

**YABANCILARA TEKNOLOJİ TABANLI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ: DİNLEME
BECERİSİNİN KAZANDIRILMASINA İLİŞKİN DURUM ANALİZİ**

N. Demet YAYLA

(Yüksek Lisans Tezi)

Eskişehir, 2014

**YABANCILARA TEKNOLOJİ TABANLI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ: DİNLEME
BECERİSİNİN KAZANDIRILMASINA İLİŞKİN DURUM ANALİZİ**

N. Demet YAYLA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Gülsün EBY

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temmuz, 2014

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

N.Demet YAYLA'nın, "Yabancılara Teknoloji Tabanlı Türkçe Öğretimi: Dinleme Becerisinin Kazandırılmasına İlişkin Durum Analizi" başlıklı tezi 02 Temmuz 2014 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, **Uzaktan Eğitim** Anabilim Dalında, **yüksek lisans tezi** olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr.Gülsün EBY

Üye : Doç.Dr.Hasan ÇALIŞKAN

Üye : Doç.Dr.Hülya PİLANCI

Prof.Dr.B.Zafer ERDOĞAN
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü



Yüksek Lisans Tez Özü

YABANCILARA TEKNOLOJİ TABANLI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ: DİNLEME BECERİSİNİN KAZANDIRILMASINA İLİŞKİN DURUM ANALİZİ

N. Demet YAYLA

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haziran 2014

Danışman: Prof. Dr. Gülsün EBY

Bu araştırma, Türkçenin yabancı (ikinci) dil olarak teknoloji tabanlı öğretiminde dinleme becerisinin Türkiye'deki durumuna ve geliştirilmesine yönelik bir alan yazın çalışmasıdır. Bu bağlamda, teknolojinin dil öğretimi sürecine girdiği programlı öğretim uygulamasıyla başlanıp 2000'li yılların İnternet tabanlı teknolojilerine kadarki alan yazın taranmış; olumlu olumsuz yanlarıyla teknolojinin ikinci dil öğretimine katkısı tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde teknolojinin yeterli boyutta kullanılmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı (İkinci) Dil, Türkçe, Teknoloji, Dinleme.

Abstract

TECHNOLOGY BASED TURKISH TEACHING TO FOREIGNERS: STATUS ANALYSIS RELATED TO THE LISTENING ABILITY

N. Demet YAYLA

Department of Online Education

Anadolu University, Institute of Social Sciences, June 2014

Supervisor: Prof. Dr. Gülsün EBY

This study is a literature field study about the situation and development of listening ability in technology based Turkish teaching as a second language. Related to this, the literature was scanned beginning with the programme deduction period, of which technology has been included in, until the internet based technology period of 2000s; positive and negative contributions of technology to the second language education were determined. As a result of the study it was revealed that technology was not used adequately in teaching of Turkish as a second language.

Keywords: Foreign (Second) Language, Turkish, Technology, Listening.

Etik İlke ve Kurallara Uygunluk Beyannamesi

Bu tez çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada, yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim.

Her hangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

N. Demet YAYLA

Önsöz

Araştırma süresince bana inanarak desteğini benden hiç esirgemeyen, kişisel ve akademik anlamda bana yol göstererek çok şey öğrenmemi sağlayan danışmanım Sayın Prof. Dr. Gülsün EBY'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez yazım sürecinin tüm aşamalarında desteğini esirgemeyerek değerli görüş ve önerileriyle tezin gelişimine önemli katkı sağlayan değerli hocam Prof. Dr. T. Volkan YÜZER'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans dönemim boyunca ders aldığım, fikirlerinden ve deneyimlerinden yararlandığım başta Doç. Dr. Hasan ÇALIŞKAN ve Doç. Dr. Hülya PİLANCI hocalarım olmak üzere tüm hocalarıma desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Ayrıca tez süresince desteklerini hissettiren, görüş ve önerileriyle bana katkı sağlayan arkadaşlarıma teşekkür ederim. Son olarak eğitim hayatım boyunca bana desteklerini eksik etmeyen sevgili aileme gösterdikleri sabır ve anlayış için teşekkürlerimi sunarım.

N. Demet YAYLA

Özgeçmiş

N. Demet YAYLA

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans

Eğitim

Tezsiz. Y. Ls.	2008	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği
Ls.	2007	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
Lise	2002	Kahramanmaraş Atatürk Kız Lisesi

İş

2012-	Okutman. Kastamonu Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER)
-------	--

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri/Yılı: Samsun/1984

Cinsiyet: Kadın

Yabancı Dil:İngilizce

Tablo Listesi

Sayfa

Tablo 1. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Teknolojiler	80
---	-----------

İçindekiler

Sayfa

Jüri ve Enstitü Onayı.....	ii
Yüksek Lisans Tez Özü	iii
Abstract.....	iv
Etik İlke ve Kurallara Uygunluk Beyannamesi	v
Önsöz.....	vi
Özgeçmiş	vii
Tablolar Listesi	viii
İçindekiler.....	ix
1. Giriş.....	1
1.1. Sorun.....	1
1.2. Amaç	5
1.3. Önem.....	6
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar	7
2. Alanyazın	8
2.1. Teknoloji Tabanlı Dil Öğretimi.....	8
2.1.1. Teknoloji tabanlı dil öğretiminin ana bileşenleri	11
2.1.1.1. Öğrenen özellikleri	12
2.1.1.2. İkinci dil öğretimi	15
2.1.1.3. Dil öğrenim ve öğretim stratejileri.....	15
2.1.1.4. Hedef dil becerileri	16
2.1.1.5. Teknoloji.....	17

2.1.2.	Programlı öğretim	18
2.1.2.1.	Programlı öğretimin temel ilkeleri	20
2.1.2.2.	Program modelleri	22
2.1.2.3.	Program hazırlama süreci	23
2.1.2.4.	Programlı öğretim araç ve gereçleri.....	25
2.1.3.	Dil laboratuvarları	27
2.1.3.1.	Dil laboratuvarlarının temel bileşenleri.....	29
2.1.3.1.1.	Öğreten	29
2.1.3.1.2.	Öğretim materyalleri.....	30
2.1.3.1.3.	Programın planlanması, test edilmesi ve sistemli duruma getirilmesi	32
2.1.3.1.4.	Uygulama süreci	32
2.1.3.1.5.	Gerekli araç gereçler	33
2.1.4.	Bilişsel iletişimsel teknolojiler ve video teknolojileri.....	34
2.1.4.1.	Görsel amaçlı materyaller	35
2.1.4.1.1.	Tepegözler	35
2.1.4.1.2.	Yansıtma amaçlı (opak) projektörler	36
2.1.4.1.3.	Film gösterimleri.....	37
2.1.4.2.	İşitsel amaçlı materyaller.....	38
2.1.4.2.1.	Teyp (Kasetçalar)	39
2.1.4.2.2.	Radyo	40
2.1.4.3.	Görsel- işitsel amaçlı materyaller	42
2.1.4.3.1.	Video oynatıcılar.....	43
2.1.4.3.2.	Televizyon.....	45
3.	Yöntem.....	48
3.1.	Araştırma Modeli	49

