eğitim öğretimin tüm aşamalarında hedeflediği başarıya ulaşamazlar.

Çalışmada ulaşılan sonuca göre en çok kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, Taşkaya ve Bal (2009), Demirkan ve Saraçoğlu (2016) ve Kayabaşı (2012)'nin bulguları ile paralellik göstermektedir. Diğer birçok çalışma da bu durumu destekler niteliktedir. Junst ve arkadaşları (2003) ve Covil (2011) gibi birçok çalışma öğretim tekniklerinin kullanılmasında aktif öğretim tekniklerinden çok öğretmen merkezli öğretim tekniklerinin kullanıldığını ortaya koymuştur. Çalışmada ortaya çıkan sonuca göre en çok kullanılan teknik olan “Soru-Cevap Tekniği” Taşkaya ve Bal (2009) ve Kayabaşı (2012) tarafından da aynı şekilde bulunmuştur.

Teknik kullanımında belirgin bir farka rastlanmıştır. Bunun sebebi öğretmenlerin bir kısmının bu tekniklerin varlığından haberinin olmamasıdır. Bir kısmının ise haberdar olup derslerinde kullanamamalarıdır. En çok kullanılan teknikler olan Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, Eğitsel Oyunlar gibi teknikler, Türkçe derslerinin daha iyi öğretilmesi ve öğrencilere dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin kazandırılması açısından önemlidir ancak yeterli değildir. Daha farklı tekniklerle dersler zenginleştirilmelidir. Daha az kullanılan teknikler olan Tereyağı-Ekmek, Pazaryeri, Akvaryum, Köşelenme gibi tekniklerin daha az kullanılması, dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi Türkçe dersi becerilerinin yeterince kazandırılmamasına neden olur. Çalışmada sunulan tüm tekniklerden mümkün olan en üst düzeyde yararlanmak daha farklı yaşantılar sağlayarak Türkçe dersinde hem beceri kazanılmasına hem de derslerin daha kalıcı öğrenmeler sağlamasına yardımcı olur.

Çalışma kapsamında kullanılan tekniklerle beraber incelenen 34 öğretim tekniğinden kullanılmayanların kullanılmama nedenleri de kaynak kullanımıyla ilişkili şekilde incelenmiştir. Sonuçlar hemen bütün tekniklerde birbirine yakın bulunmuştur. Bu ölçekte ilgili kayıp veri hemen bütün maddelerde birbirine yakın ve yüzde elli civarındadır. Bu da öğretmenlerin yaklaşık yarısının teknikleri kullandığını yarısının da kullanmadığını ortaya koymaktadır. Kayıp veri veya cevap vermeyenlerin oranının bu denli yüksek olması ilgili tekniklerin kullanıldığını göstermektedir. Çünkü ilgili öğretim tekniğini kullandığı düşünülenlerin bu ölçekteki maddeleri boş bırakmaları çok yüksek olasılıktır. Bu veriler Ülger ve Piyal (2000)'ın bulgularıyla çeşitli açılardan benzeşmektedir. Ülger ve Piyal (2000) yöntem ve teknikleri kullanmama nedenleri olarak programı yetiştirme, yeni yöntemler konusunda bilgi sahibi olmama ve hangisinin uygun olduğuna karar verememek olarak kullanmama nedenlerini sıralamışlardır.

Kullanamama sebeplerinin başında kimi öğretmenlerin kaynak olup olmadığını bilmemesi kimilerinin de kaynak olmasına rağmen erişememesi gelmektedir. Bu durum öğretmenlerin kaynakların varlığından haberdar olsa ve haberdar olanların kaynaklara erişim yolları açılrsa daha fazla teknik kullanacaklarını göstermektedir. Öğretmenlerin kaynakların varlığından haberdar olmaması ya da haberdar olsa da uygun cihazının olmaması vb. sebeplerle kullanmaması derslerin kalitesini düşüren bir durumdur. Kaynak olmasına rağmen uygun cihazı olmadığı için kullanamadığını belirten öğretmenlerin olması da öğretmenlere uzaktan eğitim döneminde cihaz desteği yapılırsa daha fazla teknik kullanacaklarını göstermektedir. Kaynak olmasına rağmen kullanmayı

bilmediklerini belirten öğretmenler bu kaynakları kullanmayı öğrenirse ve EBA seminerleri gibi hizmet içi seminerlerde öğretmenler bu anlamda geliştirilirse Türkçe dersleri amaçlarına ulaşma noktasından daha fazla yol alır.

Çalışma kapsamında uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında materyal kullanımı da tespit edilmiştir. Adı geçen tüm materyallerin kullanılma durumu oldukça yüksektir. Bu veri bize uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında materyal kullanımının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Bütün bu materyallerin sık kullanımı birçok çalışma kapsamında desteklenmiştir (Nalçacı ve Ercoşkun, 2005; Şimşek ve arkadaşları, 2012). Ders kitabının eğitim-öğretim açısından en çok kullanılan materyalin olduğu Yanpar Şahin ve Yıldırım (1999, s.47) tarafından da belirtilmiştir. Uzaktan eğitim kapsamında EBA platformunun da birçok çalışma kapsamında çok kullanıldığı ortaya konulmuştur (Türker ve Dündar, 2020; Aydın, 2020).

Materyal kullanımlarının her materyalde yüksek olması öğretmenlerin materyaller yoluyla dersleri somutlaştırma alışkanlığını kazanmış olduğunu göstermektedir. Ancak buna rağmen çoğu öğretim yöntem ve tekniği kullanamamaları, var olan materyallerin farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu teknikler görsel materyaller, işitsel materyaller, dijital eğitim ve öğrenme platformlarının içinde daha fazla yer bulursa eğitime oyun bütünleştirilerek Türkçe dersleri daha eğlenceli hale gelir. Farklı yöntem ve tekniklerin materyaller yoluyla uygulanması öğrenciyle öğretmenin eğitim öğretimden daha keyif alarak uzaktan eğitim derslerini gerçekleştirmeleri sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin dikkatini derste tutarak sürece dâhil olmalarını sağlar.