3.2. Çalışma Alanı.....	50
3.3. Veri Toplama Aracı.....	50
3.4. Verilerin Çözümü ve Analizi	51
3.5. Araştırmanın İnanırlığı.....	51
3.6. Araştırmanın Güçlü ve Sınırlı Yönleri	51
4. Bulgular ve Yorum	53
4.1. Bilgisayar Destekli Öğretim.....	53
4.1.1. Eş zamansız teknolojiler	56
4.1.1.1. Elektronik posta (e-posta).....	57
4.1.1.2. Elektronik konferans (Forum)	60
4.1.1.3. Bloglar	62
4.1.1.4. Wikiler.....	64
4.1.2. Eş zamanlı teknolojiler	65
4.1.2.1. Sohbet	67
4.2. Podcastler	70
4.3. E-portfolyolar	74
4.4. Mobil Tabanlı Dil Öğrenimi	75
4.5. Sosyal Ağlar	78
4.6. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Dinleme Becerisi.....	82
4.6.1. Dil, ana dil, yabancı (ikinci) dil	82
4.6.2. Dinleme becerisi	92
4.6.3. Dinlemenin diğer dil becerileriyle ilişkisi	99
4.6.4. Dinleme eğitiminde süreçler	105
4.6.5. Dinleme stratejileri	109
4.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Bugünkü Durumu ve Dinleme Beerisinin Geliştirilmesinde Kullanılan Teknolojiler	116

5. Sonuç ve Öneriler.....	126
5.1.Sonuçlar	126
5.2.Öneriler	131
Ekler	132
Kaynakça	163

1. Giriş

Bu bölümde çalışmanın temelini oluşturan sorun, amaç, bireyler ve kurumlar açısından önemine; ayrıca çalışmanın sınırlılıklarına ve çalışmada yer alan bazı kavramların tanımlarına yer verilmektedir.

1.1. Sorun

Hızla gelişen iletişim araçları dünyayı küçültmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil bilmek; dış ülkelerle bilimsel, siyasi, kültürel ve ekonomik alanlarda görüş alışverişinde bulunmak, iş ilişkilerini geliştirmek ve yabancı dilin konuşulduğu ortamlarda günlük iletişime katılabilmek için bir gereksinime dönüşmektedir (Demircan, 1990: 159-165). Aynı zamanda, farklı kültürlerin daha iyi anlaşılmasına, yeni iş fırsatlarının oluşmasına, akademik başarıya ve dünyadaki tüm insanlarla iletişim kurulmasına da yardımcı olmaktadır (İşcan, 2011a: 29). Bu gibi nedenlerle bireylerin birden fazla dil bilmesi zaman içerisinde bir istisna olmaktan çıkarak, adeta bir gereklilik durumuna gelmiştir çünkü birden fazla dil bilmek, bireyler için avantajları da beraberinde getirmektedir (Cook, 1992'den aktaran Saville-Troike, 2006, s.94). Dil öğrenenlerinin farklı kültürleri tanıyarak, o kültürlere ait beceri ve özellikleri kazanmalarını sağlayan dil öğrenme süreci, dünya milletleri arasında çok yönlü ilişkilerin kurulması ve iletişimin güçlendirilmesine de aracılık etmektedir (Taşlı, 2003: 1).

Dünya ülkeleriyle iletişimi ve etkileşimi gelişen ve genişleyen Türkiye için de benzer bir durum söz konusudur. Söz konusu gelişim neticesinde Türkçe, bir yabancı dil olarak önem kazanmaya başlamakta ve Türkçe öğrenenlerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Toprak (2010: 24), 1960'lı yıllardan itibaren Avrupa ülkelerine giden insanlar sayesinde Batı Avrupa'da beş milyona yakın insanın Türkçe konuştuğunu ve diğer kıtalarda da Amerika, Avustralya başta olmak üzere Türkçe konuşan insanların sayısının arttığını, Türkçenin farklı ülkelerdeki öğretim kurumlarında da öğretilmeye devam ettiğini ifade etmektedir. Anadolu Üniversitesi tarafından 2008 yılında gerçekleştirilen çalışmada (Barkan, 2008) da; Avrupa coğrafyasında 5 milyon T. C. vatandaşı olduğu ifade edilmektedir. Avrupa Birliği'ne girme sürecinde olan Türkiye için sürecin olumlu sonuçlanması durumunda bu sayı, "Türkçenin" nüfus oranına göre en çok konuşulan Avrupa dillerinden biri olacağını göstermektedir.

Benzer veriler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 25-26 Ekim (2001) günlerinde “Avrupa’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” adıyla gerçekleştirilen sempozyumda da dil getirilmiştir. Çotuksöken (2001); “Dünyada ABD, Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, İspanya, Fransa, Hollanda, Belçika, Finlandiya, İsveç, Bulgaristan, Yunanistan, Avusturya, Macaristan, Rusya Federasyonu, Ukrayna, Makedonya, Bosna-Hersek, Yugoslavya, İran, Pakistan, Suriye, Japonya, Çin, Kore, Avustralya gibi pek çok ülkede üniversitelerde, elçiliklerde ya da özel kurumlarda Türkçenin anadil ve/veya ikinci dil olarak öğretildiğini belirtmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilme isteği elbette yalnızca Avrupa sınırlarında geçerli olan bir durum değildir. Unicef’e ait verilere göre; Türkçe, “aynı” dili konuşan insanların sayısal çokluğu bakımından Çince, Hintçe, İngilizce, İspanyolca, Rusça ile birlikte 6. büyük dil olarak yer almaktadır (Sanburkan, 1999: 27). Hindistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 110 kişi ile yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; öğrenenlerin en iyi bildikleri ilk dört yabancı dil sıralamasında birinci sırada İngilizcenin, ikinci sırada ise Türkçenin yer aldığı belirlenmiştir (İşcan, 2012). Bunların tamamı, Türkçenin öğrenenler tarafından önemsendiğinin ve öğrenilmeye çalışıldığını bir göstergesidir.

Türkçenin dünya dilleri arasında kullanım yoğunluğuna ve öğrenilme talebine örnek teşkil edecek bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan biri, Tok (Tok, 2012’den aktaran Tok ve Yığın, 2013: 132-147) tarafından yapılan çalışmadır. Çalışmanın sonuçlarına göre, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öncelikle ekonomik ve eğitim amaçlı olarak, bu temel nedenlerin ardından ise evlilik, turizm, kültürel etki (tarih, din, ilgi, merak) ve siyasi nedenlerden dolayı Türkçeyi öğrenmek istedikleri belirlenmiştir.

Anadolu Üniversitesi tarafından Danimarka, Almanya, Belçika, Hollanda, İngiltere, Fransa ve Norveç’te gerçekleştirilen anket çalışmasının sonuçlarına göre Türkçenin öğrenilme nedenleri;

- Türklerle evlilik yapılması ya da Türklerle evlenen yakınlarının bulunması,
- Türkiye’ye yerleşme, Türkiye’yi turistik amaçla ziyaret etme veya Türkiye’de emlak edinme isteği,

- Türklerle daha iyi iletişim kurmak, yaşanan diyalog sorunlarını ortadan kaldırmak ve çatışma ortamını gidermek amacıyla kamu kuruluşları tarafından yönlendirilme,
- Sadece hobi ya da Türk kültürüne duydukları ilgi nedeniyle öğrenme,
- Küresel ısınma nedeniyle topraklarının çevresel tehdit altında olduğunu düşünen Avrupalıların Türkiye'ye yerleşebilme durumlarının olması,
- Türkçe kullanma seviyeleri iyi olmayan Avrupalı tüccar ve iş adamlarının, Türklerle kurdukları ya da kurmak zorunda oldukları iş ilişkilerindeki riski ve hata payını en aza indirme istekleri olarak verilmiştir (Barkan, 2008: 14).