Çalışma kapsamında ayrıca öğretim teknikleri kullanımı ile materyal kullanımı arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç bize öğretim teknikleri kullanımı yükseldikçe materyal kullanımının da anlamlı bir şekilde yükselmekte olduğunu göstermiştir. Bir başka deyişle Türkçe öğretmenlerinin derslerinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları yüksekse aynı öğretmenlerin farklı derslerinde farklı materyalleri kullanmaları da yükselmektedir. Bu konuda araştırmacı tarafından gerçekleştirilen incelemelerde literatürde materyal kullanımı ve öğretim teknikleri kullanımı arasındaki korelasyonu inceleyen bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Çalışmanın bu sonucunun literatür için orijinal bir sonuç olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında ortaya konulan araştırma soruları doğrultusunda bir kısım bağımsız değişkenlerle yapılan fark analizlerine göre ulaşılan sonuçlar incelenmiştir. Öncelikle cinsiyet değişkeniyle yapılan fark analizlerine göre uzaktan eğitim Türkçe derslerinde

öğretim teknikleri kullanımında kadın ve erkek öğretmenler arasında bir fark bulunmamışken cinsiyetler arasında uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında materyal kullanımında ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha fazla sayıda ve sıklıkla materyal kullandıkları görülmektedir. Cinsiyetle ilgili bu bulgumuz öğretim teknikleri kullanımını açısından Şimşek ve arkadaşlarının (2012) bulgularıyla örtüşmektedir. Şimşek ve arkadaşları (2012) cinsiyetin öğretim teknikleri kullanımını açısından farklılığa neden olmadığını bulmuşlardır. Cinsiyetle ilgili bu bulgumuz materyal kullanımını açısından Önal ve arkadaşları (2017)'nin bulgularıyla ise ayrılmaktadır. Çalışmada bulunan bu sonuca göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla sayıda ve sıklıkla materyal kullanmaları hem öğretim yöntem ve tekniklerini daha fazla kullanma imkânı bularak hem de daha zengin bir ders ortamı oluşturarak Türkçe derslerini daha verimli hale getirir.

Yaş değişkeniyle yapılan fark analizlerinin sonuçlarına göre ise öğretim teknikleri kullanımında yaş gruplarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı ancak uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında materyal kullanımında ise öğretmenlerin yaşlarının anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Yaş kategorilerinde Türkçe öğretmenlerinin yaşları arttıkça öğretim teknikleri kullanımlarının da arttığı açıkça görülmektedir. Bunun nedeninin deneyim arttıkça daha fazla teknik konusunda bilgi ve becerinin de artması olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin yaşları arttıkça derslerinde daha fazla sayıda farklı teknik kullanabilme durumlarının deneyimle arttığı düşünülmektedir. Bu bulgumuz Yaman (2007)'in bulguları ile örtüşmektedir. Yaş kategorileri farklı olsa da Yaman (2007) da öğretmen adaylarında teknoloji kullanımının anlamlı bir şekilde farklılaştığını bulmuştur. Yaş arttıkça öğretmenlerin daha fazla teknik kullanıyor olması deneyim ile birlikte teknik kullanımının arttığını göstermektedir. Deneyimli öğretmenlerin her dönem farklı özelliklere sahip öğrenci profilleriyle karşılaşması, onların ihtiyaçlarına karşılık verme isteği, zamanla deneye deneye en doğru anlatım metodunu bulma adına gösterdikleri çaba, deneyimli öğretmenlerin bu anlamda kendini geliştirmesini ve derslerde daha fazla öğretim yöntem ve tekniği kullanmasını sağlamıştır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kuruma göre yapılan fark analizlerinin sonuçlarına göre uzaktan eğitim Türkçe derslerinde öğretim teknikleri kullanımında özel kurumlarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin anlamlı bir şekilde daha fazla uzaktan eğitim derslerinde öğretim teknikleri kullandıkları görülmüştür. Uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim

tekniklerinin uygulanmasında materyal kullanımında ise tam tersi bir sonuçla karşılaşılmış ve bu defa devlet okullarında görevli öğretmenlerin anlamlı bir şekilde daha fazla uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında materyal kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu veri Uygun ve Kılıçkara (2019)'nın verileri ile ayrılmaktadır. Uygun ve Kılıçkara (2019) araç gereç kullanımı ve akıllı tahta ve tablet kullanımı konularında özel okul lehine anlamlı fark bulmuştur. Özel okullar ve devlet okulları, fiziki ve donanımsal imkânlar açısından, sınıflardaki öğrenci sayısı bakımından, öğretmenlerin farklı yöntem ve teknik uygulayabilmesine daha elverişli ortamlar sağlar. Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin daha fazla materyaller kullanması ise müfredata ve buna bağlı olarak Türkçe ders kitaplarına daha bağlı bir şekilde ders işleme alışkanlıklarından kaynaklanmaktadır.

Bilgisayar destekli öğretim eğitimi alanlar ile almayanlar arasında yapılan fark analizlerinin sonuçlarına göre uzaktan eğitim Türkçe derslerinde öğretim teknikleri kullanımında ve uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında materyal kullanımında bilgisayar destekli öğretim eğitimi alan öğretmenlerin anlamlı bir şekilde daha yüksek puan aldıkları ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle bilgisayar destekli öğretim eğitimi alan öğretmenler uzaktan eğitim Türkçe derslerinde anlamlı bir şekilde daha fazla ve sıklıkla öğretim yöntem ve teknikleri kullanmakta ve uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında anlamlı bir şekilde daha fazla sayıda ve sıklıkla materyal kullanmaktadırlar. Güneş (2012) tarafından ortaya konulan sonuç bu çalışma sonuçlarını desteklemektedir. Bu çalışma kapsamında ulaşılan bu sonuç İzci ve Eroğlu (2016) sonuçları ile ise ayrılmaktadır. İzci ve Eroğlu (2016) bu tür eğitimlerin öğretmenler için yeterli sonuçları ortaya koyamadıklarını bulmuşlardır. Çalışmada bulunan bu sonuca göre öğretmenlere verilen bilgisayar destekli öğretim eğitimleri, öğretmenlerin teknik ve materyal kullanımı konusunda kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Bu eğitimler sayesinde öğretmenler dijital ortamları kullanabilmekte, öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamak ve bu tekniklerin uygulanmasında materyal kullanmak için gerekli olan bilgisayar kullanma bilgisine sahip olmakta, gerekli durumlarda kendi materyallerini oluşturma adına çalışmalar yapabilmektedir.

Görev yapılan bölgenin özelliği değişkenine göre yapılan fark analizlerinin sonuçlarına göre ise uzaktan eğitim Türkçe derslerinde öğretim teknikleri kullanımında hem de uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında materyal kullanımında kırsal bölgede ve kentsel bölgede çalışan öğretmenler arasında bir fark

bulunmadığı görülmüştür. Hem kentsel bölgede hem de kırsal bölgede internet erişimi varsa öğrenciler derslere katılma imkânı bulurlar. İnternet erişiminin kalitesi iyiye ve sürekliliği sağlanıyorsa derse katılım ve buna bağlı olarak da teknik ve materyal kullanımı yüksek seviyede olmaktadır. Uzaktan eğitimin asıl amacı tüm öğrencilere ulaşabilmektir ve buna bağlı olarak salgın döneminde Milli Eğitim Bakanlığını tüm öğrencilere internet erişimi ulaştırmak için çalışmalar yürütmüş ve derse katılım sağlama açısından öğrenciler arasındaki farklılığı en aza indirmeye çalışmıştır. Çalışmanın sonucu gösteriyor ki bu anlamda yapılan çalışmalar karşılık vermiş ve kentsel bölgede görev yapan ve kırsal bölgede görev yapan öğretmenler arasında öğretim yöntem, teknikleri ve materyal kullanımı açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak bu çalışmalar ulaşılmayan öğrenci kalmayana kadar devam ederse Türkçe dersinin amaçlarına daha fazla ulaşacağı düşünülmektedir.

Derslerin gerçekleştirildiği ortam değişkeni ile yapılan fark analizlerine göre derslerini etkileşimli tahta ile işleyen öğretmenlerin anlamlı bir şekilde daha fazla sayıda ve sıklıkta uzaktan eğitim Türkçe derslerinde öğretim teknikleri kullandıkları görülmüştür. Derslerini etkileşimli tahta ile işleyen Türkçe öğretmenleri ile derslerini diğer ortamlarla işleyen Türkçe öğretmenleri arasında uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bulunan sonuca göre okullarda etkileşimli tahta ile ders anlatımı yapan öğretmenlerin daha fazla sayıda ve sıklıkla yöntem ve teknik kullanıyor olması, etkileşimli tahtanın teknik kullanımına daha elverişli olduğunu, öğretmeni farklı yöntem ve teknik kullanımı konusunda teşvik edici olduğunu ve öğretmenin sınıf ortamında ders anlatımı yaparken derse daha fazla adapte olduğunu göstermektedir.

Görev yapılan kurumdaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre yapılan fark analizlerinin sonuçlarına göre hem uzaktan eğitim Türkçe derslerinde öğretim teknikleri kullanımında hem de uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında materyal kullanımında öğretmenlerin görev yaptıkları kurumdaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin anlamlı bir farklılığa neden olduğu görülmektedir. Görev yapılan kurumdaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe Türkçe öğretmenlerinin derslerinde hem öğretim teknikleri kullanımı hem de materyal kullanımları anlamlı bir şekilde artmaktadır. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi arttıkça öğretmenlerin daha fazla sayıda ve sıklıkla yöntem, teknik ve materyal kullanmasının sebeplerinin başında sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin

internet erişimi, kaynak erişimi imkânlarının fazla olması, bu öğrencilerin velilerinin destekleyici tutumları gelmektedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin velileriyle iletişim en sût düzeyde tutularak ve bu öğrencilerin internet erişimi ders materyali imkânları artırılarak bu anlamdaki fark ortadan kaldırılmaya çalışılırsa öğrencilerin derse katılımı buna bağlı olarak da öğretmenin derslerde teknik ve materyal kullanımı artar.

Son olarak uzaktan eğitim derslerine öğrencilerin katılım düzeyi değişkenine göre yapılan fark analizlerine göre uzaktan eğitim Türkçe derslerinde öğretim teknikleri kullanımında uzaktan eğitim derslerine öğrencilerin katılım düzeyi gruplarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı ancak uzaktan eğitim Türkçe dersleri öğretim tekniklerinin uygulanmasında materyal kullanımında ise uzaktan eğitim derslerine öğrencilerin katılım düzeylerinin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Ayrıca, derslerine öğrencilerin katılım düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin anlamlı bir şekilde daha fazla sayıda ve sıklıkta öğretim teknikleri kullandıkları bu veriyle ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim derslerine öğrencilerin katılım düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin anlamlı bir şekilde daha fazla sayıda ve sıklıkta öğretim teknikleri kullanmaları, öğrencilerin derse katılmaya istekli olmalarını, çoğu tekniğin fazla öğrenci katılımıyla uygulanabiliyor olması, öğrenci sayısı arttıkça öğrenci profilinin zenginleşmesi ve daha farklı ilgi ve ihtiyaç durumunun ortaya çıkması öğretmenin dersi farklı tekniklerle zenginleştirme ihtiyacına ortam hazırlamaktadır ve buna bağlı olarak teknik ve materyal kullanımını artırmaktadır.

5.2. Öneriler

Çalışmanın bu kısmında ayrı başlıklarda “Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler” ve “Gelecek Araştırmalara İlişkin Öneriler” olmak üzere araştırmanın önerilerine yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre Bilgisayar Destekli öğretim Eğitimi alan öğretmenler tekniklerin uygulanmasında ve materyal kullanımında daha başarılıdır. Öğretmenlerin bir kısmı bu anlamda kendini yetersiz görmektedir ve öğretim teknikleri ve materyal

kullanımları konularındaki eksikliklerinin giderilmesi için ihtiyaç duyan öğretmenlere Bilgisayar Destekli Öğretim Eğitimi verilebilir.

Çalışmanın sonuçlarına yönelik yapılacak önerilerin bir diğeri Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitimde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalarının dersin hedeflerine ulaşmada önemli olduğu fark ettirmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin daha az kullanmakta olduğu Tereyağı-Ekmek, Pazaryeri, Elma Dersem Git, Armut Dersem Kal Tekniğı, DeneY Ve Laboratuvar (Sanal Ortam), Akvaryum (Fishbowl), Köşelenme gibi tekniklere yönelik seminerler verilebilir. Bu tekniklerle ilgili yazılımlar ve eğitim ortamları geliştirilebilir.

Araştırmamızın sonuçlarına göre deneyimli öğretmenlerin daha fazla öğretim yöntem ve tekniğı kullandığı görülmektedir. Bu da bize göstermektedir ki deneyimli öğretmenler zaman içerisinde en doğru anlatım metodunu bulmak adına farklı teknikleri kullanarak derslerini farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle zenginleştirmişlerdir. Bu durum bir avantaja dönüştürülerek deneyimli öğretmenlerle göreve yeni başlayan öğretmenler bu noktada buluşturulabilir. Uzaktan eğitimde yöntem ve teknik kullanımı konusunda bunu yapmanın en iyi yolu ise MEB'in deneyimli öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri kullandığı ders anlatımlarını video içeriğı şeklinde EBA platformuna yüklemesi olabilir. Bu şekilde yapılacak bir çalışma öğretmenlere güzel bir örnek teşkil edebilir ve deneyim aktarımı ve öğretim teknikleri kullanımı örnekleri ile öğretmenlerin eksiklikleri giderilebilir ve derslerinde bu teknikleri kullanmaları teşvik edilebilir. Bu çalışmalar Türkçe Öğretiminde iyi örnekler çalıştay şeklinde bir çalıştayla da yapılabilir. Bir başka öneri olarak iyi örnekler ödüllendirilerek öğretmenler teşvik edilip yöntem ve tekniklerin kullanılmasının yaygınlaşması sağlanabilir.

Çalışmada öğretim yöntem ve teknik kullanımı ile materyal kullanımı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenler ne kadar materyale ulaşır ve kullanırsa o kadar fazla yöntem ve teknik kullanabilirler. Öncelikle öğretmenlerin kullandıklarına uygun yeterli donanıma sahip teknik “donanım desteğı” verilerek uzaktan ders anlatımında materyal kullanımı düzeyleri artırılabilir. Öğretmenlerin teknikleri kullanmama nedeninin en çok “konuyla ilgili kaynak olup olmadığını bilmemeleri” olduğu görülmektedir. Bu bize bu yöntem ve teknikleri kullanmayan öğretmenlerin pek çoğunun bu yöntem ve tekniklere yönelik kaynak olsa bile varlığından haberdar olmadığını ihtimalini göstermektedir. Buna yönelik olarak bu yöntem ve teknikleri uygulamaya yönelik olan kaynaklar derlenebilir ve öğretmenlere ulaştırılabilir.