Sibirya'da 25 üniversite, 4 kolej, 7 devlet lisesinde Türkçe öğrenmekte olan 2000 öğrenen üzerinde yapılmıştır ve bu araştırmadan yukarıdaki verilere benzer sonuçlar çıkmıştır. Buna göre öğrenenlerin Türkçeyi öğrenme amaçları; Türk firmalarında (ticarî) çalışma isteği, Türkiye'ye yerleşme veya orada çalışma isteği, arkadaş-dost ilişkileri, ihtisas yapma isteği (Türkolojiler için), yeni bir dil öğrenme isteği, fantezi olarak (Aydın, 2000'den aktaran Ungan, 2006, s.222) şeklinde sıralanmıştır.

Başlangıçta yabancı dil öğrenme; bir dilin kelime dağarcığının, temel dilbilgisi yapılarının, seslerin telaffuzunun öğrenenlere aktarılması olarak algılanırken (Orhan, 2004: 1), 2000'li yılların dünyasında daha karmaşık bir yapıya ulaşarak; hedef dilin yapısını öğrenme, dil becerilerini kazanma, hedef dilin kültürel öğelerini tanıma, dilin farklı toplumsal ortamlarda nasıl kullanıldığı bilgisini edinme, dilin yapı, beceri bilgileriyle birlikte toplumsal kullanımını da birleştirerek iletişim kurma bilgi ve becerilerini kapsar duruma gelmiştir (Ezerçe vd., 2004). Söz konusu yapı, eğitim alanında da yenilikleri gerekli kılmış, eğitim alanında etkin olmaya başlayan iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte bilgi akışı hızlanmış, basın ana malzemesi sayılan söz ve yazının, görüntü ile süslenmesi sonucunda da dilin kullanılışı ayrı bir beceri olmaya başlamıştır (Doğan, 2012: 2). Teknolojideki gelişmeler ile dünyanın herhangi bir yerinde üretilen bilgi çok kısa sürede paylaşılabilir duruma gelmiş, böylece bilginin yayılımı hızlandırılmıştır. Basılı materyallerin kullanımı ile başlayan bu teknoloji süreci yerini disketler, video-kasetler, CDROM'lar, televizyon, radyo, bilgisayar ve mobil

teknolojilere, son olarak da İnternet ortamı ve sanal dünyadaki uygulamalar ile uzaktan eğitime bırakmıştır.

Dil öğretiminin sağlam bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayan unsurlardan biri olarak kabul edilen “araç ve gereçler”, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de etkili olmaktadır (Barın 2007: 191). Görsel ve işitsel araçlar ile yapılacak etkinlikler, öğretmenler açısından kelimeler ile kavramların daha kolay öğretilmesini sağlayacak ve öğrenenler tarafından dilin özümsemesine yardımcı olacaktır (Demirel, 1990: 24). Dolayısıyla bu araçlara ne kadar çok yer verilirse, öğrenenlerin güdülenme düzeyleri de o kadar artacaktır (Demirel 2007’den aktaran Barın, 2007, s.191). Dilin öğretilmesi aşamasında dikkat edilmesi gereken unsurlar arasında, aşağıda olduğu gibi, araç-gereçlerden yararlanılması gerektiğine değinilmesi bu gereksinimin bir göstergesidir (Çiftçi, 1998: 59-71):

1. Dil, doğal bir ortam içinde öğretilmelidir.
2. Öğretim sürecinde, öğrenenin kendi dilinden hareket edilmelidir.
3. Türkçe öğretiminde bütün derslerde yararlanılmalıdır.
4. Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.
5. Çeşitli araç ve gereçlerden yararlanılmalıdır.

Teknoloji tabanlı araçların dil öğretiminin bir parçası durumuna gelmesiyle, “öğrenen-öğreten-materyal” arasındaki etkileşim artarken; öğrenenler birbirleriyle daha rahat etkileşime girebilecek, öğrendiklerini birbirleriyle iletişimde oldukları zamanlarda geri bildirim vererek pratik yapabilecek, kendi aralarında sosyal ilişkilerini geliştirebilecek ve görevlerini yaparken daha iş birlikçi bir tutum sergileyebileceklerdir (Brown, 2000: 164). Bu teknolojiler sayesinde yabancı dil öğretimindeki dört temel beceri olan “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” becerilerinin geliştirilmesi de sağlanacaktır. Bu nedenle; öğrenenlere ihtiyaca uygun olarak nasıl ve hangi teknolojilerle dilin kazandırılacağı belirlenmesi ikinci dil öğretimindeki başarıyı artıracak etkenlerden biri olarak gösterilebilir.

Dört temel beceri içerisinde yabancı bir dilin öğrenimi için gerekli olan ilk basamak dinlemedir, bu nedenle de yabancılara Türkçe öğretiminde yapılacak ilk etkinliklerin

dinlemeye dayalı olması gerekmektedir (Cemilođlu, 2009: 69). Ancak hem diđer becerilere, özellikle de okuma ve yazma becerilerine oranla uygulanması zor bir beceri olması hem de dinleme becerisinin bireyde dođuřtan bir beceri olduđunun dűřünűlmesi, dinleme becerisinin yabancı dil ۆđretim sűrecinde ihmal edilmesine neden olmuřtur. Yanı sıra, yabancı dilde dinleme sűrecinin ۆđreneni her an aktif kılacak ve kendi çabasını gerektirecek bir sűre olması ve dinleyenin, konuřanın, ileilmek istenen içeriđin ve iletiye eřlik eden gűrsel destek gibi unsurların yer aldıđı karmařık bir sűre olması da bu becerinin uygulanmasını zorlařtırmaktadır (Brown ve Yule, 1983: 54). Bu zorluk da diđer dil becerilerinin yanında ۆzellikle dinleme becerisinin geliřtirilmesi ve uygulanmasında teknolojiden yararlanılmasını gerekli kılmaktadır. Konuya iliřkin; İngilizce ۆđretenleriyle, teknoloji kullanımlarına iliřkin yapılan çalıřmanın sonuçlarına gűre; ۆđretenler İngilizce eđitiminin dinleme, konuřma, okuma, yazma becerilerinden oluřtuđunu ve bu nedenle diđer derslerden daha fazla ve daha etkili eđitim materyallerine ihtiyaç duyduklarını, eđitim ortamlarında kitap ve çalıřma kađıtları dıřında (ses, video vb.) oklu ortam materyallerini kullanamadıklarını, bu durumun da ۆđrenen bařarısını etkilediđi gűrűřűndedirler (Karal ve Berigel, 2006: 189). Bu alıřma, dűrt temel becerinin geliřtirilmesinde ve sűrecin etkin bir řekilde devam ettirilmesinde teknolojiden yararlanmanın gerekli olduđunu gűsterir niteliktedir. Bu nedenlerden dolayı; dil ۆđretiminin her ařamasında, çalıřmanın ilerleyen bűlűmlerinde űzerinde durulacak teknolojilerden yararlanılmalıdır.

1.2. Amaç

İkinci dil olarak Tűrke ۆđretiminin XXI. yűzyıldaki geliřmeler dođrultusunda dűzenlenmesi, bilimsel arařtırmaları gerektirmektedir. Bu yűndeki çalıřmalara katkıda bulunmak amacıyla gerçekleřtirilen bu arařtırmanın çıkıř noktası; dil ۆđretiminde 20. ve 21. yűzyıllarda kullanılan teknolojiler olacaktır. Bu temelin etrafında, dil ۆđretiminin dűrt bileřeninden biri olan “dinleme” becerisi incelenecek ve Tűrkiye’de yabancı dil olarak Tűrke ۆđretimi alanında hangi teknolojilerin, nasıl ve ne yođunlukta kullanıldıđı sorularına yanıtlanacaktır. Bűylelikle; dil ۆđretiminin uygun teknolojilerle, kurumlar ve ۆđretenler aracılıđıyla dil ۆđrenenlerine aktarılabilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulařabilmek için ařađıdaki sorulara yanıtlanacaktır:

- Yabancı dil öğretiminde kullanılan yeni teknolojiler nelerdir?
- Dinleme becerisinin ikinci dil öğretimindeki yeri nedir?
- Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilen kurumlarda, “dinleme” becerisinin geliştirilmesine yönelik hangi teknolojiler kullanılmaktadır?

1.3. Önem

Bu çalışma; “Yabancılara Türkçe Öğretimi” alanında çalışan bireylere ve kurumlara, “dil öğretimi” alanında geçmişten günümüze hangi teknolojilerin kullanıldığını, kullanılan bu teknolojilerin hangisinin ne kadar yararlı olduğunu ve hangilerinin günümüz dil öğrenme ortamlarına ne kadar uyarlanabileceğini göstermesi açısından önemlidir.

Çalışma; kurumlar ve bireyler açısından, “Yabancılara Türkçe Öğretimi” alanında Türkiye’de hangi durumda olduğunu göstermesi ve bu eksikliklerin giderilmesine yönelik fikir verebilecek olması açısından da önemli olacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışmada;

- Çalışmanın “Teknoloji Tabanlı Dil Öğretimi” bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili kapsamlı ve sonuca götüren çalışmaların azlığı nedeniyle, özellikle yabancı dil olarak İngilizce öğretimiyle ilgili kaynaklardan yararlanılmış ve uygulama örnekleri bunlarla sınırlı tutulmak durumunda kalmıştır.
- Çalışmada, “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” becerilerinden sadece “dinleme” becerisi üzerinde durulmuştur.

1.5. Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan terimler ve kavramların tanımları aşağıda verilmiştir:

Ana Dil: Bireyin doğduğu ortamda, yakın çevresinden öğrendiği dildir.

Yabancı Dil: Bireyin ana dilinden sonra öğrendiği ikinci dile denir. Çalışmada “yabancı dil” kavramı yerine “ikinci dil” ifadesi de kullanılmıştır.

Yabancı Dil Öğretimi: Bireyin ana dilinden sonra veya onunla birlikte edindiği dil öğrenme sürecini ifade etmektedir.

Teknoloji Tabanlı Dil Öğretimi: Çoklu ortam özelliklerini, taşınabilirliği, sosyal etkileşimi, bağlantılabilirliği, bireyselliği ve yakınlığı içinde barındıran bir kavramdır.

Teknoloji: Yabancı dil öğretimini kolaylaştırmak, sağlamlaştırmak adına çağın gereklerine, olanaklarına uygun olarak tercih edilen araç gereçlerdir.

Dinleme: İşitilenlere odaklanmayı gerektiren ve onları anlamlandırmayı amaçlayan dil öğretim sürecinde kullanılan dört temel beceriden biridir.

Yabancılara Türkçe Öğretimi: Türkiye’de veya dünyanın herhangi bir yerinde yaşayan yabancı uyruklu öğrenenlere dilin dört temel becerisini esas alarak Türk dilini ve Türk kültürünü, değer yargılarını öğretmeyi amaçlayan Türkçe öğretim alanıdır.

2. Alanyazın

Bu bölümde, teknoloji tabanlı dil öğretimi temel alınarak yabancı dil öğretiminde kullanılan teknolojiler detaylı olarak alt başlıklar halinde açıklanmıştır. Ayrıca bu bölümde dört temel dil becerisinden biri olan dinleme becerisi ve Türkiye’de teknolojinin yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanımı üzerinde durulmuştur.

2.1. Teknoloji Tabanlı Dil Öğretimi

2000’li yılların içinde bulunulan bu dönemde, bilgiyi paylaşmak ve bilgiye ulaşmak insanlar için en önemli ihtiyaçlardan biri durumuna gelmiştir. Söz konusu ihtiyacı karşılayabilmenin yolu da teknolojik araçlardan geçmektedir. Toplumların geleceği açısından teknolojinin kullanıldığı önemli alanlardan biri de eğitim ve öğretimdir (Erdemir vd., 2009: 100). Bu durum, her geçen gün teknolojik araçların eğitim ortamında kullanım oranını da artırmaktadır. Hatta eğitimde teknoloji kullanımı, birbirinden bağımsız düşünilemeyen iki kavram durumuna gelmiştir (Komis vd., 2007: 991).

Türk Dil Kurumu tarafından, *“bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi, uygulayım bilimi”* ve *“insanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü”*; benzer şekilde Alkan (1997) tarafından *“kazanılmış yeteneklerin işe koşulmasıyla doğaya egemen olmak için işlevsel yapılar oluşturma”*, Demirel (1987: 91) tarafından ise *“belli amaçlara ulaşmada, belli sorunları çözmede, gözleme dayalı ve doğruluğu ispatlanmış bilgilerin sunulması”* olarak tanımlanan teknolojiyi eğitimle birleştiren alanlardan biri olan eğitim teknolojisi kavramı ise *“özel amaçların gerçekleştirilmesinde etkili öğrenme sağlamak için iletişim ve öğrenmeyle ilgili araştırmalardan hareketle, insan gücü ve dış kaynaklar kullanılarak öğrenme öğretme sürecinin tasarlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde sistematik bir yaklaşım”* şeklinde tanımlanmaktadır (Ergin, 1998: 157). Söz konusu tanımlardan görüleceği üzere teknoloji sadece donanım ile ilgili çıkarımlardan oluşmamakta aynı zamanda insan dilini ve zihinsel yeteneklerin gelişmesini de kapsamaktadır (İşman, 2011: 45). Bir başka ifadeyle teknoloji, insan hayatının içinde var olan bir kavramdır. Bu nedenle eğitimin bir parçası olması da kaçınılmazdır.

Eđitim ve teknoloji kavramlarının ayrı dűşünülememesinin birtakım sebepleri vardır. Teknolojinin eğitim ortamında kullanılmasıyla; öğrenme faaliyetleri daha zevkli bir hale gelirken, öğrenenler bu ortamlarda isteyerek, eğlenerek, oynayarak ve severek öğrenmekte (İşman, 2011: 49), böylelikle öğrenenlerin dikkatini çekmek ve güdülenmesini sağlamak kolaylaşmakta, soyut kavramların somutlaştırılması, anlaşılması güç olan kavramların basitleştirilerek anlaşılması mümkün olmakta, kullanılan görsel öğeler ve şekiller yoluyla bilginin organize edilmesi ve kaydedilmesi sağlanmaktadır (Güngördü, 2003: 157; Akpınar, 2005: 61).