Öğretmenlerin teknikleri kullanmama nedeni olarak en çok belirttiği bir diğer sebep “Uygun kaynağın olmaması”dır. Bu durumda bazı yöntem ve teknikleri kullanmaya yönelik olarak yeterince kaynağın olmaması sebebiyle bunlara yönelik materyaller geliştirilebilir. En az kullanılan tekniklere baktığımızda Tereyağı-Ekmek, Elma Dersem Git Armut Dersem Kal, Pazaryeri, Köşelenme, Akvaryum teknikleri olduğu görülmektedir.

Örnek olarak: Tereyağı ekmek, öğrencilerin bir konu hakkında önce bireysel düşünceleri sonra düşüncelerini paylaşmaları daha sonra öğrenciye tekrar konuşma fırsatı verilmesi şeklinde ilerleyen bir tekniktir. Bu teknik için uzaktan eğitimde kullanmaya yönelik olarak bir web tasarımı geliştirilebilir. Bu tasarımda derse katılan öğrenci sayısı uygulamada, gerekli alana sayı olarak girilip, uygulama her tıklamada farklı bir öğrenciye söz hakkı geçtiğini gösterebilir. Uygulama aynı öğrencilerin isimleri tekrar seçilebilecek bir şekilde tasarlanarak öğrenciye tekrar konuşma fırsatı verilebilir.

Bir diğer örnek olarak: Elma Dersem Git Armut Dersem Kal, tamamlanmış ders konularının tekrar edip pekiştirilmesi, konu ile ilgili bilgilerin sınıfa kartonlarla asılması, öğrencinin sorulan sorunun cevabına göre doğru kartonu toplaması şeklinde ilerleyen bir tekniktir. Bu tekniği uzaktan eğitim ortamında uygulamaya yönelik olarak, ders içeriklerine uygun özet şeklinde cümleler bir uygulamada kutucuklar içinde verilebilir. Öğretmenin dersi tekrar etmeye yönelik sorular yöneltmesi karşısında öğrenci bunların arasından doğru cevabı seçmeye çalışabilir.

Bu uygulamaların geliştirilmesi için üst düzey teknoloji kullanımı gerekmektedir. Buna yönelik öğretmenlere web tasarlama araçlarını kullanmak üzere eğitimler verilebilir. Bu sayede her öğretmen bu yöntem ve teknikleri uygulayabileceği materyalleri kendileri geliştirebilir. Bir başka öneri olarak bu konuda uzman kişilerce öğretim yöntem ve tekniklerini uzaktan eğitimde uygulamaya yönelik web uygulamaları tasarlanabilir ve bunlar öğretmenlerin kullanımına sunulabilir.

Materyal kullanımı ile öğretim yöntem ve tekniği kullanımı arasındaki pozitif ilişki öğretmenlerin ders anlatımı esnasında kullandıkları materyallerin içeriklerinin teknikleri uygulamaya daha elverişli hale getirilmesi gerekliliğini göstermektedir. Buna bağlı olarak başta en çok kullanılan materyal olan Ders Kitaplarının içerikleri bu anlamda zenginleştirilebilir. 2004 yılında MEB tarafından Türkçe öğretmenlerine yönelik kılavuz kitaplar hazırlanmış ancak bu uygulama 2018-2019 eğitim öğretim yılında sona

endirilmişti. Yeniden kılavuz kitaplar hazırlanarak bu kitaplar farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamaya yönelik örnek çalışmalar sunabilir.

En çok kullanılan kaynaklardan bir diğeri olan EBA, güncel ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilebilir ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bütün yöntem, teknik ve materyal konularında gerekli içeriklerle desteklenebilir. Bu ortam yeterli nicelik ve nitelikte bütün Türkçe konularında gerekli materyallerle donatılabilir. Türkçe dersinin bütün müfredatı ile ilgili bir proje kapsamında bütün öğretim tekniklerinin kullanıldığı örnek ders plan ve etkinlikleri hazırlanabilir ve bu öğretim tekniklerinin kullanım örnekleri öğretmenlerin kolayca ulaşabilecekleri şekilde düzenlenebilir. Bütün bunlar EBA'ya yüklenip ve Türkçe öğretmenlerini bu materyalleri kullanmaya teşvik edilebilir.

Çalışmamızın sonuçlarına göre etkileşimli tahta kullanarak ders anlatımı yapan öğretmenlerin diğer ortamları kullanan öğretmenlere oranla daha fazla teknik kullandığı görülmektedir. MEB 2011 yılından itibaren Fatih Projesi kapsamında okullara etkileşimli tahta imkânı sunmaktadır ancak halen daha ulaştırılmayan okullar bulunmaktadır. MEB bu tedariki hızlandırabilir ve hem eğitim öğretimdeki fırsat eşitsizliği oluşmasını önlemek adına, hem de öğretmenlerin etkileşimli tahta yoluyla dersleri daha zengin tekniklerle işlemesi adına adımlar atabilir.

Tüm bunları sağlamak için okulların donanımsal yapılarının düzeltilmesi ve öğretmenlerin kaynaklara erişimlerinin sağlanması varsa ekonomik yönden eksikliklerin giderilmesi ve eğitimsel ve ekonomik olarak öğretmenlerin desteklenmesi faydalı olabilir.

5.2.2. Gelecek Araştırmalara İlişkin Öneriler

Bu çalışmanın bulgu ve sonuçları dikkate alındığında gelecek araştırmalara ilişkin olarak şu önerilerde bulunulabilir: Çalışma öğretmenler açısından öğretim teknikleri ve materyal kullanımına odaklanmıştır, sonraki çalışmalar öğrenci, veli ve yöneticiler de işe koşularak uzaktan eğitim Türkçe derslerinin amaçlarını gerçekleştirmesi adına yapılacak farklı çalışmaları kapsayacak şekilde gerçekleştirilebilir. Bu çalışma sadece öğretmenlerden nicel veriler toplanarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin bu teknikleri kullanım seviyeleri kendi yanıtları ile tespit edilmiştir. Gelecek araştırmalarda öğrencilerden elde edilecek verilerle öğretmenlerin hangi teknikleri ne oranda kullandıkları tespit edilebilir. Yapılan çalışmada öğretmenlerin materyal kullanmama nedenleri olarak konuyla ilgili

kaynak olup olmadığını bilmemeleri, kaynağın olmaması, kaynak var ancak uygun cihazın olmaması, kaynak var ancak bu kaynaklara erişememeleri ve kaynak var ancak kullanmayı bilmemeleri olarak bulunmuştur. Gelecek araştırmalar eksik olan kaynakların neler olduğunu ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar olabilir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin kaynak kullanımını dışında hangi sebeplerle öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmadıkları incelenebilir.