Eğitim ve teknoloji kavramlarının birlikteliği dil öğretimi alanında da kendini göstermektedir. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi dört temel beceriyi kapsayan Türkçedeki söz konusu becerilerin öğrenenlere kazandırılması amacıyla içinde bulunulan döneme uygun teknolojik gelişmelerden yararlanmak gerekmektedir (Akçay ve Şahin, 2012: 34). Teknoloji öğrenenlere bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma noktasında kolaylıklar ve bilginin daha kolay ve somut bir şekilde öğrenenlere aktarılmasını sağlamaktadır (Çüven, 2011: 5). 2000 yılında öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerinin alındığı çalışmanın sonuçlarına bakıldığında araştırmaya katılanların %45,9'unun bilgisayar, %20,9'unun CD-ROM'u, %8,7'sinin video kamerayı, %29,6'sının tepegözü, %10,7'sinin İnternet'i, %3,6'sının çoklu ortamları,%3,1'inin video konferansı/etkileşimli videoyu ve %4,6'sının videoyu kullandıkları belirlenmiştir (Keser, 2000: 696-700) Yanı sıra eğitimde bilgisayarların kullanılmaya başlanması ile geleneksel öğretime oranla %20- %40 arasında öğrenme zamanı tasarrufunun sağlandığı, öğrenci başarı ve güdülenmesinin olumlu yönde etkilendiği de belirlenmiştir (Uşun, 2004: 41).

2000'li yıllarda teknolojiye yukarıdaki gibi olumlu bir bakış varken; 1980'li yılların başları için aynı şeyleri söylemek olanaklı değildir. 1980 yılında "Modern Language Learning" dergisinde "Solveing Olsen" tarafından yayımlanan makale (Olsen, 1980'den aktaran Bush, M. D. ve Terry, R. M., 1997, s.11) ve yöneltilen sorulardan ilkinen verilen yanıtla, teknoloji tabanlı dil öğretimi irdelenmektedir. Bu çalışma sonraki yıllarda dil öğretimi alanında neler yapılabileceğine ve neler yapılması gerektiğine ilişkin tahmini bilgiler sunması açısından da önemlidir. Söz konusu makalede teknolojinin etkililiği ve yabancı dil öğretiminde bilgisayar kullanımına ilişkin, 1810 üniversitenin dört yıllık dil

bölümlerine yöneltilen anket sorularından birine verilen yanıt aşağıdaki şekilde olmuştur (Bush ve Terry, 1997: 12):

Benim tavsiyem uzak durulsun. Bilgisayar ancak bilgisayar dilini öğretebilir, yaşayan bir dili öğretemez.

Yine aynı ankette, bilgisayar tabanlı öğretimle yabancı dil kurumlarının tanışıp tanışamayacağı üzerine yöneltilen sorulara şu yanıtlar verilmiştir (Bush ve Terry, 1997: 12):

Umarım olmaz!

Unut gitsin!

CAI; zaman, enerji ve para kaybı olur; bu nedenle kütüphanedeki kitaplar satın alınmalıdır.

Bu yapılmaz! Çok aptalca bir fikir. Dil yaşayan bir canlıdır. Sizin böyle aptalca bir şeyi düşünmeniz bile vahim.

1980'lerde teknolojinin sınıf ortamında kullanımına ilişkin yukarıdaki gibi olumsuz ve umut vaat etmeyen görüşler bulunmasına karşın, aynı yılın sonlarına doğru görsel- işitsel materyaller, bilgisayar ve etkileşimli video kullanımıyla, bu ön yargılar yıkılmaya başlanmıştır (Bush ve Terry, 1997: 12). 2000'li yıllarda ise çoklu ortam teknolojilerinin ve özellikle İnternetin, kullanılmaya başlanması, uzaktan eğitimin yaygınlaşmasında önemli yararlar sağlamıştır. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde geçmişten bugüne kullanılan teknolojilerden ayrıntılı olarak bahsedilecektir.

“Teknoloji Tabanlı Dil Öğretimi” ifadesi, teknolojik destek ile yabancı dil öğrenmek isteyen yabancı dil öğrenenleri tarafından giderek artan bir şekilde kabul gören bir yaklaşımdır (Bush ve Terry, 1997: 14). Bunlara ek olarak teknoloji tabanlı dil öğretimi; çoklu ortam özelliklerini, taşınabilirliği, sosyal etkileşimi, bağlantılabilirliği, bireyselliği ve yakınlığı içinde barındırmasıyla dil öğrenme çalışmalarında giderek artan bir şekilde

dikkatleri üzerine çeken CALL (Computer Assisted Language Learning) ve MALL (Mobile Assisted Language Learning) gibi yeni uygulamalara da öncülük eden bir yapıya sahiptir. Teknoloji tabanlı dil öğretimi yapılırken birtakım bileşenlere dikkat edilmesi ve bu bileşenlere dayandırılarak sürecin ilerletilmesi yerinde olacaktır. Konuya ilişkin Yu-Ju Lan (2009: 3) söz konusu bileşenleri sıralamaktadır.

2.1.1. Teknoloji tabanlı dil öğretiminin ana bileşenleri

Hedeflenen dil becerileri ve teknoloji dışında, bir teknoloji tabanlı dil öğretimi araştırması aşağıdaki bileşenlerden oluşmaktadır (Yu-Ju Lan, 2009: 3):

- *Öğrenen Özellikleri*
- *Dil Öğrenim ve Öğretim Stratejileri*
- *İkinci Dil Öğrenimi*
- *Teknoloji*
- *Hedef Dil Becerileri*

Yukarıdaki bileşenler ile özellikle öğrenen özelliklerini oluşturan yaş, istek, dil yeteneği, kültür düzeyi, kişilik özellikleri ve güdülenme bakımından farklı özelliklere sahip öğrenenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine olan tepkileri de farklı olacağından, öğretimin verimliliği için söz konusu bileşenlerin göz önünde bulundurulduğu bir ders ortamı hazırlanmalıdır (Yoğutçu vd., 2013: 1117-1118).

Çalışmanın bu aşamasında öğrenenlerin öğrenme durumlarını olumlu ya da olumsuz boyutta etkileyen ve birbirleriyle etkileşim içerisinde olan teknoloji tabanlı dil öğretiminin bileşenlerinden bahsedilecektir.

2.1.1.1. Öğrenen özellikleri

Öğrenen özellikleri, her biri farklı özelliklere sahip olan öğrenenlerin ikinci dil edinimi sırasında yaşamaları olası sıkıntıları ortadan kaldırmak adına üzerinde durulması gereken bir konudur. Bir başka ifade ile yabancı dil öğreniminde başarı, öğrenenlerin sahip oldukları bireysel özelliklerle yakından ve doğrudan ilgilidir (Aydın ve Zengin, 2008: 82). Bu nedenle, teknoloji tabanlı dil öğretimi tabanlı bir çalışma yürütürken, mutlaka öğrenen farklılıklarını göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Ayrıca öğrenen özellikleri, *yaş, önceki deneyimler, öğrenme becerileri, uyrukları, güdüleri ve öğrenen üst bilişi* bağlamında değerlendirilmelidir (Yu-Ju Lan, 2009: 3).

Yaş değişkeni, öğrenenlerin ikinci dil ediniminde etkili olabilir. Yapılan araştırmalar, öğrenenlerin yaşları ile onların bilişsel gelişimleri arasında olumlu yönde bir ilgi olduğunu göstermektedir. Çocukların ve yetişkinlerin ikinci dili edinimleri arasındaki fark, *Eleştirel Periyot Varsayımı* (EPV) ile açıklanabilir (Brown, 2000: 53). Söz konusu varsayım, biyolojik olarak yaşamın belirli dönemlerinde dil edinmenin daha kolay, bazı dönemlerindeyse zor olduğunu savunmaktadır. Bunun ilk nedenlerinden biri dilin çocuklar tarafından doğal koşullar içerisinde, yetişkinler tarafındansa formal bir sınıf ortamında öğreniliyor olmasıdır. Söz konusu durum, yetişkinlerin yabancı bir dili konuşma konusunda olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olmaktadır. Bu bakımdan yetişkinler dilbilgisi ve iletişimsel özellikler bağlamında değil, özellikle ikinci dilin telaffuzu sırasında sıkıntı yaşamaktadır (Brown, 2000: 58) Bu durum, yetişkinlerin çocuklara göre ikinci bir dili edinirken aksan meselesi hariç o dilin tüm yönlerini çok iyi bir şekilde özümstediklerini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, ikinci dil edinimi sırasında hazırlanacak etkinliklerin çocuklar için farklı, yetişkinler için farklı özelliklere sahip olması gerekmektedir.

Dil ediniminde, önceki deneyimlerin ikinci bir dili edinirken öğrenene sağladığı yarar yadsınamaz. Herhangi bir yabancı dili önceden öğrenen birey, ilerleyen zamanlarda bir başka yabancı dili edinirken büyük bir kolaylık yaşayacaktır. Konuya ilişkin yapılan çalışmalarda; ikinci dil öğrenen kişilerin ana dillerine; üçüncü bir dili öğrenen kişilerin de, bu süreçte farkında olmaksızın kısmen veya bütünüyle ikinci dil bilgilerine başvurduğu görülmüştür (Ünal, 2009: 6-7). Bu durum, dilbilimciler tarafından “*daha önce edinilmiş bir dil ile öğrenilmekte olan bir başka dil arasındaki etkileşimi anlatmak*”

(Weinreich, 1953: 1) şeklinde tanımlanan dilin *aktarılabılır* bir özelliğe sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla önceki dili öğrenirken kişinin kendisi için geliştirdiği öğrenme becerileri, onun yeni hedef dili (Target Language) öğrenirken zorluk yaşamasını engelleyecektir.

Öğrenenlerin uyrukları ile ilgili değişkenler de bir diğer önemli öğrenen özelliğidir. Bu değişkenlerden bazıları sözlüksel alanda kendini gösterirken bazıları da dilin yapısal alanında (dilbilgisi kuralları, sözdizimi, vb.) ortaya çıkmaktadır (Ünal, 2009: 8). Örneğin; yabancı dil olarak Çince öğrenen birey, bu dilin okuma- yazma gelişimleri ve alfabeleri farklı olduğunda, öğrenenin yukarıda değindiğimiz önceki deneyimlerinden yararlanma durumunu yaşaması zorlaşmaktadır.

Bireylerin güdülenmesi, ikinci dil öğreniminde hedef davranışları geliştirmesi açısından önemlidir. Bir öğrenenin akademik hayatında birçok temel hedefine ulaşmada önemli bir rol oynayan (Christiana, 2009: 30-36) güdülenme, ikinci dil öğrenenlerinin başarılarını belirleyici faktörlerden birisidir (Dörnyei, 1994: 273). Dolayısıyla Miller ve Dollard'ın belirttiği üzere, “insan öğrenmek için önce istemeli, sonra dikkat etmeli ve son olarak da kendisini hedefe ulaştıracak bir eylemde bulunmalıdır” Başka bir deyişle güdü, “isteme” ile başlamaktadır. Söz konusu güdülenmenin yapılamadığı ve öğrenme isteğinin sağlanamadığı durumlarda ise öğrenenlerde dile karşı geliştirdiği inanç, tutum ve algılamalarla yakından bağlantılı olan ve kaygı çeşitlerinden ayrılan yabancı dil kaygısı ortaya çıkmaktadır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986: 125). Yabancı dil kaygısı, yabancı dil derslerinin özel bir hazırlığı gerektirmesi, öğrenenlerin hata yapmaktan korkması, en doğru şekilde istenilen anda ana dil konuşurlar gibi konuşmak için çabalamaları vb. etkenlerden dolayı ortaya çıkabilmekte ve özellikle dinleme ve konuşma becerileri sırasında daha yüksek düzeyde görülmektedir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986: 125). Bu çalışmadan çıkan diğer bir bulgu ise matematik, fen, müzik gibi alanlarda, oldukça istekli olan insanların, yabancı dil alanında bu isteklerini kaybettikleri ve dil öğrenmeyi stresli bulduklarıdır. Yine Gardner ve MacIntyre'nin (1993: 2-3) da kaygı taşıyan öğrenenlerin ikinci dili rahatsızlık veren bir deneyim olarak algıladıklarını belirtmektedirler. Benzer şekilde MacIntyre (1995: 245-248) de; kaygının dinleme, öğrenme ve anlama alanlarını etkilediğini ve kaygılı olan öğrenenlerin dille ilgili kuralları yanlış anlamaktan ve yorumlamaktan endişe duyduklarını belirtmektedirler. Yabancı dil

kaygısıyla ilgili yapılan çalışmalar da, yabancı dil sınıflarındaki öğrenenlerin en çok konuşma yaparken kaygılandıklarını göstermektedir (Bekleyen, 2004: 30). Elbette sadece konuşma ve dinleme becerilerinde kaygı oluşmamakta yazma becerisinde de öğrenenler kaygılanabilmektedirler. Buna ilişkin Daly (1991:3); dil kaygısı olan bireylerin yazarken zorlanmalarını, iyi yazma konusundaki kesin kurallara bağlı kalma noktasında kendilerini zorlamalarına ve bu nedenle yazarken heyecanlanmalarına bağlamaktadır.

Kaygının en aza indirilmesini ve güdülenmenin artırılmasını sağlamak adına yukarıdaki unsurların göz önünde bulundurulması ve yabancı dil öğretilen ortamın, öğrenenin öz yeterliğini geliştirecek, kendine olan güvenini artıracak, sıkılganlığını giderecek bir ortam durumuna gelmesi sağlanmalı; böylelikle elde edilecek başarı yükseltilmelidir (Yoğutçu vd., 2013: 1118). Çünkü yabancı dilin doğal olmayan bir şekilde öğretilmeye çalışıldığı sınıf ortamı, öğrenenlerin kendilerini zayıf hissetmelerine neden olmakta; bu durum kaygıyı artırmakta ve öğrenenin hedef dile karşı güdülenmesini azaltmaktadır (Littlewood, 1984: 58-59).