Çalışma kapsamında nicel veri araçları ile geniş bir öğretmen kesimine ulaşılmaya çalışılmıştır, sonraki çalışmalarda az sayıda öğretmenle derinlemesine mülakatlar ve benzeri veri toplama yöntemleri ile nitel verilere odaklanılarak daha detaylı analizler gerçekleştirilmelidir. Yapılacak nitel bir çalışma sayesinde öğretim yöntem ve teknikleri kullanımı ve bu tekniklerin uygulanmasında materyal kullanımına yönelik daha detaylı sonuçlara ulaşılabilir. Mevcut tez çalışmasının tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını sürecinde yapılmasının olası etkileri de göz önüne alındığında salgın sonrası bu çalışma kapsamında ele alınan öğretim tekniği ve materyal kullanma durumları tekrardan incelenebilir ve salgın sonrası farklılıklar literatüre kazandırılabilir. Uygulayıcılar açısından çalışma bulgularından özellikle EBA ile ilgili problemlerin en aza indirilmesine yönelik çalışmalara ilişkin araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, Y. (2020). Yeni Koronavirüs (Covid-19) Salgını ve Turizm Faaliyetlerine Etkisi. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 7-21 doi: 10.32572/guntad.703410
- Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 1(1), 92-97. Erişim adresi: <http://www.tojet.net/articles/v1i1/1111.pdf>
- Akgün, E., Nuhoglu, P., Tüzün, H., Kaya, G. ve Çınar, M. (2011). Bir eğitsel oyun tasarımı modelinin geliştirilmesi. *Eğitim Teknolojisi kuram ve uygulama*, 1(1), 41-61. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/etku/issue/6274/84240>
- Akgün, S. (1995). *Fen bilgisi öğretimi*. Giresun: Akgün Yayınları.
- Akyol, H. ve Şahin, A. (2020). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan Eğitim: Bir Alanyazın Taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mead/issue/56310/711904>
- Alberca, G. G. F., Fernandes, I. G., Sato, M. N., & Alberca, R. W. (2020). What is COVID-19?. *Frontiers for Young Minds*, 8(74), 1-5. doi: 10.3389/frym.2020.00074
- Allen, K. (1992). *The effect of a textual reading activity at different phases in the science learning cycle on comprehension of science concept* (Doktora tezi, Northern Arizona University). Erişim adresi: <https://www.proquest.com/openview/2bd65fabfe979b6440ee9032b1697415/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Altın, M. (2019). Algı Heuristik Öğretim Kuramıyla Gerçekleştirilen Örnek Bir Uygulama Ve Uygulamanın Başarı Düzeyine Etkisi. *Studies In Educational Research and I Development*, 3(2), 24-25. Erişim adresi: <http://serd.artvin.edu.tr/tr/download/article-file/911742>
- Ananthakrishnan, N. (1993) Microteaching as A Vehicle of Teacher Training It's Advantages and Disadvantages. *Journal of Postgraduate Medicine*, 39, 142-143. Erişim adresi: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8051644/>

- Antalyalı, Ö. L. (2004). *Uzaktan Eğitim Algısı ve Yöneylem Araştırması Dersinin Uzaktan Eğitim ile Verilebilirliği* (Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). Erişim adresi: <http://tara.sdu.edu.tr/vufind/Record/71262>
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji-Yöntem ve Teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2817/37941>
- Arslan, M., Aşılıoğlu, B., Savaş, B., Şahin, Ç., Aydoğan, İ., ve Genç, S. Z. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, Z. ve Doğdu, S. (1993). *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Eğitim Araç-gereçleri*. Ankara: Tekışık Ofset.
- Aşçı, M. (2016). Öğretim teknikleri. M. Onur., L. Yayıcı ve M. Sanal (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 235-255). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Atayeter, Y. ve Tozkoparan, U. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde gezi gözlem yönteminin uygulanmasına yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-21. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebed/issue/22327/239286>
- Aydın, E. (2020). Covid-19 döneminde EBA TV üzerinden yapılan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 877-894. doi: 10.37669/milliegitim.787592
- Aydın, T. (2014). Dil öğretimi ve oyun çoklu zeka teorisi ışığında. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 14(1), 71-83. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/52191>
- Aydın, M. Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (Sokrates) yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 55-80. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuifd/issue/4306/257493>
- Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 8(9), 671-682. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5503>
- Aykaç, N. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Baki, G. Ö. ve Çelik, E. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 293-320. doi: 10.51460/baebd.858655
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balım, A. G., İnel, D. ve Evrekli, E. (2008). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(1), 188-202. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/ilkonline/issue/8602/107141>
- Barman, C. R. (1989). A procedure for helping prospective elementary teachers integrate the learning cycle into science textbooks. *Journal of Science Teacher Education*, 1(2), 21-26. doi: <https://doi.org/10.1007/BF03032067>
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 149. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Bayer, M. (2006). *Sokak Çocuklarının Eğitiminde Drama ve Tiyatronun Kullanılması ve Bir Uygulama* (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/20.500.12575/29237>
- Baysarı E. (2007). *İlköğretim Düzeyinde 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Canlılar Ve Hayat Ünitesi Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrenci Başarısına, Fen Tutumuna Ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Olan Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 211465).
- Benek, İ. ve Kocakaya, S. (2012). İstasyonlarda Öğrenme Tekniğine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 8-18. Erişim adresi: <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/02z.benek.pdf>
- Benton–Kupper, J. (2001). The Microteaching Experience: Student Perspectives. *Education*, 121(4), 830-835. Erişim adresi: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Microteaching-Experience%3A-Student-Perspectives-Benton-Kupper/5073c2b98f4b1d42e5c3e25bc77562201073d753>
- Bono, E.D. (1997). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Bozaslan, H. (2011). Eğitim-Öğretim Sürecinde Kullanılan Teknikler. H. Dilci. (Ed.), *Öğretim İlke Ve Yöntemleri* (ss. 179-208). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Carter, V. (2013). *Let's talk: Using the Socratic seminar method to develop 21st century skills*. Virginia Association for the Gifted Conference. Williamsburg, VA.
- Cengizhan, S. (2019). Öğretim yöntemleri. T. Y. Yelken ve C. Akay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 223-256). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Covill, A. E. (2011). College students' perceptions of the traditional lecture method. *College Student Journal*, 45(1), 92-102. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ996351>
- Crookall, D., & Oxford, R. L. (1990). Linking language learning and simulation/gaming. In D. Crookall & R. L. Oxford, (Ed.), *Simulation, gaming, and language learning* (ss. 3-24). New York: Newbury House Publishers.
- Çakaloz, B. (2008). *Lojistik yönetiminde simülasyon temelli eğitim yaklaşımları* (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40013/475730>
- Çallı, İ. (2002). *Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Geleceği ve E-Üniversite*. Anadolu Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Çelik, Ş. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde görüş geliştirme tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 525908).
- Çilenti, M. (1984). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çoban, S. (2013). *Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi*. XVI. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı, İstanbul.
- Çuhadaroğlu, E. O. ve Yılmaz, K. (2007). Sınıf içi gözlem araç ve teknikleri: kavramsal bir çözümleme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-97. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/48544/616280>