Tarihi süreç içerisinde ikinci dil ediniminde güdü ile ilgili dikkat çekici çalışmalar, 1972 yılında Robert Gardner ve Wallace Lambert tarafından yapılmıştır (Brown, 2000: 162). Yirmi yılı aşkın bir sürede gerçekleştirilen bu çalışmalarda araştırmacılar, Kanada'daki yabancı dil öğrenenleri ve İngiltere ve Filipinler'deki öğrenen grupları ile güdü unsurunun yabancı dil edinimini nasıl etkilediğini saptamaya çalışmışlardır. Söz konusu araştırmalar ile yabancı dil öğrenen bireylerde iki tür güdü olduğunu tespit etmişlerdir (Brown, 2000: 162):

1. *Teknik ya da bilimsel yazıları okumak, çeviri yapabilmek veya kariyer yapabilmek için yabancı dili öğrenme güdüsü (Instrumental Orientation)*
2. *Bir topluma katılmak amacıyla hedef dilin kültürünü benimseyerek yabancı dil öğrenme güdüsü (Integrative Orientation)*

Bu iki tür güdünün yabancı dil öğrenimindeki başarısı kıyaslandığında ise bir topluma katılma isteğiyle, yabancı dilin kültürünü özümseyerek öğrenme sürecine giren bireylerin daha başarılı oldukları görülmüştür (Brown, 2000: 163).

2.1.1.2. İkinci dil öğrenimi

İkinci dil öğrenimi, iki ya da çok dilli toplumsal kültürel bir ortamda yaşayan bir kimse için ana dilinden sonra veya onunla birlikte edinilen süreci ifade etmektedir (Demircan, 1990: 17) Dolayısıyla söz konusu ifade bireylerin ana dillerine ek olarak öğrendikleri, dinamik bir süreci ifade etmektedir. Bu dinamik süreç içerisinde bir teknoloji tabanlı dil öğretimi araştırmasını verimli bir şekilde yürütebilmek için, ikinci dil öğreniminin sahip olduğu farklı model ve alanları da göz önünde bulundurarak tercihler yapılmalıdır. İkinci dil öğrenimi (Second Language Learning- SLA) çalışmalarında geniş kitlelerce kabul gören tek bir model bulunmadığından (Brown, 2000); bir teknoloji tabanlı dil öğretimi araştırmasında, farklı ikinci dil öğrenimi modellerinin sınırlılıkları kadar üstünlüklerinin dikkatli bir analizinin yapılmasında yarar vardır. Bu noktada teknoloji tabanlı dil öğretimi araştırmasına destek olan ikinci dil öğrenimi modelini belirlerken, hedef dilin becerileri ve öğrenenlerin bireysel özellikleri dikkate alınmasında yarar vardır.

Teknoloji tabanlı dil öğretimi araştırması için uygun bir ikinci dil öğrenimi modeli belirlemek kadar, seçilen modele uygun bir öğrenme-öğretme yaklaşımının veya stratejisinin belirlenmesi de önemlidir. Örneğin; araştırma için bir sosyal yapılandırmacı model belirlenmişse, öğrenme stratejisi olarak iş birlikli öğrenmeyi tercih etmek yerinde olacaktır.

2.1.1.3. Dil öğrenim ve öğretim stratejileri

Öğrenenlerin dil derslerinde anlatılanları anlamalarını ve belleklerinde tutmalarını kolaylaştırırken, öğrenme sürecini keyifli ve etkili duruma getirmeyi amaçlayan dil öğrenim stratejilerine ilişkin çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımlardan biri, Cook (1996: 103) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre dil öğrenim stratejileri, öğrenenlerin ikinci bir dili öğrenirken veya kullanırken aldıkları ve öğrenmeleri üzerinde etkisi bulunan kararlar olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre ise; bilginin kazanılmasını, saklanmasını, geri getirilmesini ve kullanımını kolaylaştırmak amacıyla öğrenenler tarafından kullanılan işlemler şeklinde tanımlanmaktadır (Wenden ve Rubin, 1987: 17) .

Öğrenenlerin, hedef dildeki bir sorunun çözülmesi ve iletişimsel yeterliğin artırılması amacıyla dil öğrenim stratejileri kullandıklarına vurgu yapan ve bu stratejileri kullanmaları durumunda öğrenme süreçlerinin daha hızlı, daha keyifli, daha özdenetimli ve daha etkili olacağını savunan Oxford (1990: 8-14), öğrenenlerin hedef dil becerilerini (okuma, yazma, konuşma, dinleme) etkili bir şekilde öğrenebilmelerine yardımcı olacak stratejileri iki temel ve altı alt başlık altında incelemiştir. Söz konusu iki temel boyut, “doğrudan” ve “dolaylı” öğrenme stratejileridir. Öğrenme sürecinde etkileşim durumunda bulunan alt başlıklar ise, “*dolaysız stratejiler*” başlığı altında değerlendirilen “bellek stratejileri, telafi stratejileri ve bilişsel stratejiler” ile “*dolaylı stratejiler*” başlığı altında değerlendirilen “duyuşsal stratejiler, sosyal stratejiler ve üst biliş stratejileri”dir (Oxford,1990: 14-15). Söz konusu sınıflandırma için belirtilmesi gereken her bir başlığın birbiriyle etkileşim durumunda olduğudur. Çünkü her öğrenen, öğrenme sürecinin farklı evrelerinde farklı stratejileri kullanarak öğrenme işleminin en yararlı şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır.

Dil öğrenim ve öğretim stratejileri; öğrenme kuramlarının, dil psikolojisinin, psikolojinin ve ikinci dil öğretiminin etkileşimli duruma gelmiş şeklidir denilebilir. Başka bir deyişle her dil öğrenim ve öğretim stratejisi, söz konusu disiplinlere ilişkin kuramların tartışılması sonucu ortaya çıkmıştır. Bu yönüyle de, farklı öğrenim- öğretim stratejilerinin, farklı hedef dil becerileri için uygulanabilir, kullanılabilir ve en önemlisi dönüştürülebilir olma özelliği bulunmaktadır (Yu-Ju Lan, 2009: 4).

2.1.1.4. Hedef dil becerileri

Bir teknoloji tabanlı dil öğretimi araştırması, hedeflenen dil becerilerine (okuma, yazma, konuşma, dinleme) ek olarak öğrenenlerin gelişmesine yardımcı olmak ister (Yu-Ju Lan, 2009: 4). Bunu gerçekleştirirken, hem öğrenenlerin dilbilimsel becerilerine hem de dikkate alınması gereken yabancı dil öğrenenlerine rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin öğretimi sırasında ise bu dört temel becerinin birlikte öğretilmesi gerekmektedir (Demirel ve Altun, 2010: 29). Her biri dil öğrenimi sürecinde ayrı ayrı öneme sahip olan bu dört temel beceriden biri olan “dinleme” becerisi hakkında, çalışmanın “Bulgular ve Yorumlar” bölümünde bahsedilecektir.