- Çukadar, S. ve Çelik, S. (2003). İnternete Dayalı Uzaktan Öğretim ve Üniversite Kütüphaneleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(1), 31-42. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/doujournal/issue/66647/1042791>
- De Bono E. (1998). *Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniği*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- De Bono E. (2009). *Six Thinking Has*. London: Penguin Books.
- Deloitte, N. (2020). Covid 19 İşletmelere Olan Finansal Etkileri ve Çözüm Önerileri. <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/tr/Documents/financial-advisory/COVID-19-un-isletmelereolan-finansal-etkileri.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Demir, E. (2014). Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4781/65913>
- Demir, M. R. (2008). *İstasyonlarda Öğrenme Modelinin Hayat Bilgisi Dersindeki Üst Düzey Beceri Erişisine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demiray, E. (2013). Uzaktan Eğitim ve Kadın Eğitiminde Uzaktan Eğitimin Önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 2146-9199. Erişim adresi: http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/18._emine_demiray.pdf
- Demirci, F. (2007). *İki siyasal eğitim modeli: Sokrates ve Platon'un eğitim ve insan anlayışları (Sokratik ve Platonik eğitim)*. 38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirkan, Ö. ve Saraçoğlu, G. (2016). Anadolu lisesi öğretmenlerinin derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 2(1), 1-11. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jilses/issue/23621/251570>
- Doğanay, A. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Duman, S. N. (2020). Salgın Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112. doi: 10.37669/milliegitim.768887
- Eminoğlu Küçüktepe, S. (2019). Öğrenme-öğretme yöntem ve teknikleri. S. Çelenk (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 145-160). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Epçaçan, C. (2013). Sokrat Semineri Tekniğine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine Ve Okumaya İlişkin Tutuma Etkisi. *Journal of Academic Studies*, 15(58), 93-115. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/17335/181030>
- Erciyeş, G. (2019). Öğretim yöntem ve teknikleri. Ş. Tan (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 143-218). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erginer, E. (2000). *Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Fernández, M. L. ve Robinson, M. (2006). Prospective Teachers' Perspectives on Microteaching Lesson Study. *Education*, 127, 203-215. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ765819>
- Gökalp, M. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gözütok, F. D. (2020). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, A. (2012). DKAB Dersinde Teknolojik Materyal Kullanımı Ve DKAB Öğretmenlerinin Teknolojik Materyal Kullanma Eğilimleri (Gaziantep ili örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(1), 479-506. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuifd/issue/4291/238872>
- Güneş, E. (2009). *Fen ve Teknoloji Dersinde İstasyon Tekniği ile Yapılan Öğretimin Erişime ve Kalıcılığa Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 258342).
- Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 31-42. Erişim adresi: <https://oaji.net/articles/2014/1069-1406113179.pdf>
- Güneş, F. (2015). Oyunla öğrenme yaklaşımı. *Turkish Studies*, 10(11), 773-786. Erişim adresi: <https://www.acarindex.com/turkish-studies-elektronik/oyunla-ogrenme-yaklasimi-135656>

- Güneyli, A. (2007). *Etkin Öğrenme Yaklaşımının Ana Dili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi* (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/20.500.12575/28177>
- Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Öncü Kitap.
- Hanley, C. D. (1997). *The Effects of the Learning Cycle on the Ecological Knowledge of General Biology Students as Measured by Two Assessment Techniques* (Doctoral Dissertation, University of Kentucky). Erişim adresi: <https://www.proquest.com/openview/0f867b5aa9b8dce0deb859b2dbae535e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Hesapçioğlu, M. (1992). *Öğretim ilkeleri ve yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Hesapçioğlu, M. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitim Programları ve Öğretim*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Hüsniöğlü, N., & Öztürk, L. (2017). Dijital Bölünme: Nedenleri ve Türleri. *Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(5), 6-21. Erişim adresi : <https://dergipark.org.tr/tr/pub/guiibd/issue/51746/672008>
- İsman, A. (1998a). *Students' perception of a class offered through distance education* (Doktora Tezi, Ohio University ProQuest Dissertations Publishing). Erişim adresi: <https://www.proquest.com/docview/304361242>
- İşman, A. (1998b). *Uzaktan Eğitim*. Sakarya: Değişim Yayınevi.
- İşman, A., ve Eskicumalı, A. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme* (ss.87-95). İstanbul: Değişim Yayınları.
- İzci, E. ve Eroğlu, M. (2016). Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kursu Hizmetiçi Eğitim Programının Değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1666-1688. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3584/1741>
- Jungst, S., Wiersema, J. ve Licklider, B. (2003). Providing Support For Faculty Who Wish To Shift To A Learning-Centered Paradigm In Their Higher Education Classrooms. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(3), 69-81. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3584>

- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2008). *Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama oyun ve işleniş örnekleriyle*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: 3 A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kardaş, M. N. ve Yıldırım, Ş. (2016). Köşelenme tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine ve Türkçe konuşma kaygılarına etkisi. *The Journal of Academic Social Science*, 4(31), 91-106. doi: 10.16992/ASOS.1381
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Kullandıkları Öğretim Yöntem Ve Teknikleri İle Bunları Tercih Etme Nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 45-65. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50194/646294>
- Keogh, B. Naylor, S. (1999). Concept Cartoons, Teaching And Learning İn Science: An Evaluation. *Int. J. Sci. Educ.*, 21(4), 431-446. doi: <https://doi.org/10.1080/095006999290642>
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye'deki Durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruid/issue/22159/238064>
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 Salgını Ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/54658/725274>
- Kolcu, S., ve Balcı, A. (2021). Salgın döneminde uzaktan Türkçe öğretimi: Öğretmen görüşleri kapsamında bir değerlendirme. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 55-65. doi: 10.47770/ukmead.985496
- Köseoğlu, F. ve Tümay, H. (2013). *Bilim eğitiminde yapılandırmacı paradigma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lebak, K. (2005). *Connecting Outdoor Field Experiences to Classroom Learning: A Qualitative Study of The Participation of Students and Teachers in Learning Science*.

- (Doctoral Thesis, University of Pennsylvania ProQuest Dissertations Publishing).
Erişim adresi: <https://repository.upenn.edu/dissertations/AAI3168031/>
- Maier, H. W. (2002). Role playing: structures and educational objectives. *The International Child and Youth Care Network*, 36. Erişim adresi: <https://cyc-net.org/cyc-online/cycol-0102-roleplay.html>
- Manuel, B. (1974). *How to Build A Learning Station: Everything a Teacher Should Know*. 108, 30. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED088442.pdf>
- Martinez, Y. M. (2004). *Does the k-w-l reading strategy enhance student understanding in honors high school science classroom?* (Yüksek lisans tezi, California State University Fullerton ProQuest Dissertations Publishing). Erişim adresi: <https://www.proquest.com/openview/a8cb4939c62b81769d3bad26d221a150/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- McAlear, F.F. (2007). A Thinking Strategy for Tomorrow's Gifted Leaders: Six Thinking Hats. *Giuted Eduction Press Quarterly*. 21(2), 10-13. Erişim adresi: <https://refworks.proquest.com/combined-export/?detoken=XBLgL9ABPE9nYg1wJ%5B44>
- Mubaslat, M. (2012). The effect of using educational games on the students' achievement in English language for the primary stage. 1-14. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529467.pdf>.
- Nalçacı, A. ve Ercoşkun, M. H. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanılan materyaller. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 141-154. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2772/37082>
- Nghi, L. T. (1998). *A case study of an innovation in chemistry teaching at the college of general studies, vietnam national university-ho chi minh city* (Doktora tezi, Simon Fraser University). Erişim adresi: <https://library-archives.canada.ca/eng/services/services-libraries/theses/Pages/item.aspx?idNumber=1006908880>
- Nichols, S. (2006). From Boardroom to Classroom: Tracing a Globalised Discourse an Thinking Through Internet Texts and Teaching Practice. K. Pahl (Ed.), *Travel Notes From the New Literacy Studies: Instances of Practice*. 810–825. Erişim adresi: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-0-387-30424-3_61

- Nizam, F. (2004). *Eğitim-Öğretimde Kitle İletişim Araçlarının Kullanım Olanakları ve Avantajları*. (ss.1-17). Trabzon: KATÜ Akademik Bilişim.
- Ocak, G. (2008). Yöntem ve Teknikler. G. Ocak (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 212-292). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ocak, G. (2020). Yöntem ve teknikler. G. Ocak (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 265-382). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oğuzkan, F. (1989). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Orlich, D. C. Harder, J. R. Callahan, C. C., Kauchak, D. P., Pendergrass, R. A., Keogh, A. J. and Gibson, H. (1990). *Teaching Strategies*. Canada: Heat and Company.
- Owicki, J. J. ve Mechan, K. F. (1996). *The Collaborative Social Studies Classroom: A Resource For Teachers, Grades* (ss. 7-12). USA: Allyn & Bacon Company.
- Önal, H. Kılıç, B. C. Çolak, İ. Ve Kızılçaoğlu, A. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Etkinlik Yaptırma ve Materyal Kullanımına Yatkınlıkları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 11-19. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/34077/373042>
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Özer, M., Gür, B. S. ve Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde Kalite Güvencesi*. Ankara: (SETA) Vakfı.
- Papi, C. ve Büyükaslan, A. (2007). *Türkiye ve Fransa'daki Uzaktan Eğitimde Gelişmeler: Hangi Eğitim Hakkı*. Marsilya: Colloque Tice Mediterranee.
- Pilancı, H. Saltık, O. ve Zenci, S. Ç. (2020). Açık ve uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri için temel ilkeler. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6(14), 516-529. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijhe/issue/57645/804000>
- Romiszowski, A. (2004). How's the e-learning baby? Factors Leading to Success or Failure of an Educational Technology Innovation, *Educational Technology*, 1(44), 5-27. Erişim adresi: http://www.itslifejimbutnotasweknowit.org.uk/files/elearning_failure_study-romiszowsky.pdf

- Saracalođlu, A. S. ve Kūçūkođlu, A. (2015). *Öđretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Savran, N. Z. (2004). Pisa Projesinin Türk Eğitim Sistemi Açısından Değerlendirilmesi, *Gazi Őniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 397-408. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26126/275204>
- Scarcella, R. and Crookall, D. (1990). Simulation/gaming and language acquisition. In D. Crookall and R. L. Oxford, (Ed.), *Simulation, gaming and language learning* (ss. 223-230). New York: Newbury House Publishers.
- Serinikli, N. (2021). COVID 19 Salgın Sürecinde Örgütsel Değişim: Uzaktan/Evden Çalışma Modeli. *Fırat Őniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 277-288. doi: 10.18069/firatsbed.831755
- Sherry, L. (1996). Issues in Distance Learning, International, *Journal of Educational Telecommunications*, 1(4), s: 337-365. Erişim adresi: <https://lcsberry.org/publications/issues.html>
- Sökmen, N. (1999). Sorgulayarak öğrenme yönteminde öğrenme halkası modeli. *Eğitim ve Bilim*, 24(114), 52-56. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5310/1471>
- Sönmez, V. (1994). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2003). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Subramaniam, K. (2006). Creating A Microteaching Evaluation Form: The Needed Evaluation Criteria. *Education*, 126, 666-677. Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/p/100191/>
- Sünböl, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- şahin, A. (2019). *Öğretim Teknikleri, Öğretim İlke Ve Yöntemleri* (ss.245-290). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- şahin, A. Kardaş M.N. Görmez E. (2017). Akvaryum tekniğinin iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisi. *International Journal of Language Academy Volume* 5(3), 366/390. Erişim adresi:

https://www.researchgate.net/publication/320082572_Iki_dilli_7_Sinif_Ogrencilerini_n_Akvaryum_Ogretim_Teknigi_Uygulamalarına_Iliskin_Gorusleri

- Şimşek, H. Hırça, N. ve Coşkun, S. (2012). İlköğretim Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem Ve Tekniklerini Tercih Ve Uygulama Düzeyleri: Şanlıurfa İli Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 249-268. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19552/208334>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi*, 10, 1-93. Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_on_raporu.pdf
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Tan, Ş. (2006). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taşkaya, M. ve Bal, T. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27, 173 -185. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/14441865-Sinif-ogretmenlerinin-sosyal-bilgiler-ogretim-yontemlerine-iliskin-gorusleri.html>
- Taşpınar, M. (2020). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Temizyürek, F. (2002). Türkçe Öğretiminde Dramatizasyon Çalışmalarının Önemi, *Türk Dili, Özel Sayı Dil Bayramının 70. Yılı*, 609, 588–891. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Hatice-Vatansever-Bayraktar/publication/340512224_TC_MARMARA_UNIVERSITESI_EGITIM_BILIMLERI_ENSTITUSU_ILKOGRETIM_ANABILIM_DALI_SINIF_OGRETMENLIGI_BILIM_DALI_ILKOGRETIM_5_SINIF_OGRENCILERININ_OGRETMENI_VE_EBEVEYNI_ILE_OLAN_ILETISIMLERI_ILE_TURKCE_DERSI/links/5e8df8514585150839c7baf9/TC-MARMARA-UeNIVERSITESI-EGITIM-BILIMLERI-ENSTITUeSUe-ILKOeGRETIM-ANABILIM-DALI-SINIF-OeGRETMENLIGI-BILIM-DALI-ILKOeGRETIM-5-SINIF-OeGRENCILERININ-OeGRETMENI-VE-EBEVEYNI-ILE-OLAN-ILETISIMLERI-ILE-TUeR.pdf

- Tıcan, C. ve Gökoğlu, S. D. T. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim matematik dersine ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 767-786. doi: 10.21666/muefd.996395
- Tok, T. N. (2019). Ektili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (ss. 175-259). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tuncer, M. (2021). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Türkel, A. (2019). Konuşma eğitimi yöntem teknik ve stratejileri. G. Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve Eğitimi* (ss. 137-170). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türker A. ve Dünder, E. (2020). COVID-19 Pandemi Sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (Eba) Üzerinden Yürütölen Uzaktan Eğitimlerle İlgili Lise Öğretmenlerinin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342. doi: 10.37669/milliegitim.738702
- Türker, M. F. (2014). *Web Tabanlı Uzaktan Türkçe Öğretimi Uygulamalarının Yazılı Anlatım Dersinde Başarı ve Tutuma Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 59-67. doi: 10.19129/sbad.303
- Uğrel, I. ve Moralı, S. (2006). Karikatürler Ve Matematik Öğretiminde Kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(170), 47-66. Erişim adresi : <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36942/422504>
- Uluğ, F.ve Kaya, Z. (1997). *Uzaktan Eğitim Yaklaşımıyla İlköğretim*. Ankara: Uzaktan Eğitim Vakfı.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Uygun, K. ve Kılıçkara, S. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal kullanımına ilişkin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 90-108. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usakead/issue/50145/631151>
- Ülger, N. ve Piyal, B. (2000). Ankara Sağlık Meslek Liseleri Öğretmen Ve Öğrencilerinin Meslek Dersleri Öğretiminde Kullanılan Yöntem, Araç, Kaynak Ve Sınav Tekniklerine İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 53(3), 173-179. Doi: 10.1501/Tıpfak_0000000300

- Versenyi, L. (2007). *Sokratik hümanizm*. İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- WHO. (2022, 25 Şubat). Dünya Sağlık Örgütü Covid-19 Resmi Sitesi. <https://covid19.who.int/> adresinden erişilmiştir.
- Wragg, E.C. (1998). *An Introduction to Classroom Observation*. London: Routledge.
- Yaman, H. (2006). *İlk Öğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Derslerinde Kavram Haritası Tekniğinin Öğrenci Başarısına ve Hatırlamaya Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yaman, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının "öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme" dersi bağlamında Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin yeterlilik ve algıları. *HAYEF Journal of Education*, 4(1). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8786/109856>
- Yanpar, Ş. T. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yavuz, K. E. (2005). *Aktif Öğrenme Yöntemleri*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, R. (2018). *Sosyal bilgiler dersi demokrasinin serüveni ünitesinde kullanılan konuşma halkası tekniğinin öğrenci akademik başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). Erişim adresi: <https://refworks.proquest.com/combined-export/?detoken=XOGhLFDzPEipYtxoJe44>
- Yıldız, C., Çakır, M., Başaran, B., ve Kaptı, Ü. (2020). Almanya'daki Türkçe öğretmenlerinin covid-19 salgını döneminde katıldığı çevrimiçi seminerlerle ilgili betimsel bir analiz. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 8(2), 457-487. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/diyalog/issue/58529/845621>

EKLER

EK-1

ANKET FORMU (Kişisel Bilgi Formu)

Bu anket formu Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yürütülmekte olan "Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Tekniklerinin Kullanım Düzeyleri ve Kullanılmama Nedenleri" başlıklı yüksek lisans tez çalışması için yapılmaktadır. Sizlerden edinilecek bilgiler tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Katkılarınız bizim için önemlidir. Şimdiden değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Doç. Dr. M. Ali HAMEDOĞLU
(Tez Danışmanı)

Büşra ÖZCAN
(Yüksek Lisans Öğrencisi)

KİŞİSEL BİLGİLER

- 1- Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()
- 2- Yaşınız:
- 3- Öğrenim Durumunuz: Lisans () Lisansüstü ()
- 4- Görev Yaptığınız Kurum: Devlet Ok. () Özel Ok. ()
- 5- Bilgisayar Destekli Öğretim eğitimi aldınız mı? Evet () Hayır ()
- 6- Görev yaptığınız kurumdaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeyini nasıl tanımlarsınız? Düşük () Orta () Yüksek ()
- 7- Görev yaptığınız kurumun bulunduğu bölgenin özelliğini nasıl tanımlarsınız? Kentsel Bölge () Kırsal Bölge ()
- 8- Derslerinizi hangi ortamda gerçekleştiriyorsunuz? PC/Tablet ile () Akıllı Cep Telefonu ile () Etkileşimli Tahta ile ()
- 6- Uzaktan eğitim derslerinize öğrencilerinizin katılım oranı ne düzeydedir? Düşük () Orta () Yüksek ()
- 7- Katılım oranları düşükse sebepleri nelerdir? İnternet Yokluğu () Araç (pc,tablet vb.) Yokluğu () İlgisizlik () Diğer (belirtiniz).....

4- Lütfen Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri Kullanımı ile İlgili Size Uygun Cevabı İşaretleyiniz.

SORU NO	Uzaktan Eğitim Türkçe Derslerinde Öğretim Teknikleri	Kullanma Düzeyi					Kullanmama Nedeni				
		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman	Kaynak yok	Kaynak olup olmadığını bilmiyorum.	Kaynak var ama uygun cihazım yok.	Kaynak var ama erişemiyorum.	Kaynak var ama nasıl kullanacağımı bilmiyorum.
1	Beyin Fırtınası	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
2	Gösteri	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
3	Soru-cevap	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
4	Sokratik Tartışma (Doğruyu Buldurma) Tekniği	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
5	Sokrat Semineri	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
6	Drama-Rol Oynama	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
7	Benzetim / Simülasyon Tekniği	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
8	Mikro Öğretim Tekniği	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
9	Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
10	Altı Ayakkabılı Uygulama Tekniği	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
11	Eğitsel Oyunlar	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
12	Ekipte Öğretim Tekniği	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
13	Görüş Geliştirme Tekniği	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
14	İstasyon Tekniği	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
15	Konuşma Halkası Tekniği	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
16	Öğrenme Halkası Tekniği	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
17	Akvaryum (Fishbowl) Tekniği	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
18	Öykü Oluşturma	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
19	Arkası Yarın Tekniği	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
20	Kartopu Tekniği	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
21	Kavram Kargaşası Yaratma Tekniği	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
22	Kavramsal Karikatür Tekniği	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
23	Köşelenme Tekniği	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
24	Dedikodu Tekniği	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
25	Kart Gösterme Tekniği	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
26	Tereyağı-Ekmek	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
27	Elma Dersem Git, Armut Dersem Kal Tekniği	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
28	Pazaryeri Tekniği	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
29	Deney Ve Labaratuvar (sanal ortam)	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
30	Gezi (sanal tur)	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
31	Gözlem (sanal gözlem)	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
32	Görüşme	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
33	Ödev	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
34	Sergi	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

5- Lütfen Uzaktan Eğitim Türkçe Dersleri Yazma Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımınıza Yönelik Size Uygun Seçeneği İşaretleyiniz.

SORU NO	Uzaktan Eğitim Türkçe Dersleri Okuma ve Yazma Tekniklerinin Uygulanmasında Materyal Kullanımı	Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
1	Türkçe dersi ders kitaplarını kullanırım.	()	()	()	()	()
2	EBA(Eğitim Bilişim Ağı) içeriklerini kullanırım.	()	()	()	()	()
3	Görsel materyaller (gerçek eşya ve modeller, resimler, çizelgeler, çizimler, grafikler, kavram haritaları, basılı materyaller vb.) kullanırım.	()	()	()	()	()
4	İşitsel materyaller(dinleme metinleri vb.) kullanırım.	()	()	()	()	()
5	Görsel ve işitsel materyaller(video, slayt sunusu vb.) kullanırım.	()	()	()	()	()
6	Dijital eğitim ve öğrenme platformlarını kullanırım.	()	()	()	()	()