2.1.1.5. Teknoloji

Teknoloji tabanlı dil öğretimi sürecinde teknoloji, hedeflenen dilin yeterliklerini güçlendirecek olması ve geleneksel dil öğrenme ortamları ile teknoloji tabanlı ortamların birbirini tamamlaması açısından önemli bir unsurdur. Teknolojinin sınıflara girmesi de 1950’li ve 1960’lı yıllarda ortaya çıkan dil laboratuvarları ile olmuştur. Dil laboratuvarları ile öğrenenlerin ana dillerini konuşan öğretmenleri teyp çalarlar aracılığıyla dinlemeleri sağlanmış; bu yönüyle, dil öğretimi konusunda büyük bir atılım olurken, öğrenenlerin söz konusu ortamdaki materyallerden laboratuvar dışında yararlanamamaları bu laboratuvarların eksikliği olarak değerlendirilmiş, bu durum da yeni teknolojilerin geliştirilmesini gerekli kılmıştır (Brown, 2000). Okullarda kişisel bilgisayarların 1980’li yıllarda kullanılmaya başlanmasıyla ise; dilbilim girdi ve çıktıları, geribildirim, öğrenen iş birliği, etkileşim ve eğlence aynı ortamda buluşmuştur. İnternetin yaygın olarak kullanılmaya başlandığı doksanlı yıllar, bilişim teknolojileri olarak adlandırılan, bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin modern yaşamın günlük akışı içerisinde hemen her alanda belirleyici roller üstlendiği yıllar olmuştur (Büyükaslan, 2007: 2). 2000’li yıllara gelindiğinde ise eğitim, önceki nesillere göre daha teknoloji merkezli bir yapıya sahip olmuştur. Teknolojinin hızla gelişmesine bağlı olarak öğretim eyleminin gerçekleştirilebilmesinde yeni ve güncel teknikler, teknolojinin sunduğu materyaller sürece dâhil edilmeye başlanmıştır (Balcı, 2013: 97). Böylelikle teknoloji, öğretici bir platform sunmasının yanında görsel bir ortam olması ve sunduğu zengin kaynaklarla öğrenenleri buluşturması açısından, dil öğretiminde çok önemli güçlü ve uygun bir araç konumuna gelmiştir.

20. yüzyılın başlarında Programlı Öğretim uygulamaları ve Dil Laboratuvarları ile görsel-ışitsel araçları kullanarak gerçekleştirilen dil öğretimi, 21 yüzyılın yeni iletişim teknolojileri ile tek parçalı bir sistem olmaktan çıkmıştır. Web tabanlı materyalleri, CD-ROM’ları, Bilgisayar Destekli Dil Öğretim Programlarını, ağ tabanlı iletişimi içinde barındıran bu sistem ile dünya üzerinde yer alan teknolojik ortamlardaki öğrenenlerin birbirleriyle bağlantı kurmaları sağlanmıştır. Bu durum, çok yönlü bir uygulamanın başlamasını da hızlandırmıştır. Ancak bu çok yönlü ortamları kullanırken, her teknolojinin öğrenenlerin öğrenmelerindeki rolünün farklı olduğu gerçeğini göz ardı etmemek gerekir. Bu noktada yapılması gereken, tüm öğrenenler aynı teknolojiyi

kullanmak yerine, her biri üzerinde aynı teknolojiyi hakim kılmak değil, öğrenen gereksinimlerine uygun olan teknolojiyi uygulamak olacaktır.

Çalışmanın alanyazınını oluşturan bu bölümde; dil öğretiminde teknoloji kullanımı temel alınarak “Programlı Öğretim”, “Dil Laboratuvarları” ve “Bilişsel İletişimsel Teknolojiler ve Video Teknolojileri” üzerinde durulacaktır.

2.1.2. Programlı öğretim

Eğitimde ortaya çıkan yeniliklerle, daha çok sayıda öğrenene daha etkin yöntemlerle ulaşabilme çabası, çeşitli çözüm yollarını da beraberinde getirmiştir. Eğitimcilerin yeni öğretim yöntem ve tekniklerini araştırmaya yönelmesiyle, geleneksel öğrenme- öğretim süreçlerinin eksik yanlarını ortadan kaldırmak amacıyla, eğitim alanında radyo, televizyon, projeksiyon makineleri vb. görsel işitsel araçlarla öğretime ağırlık verilmiş; ancak zaman içerisinde bunların da, öğrenme-öğretim sürecinin önemli parçaları olan etkileşim ve bireysel öğrenme konusunda yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır.

Değınilen öğretim araçlarının sınırlılıklarını gidermek amacıyla, eğitim dünyasında, bireyin kendi kendine, bireysel olarak öğrenmesine olanak veren yeni yöntemlerden söz edilmeye başlanmış, öğretmen- öğrenci etkileşimine, öğrenme sürecine aktif olarak katılmaya, öğretmeni geleneksel rutin görevlerden kurtarmaya olanak sağlayacak yöntem ve teknikler konusunda deneysel araştırmalara girişilmiştir. Bu araştırmalar sonucu “programlı öğretim”, “kendi kendine öğrenme”, “makine ile öğretim”, “öğretim makineleri” vb. isimlerle anılan bir eğitim teknolojisi uygulama yöntemi geliştirilmiştir (Hızal,1977:167).

Gagne programlı öğretimi, öğretim modellerinin oluşturulmasında öğrenenin giriş ve terminal davranışlarının dikkate alındığı, yaptığı ilerlemelerin planlı ve programlı olarak belirlendiğı ve böylece stratejilerinin ölçüldüğü süreç olarak tanımlamaktadır (Akt: Pocztar, 1977: 10). Alkan (1977: 186) programlı öğretimi, bir öğrenenin davranışsal amaçlara ulaşmasına yardım etmek üzere deneysel olarak geliştirilmiş öğrenme tekniklerinden oluşan bir süreç olarak tanımlarken; Hızal (1982: 56) öğrenme sürecinde

her öğrenenin bireysel nitelikleri göz önünde bulundurularak, öğretenin doğrudan karışmasına gerek kalmaksızın öğrenenin kendi kendine olanak veren bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Yine Varış (1996: 21) programlı öğretimi, programın kapsadığı amaçların sağlıklı ve etkin bir şekilde saptanması ve gerçekleşmesi için yararlanılan esasları, prensipleri ve uygulamaları operasyonel anlamda ele alan çalışma olarak tanımlamıştır.

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere programlı öğretimde öğretim sürecini ilgilendiren fonksiyonların, öğreticinin sürekli müdahalesine gerek kalmadan öğrenenler tarafından yerine getirilebiliyor olması gerekmektedir. Bu özelliğinden yola çıkarak programlı öğretimde üç temel unsur bulunduğunu söylemek olasıdır: 1) Program, 2) Araç, 3) Öğrenen. Bu noktada; “Program öğrenciye kazandırılacak içeriğin belirli bir sistematığe göre düzenlendiği plandır. Araç, programı öğrencinin hizmetine sunmaya yarayan bir yardımcıdır. Bu yardımcıları programlı kitaplar, kartlar, teyp bantlar, filmler, öğretme makineleri vb.dir. Öğrenci ise programlı öğretim uygulamasında belirli davranışlar kazanacak bireydir” (Hızal, 1977: 168).

Zamanla programlı öğretim yönteminden eğitim alanında yararlanma konusundaki çalışmalar sınırlı laboratuvar çalışmaları olmaktan çıkmış ve Amerika Birleşik Devletleri’ndeki eğitim kurumlarında hemen hemen her disiplinin öğretiminde uygulanma olanağı bulmuştur (Yaşar, 1990: 1). Söz konusu yöntem zihin engelli çocukların eğitiminden başlayıp, her yaş ve eğitimdeki bireylerin eğitiminde ve belirli disiplinlerin öğretiminde etkin bir şekilde kullanılmıştır (Hızal, 1977: 181). Hızal’ın Decote’den aktardığına göre (1977: 182); en fazla programlanan disiplinlerin başında matematik gelmekte; bunu fen bilimleri, dilbilgisi ve yabancı dil izlemektedir. Bu değerlerden dil öğretimiyle bağlantılı olanları yüzde olarak ifade edilirse; dilbilgisinin % 17.3 ve yabancı dilin % 8.1’lik bir dilimi kapsadığını görülür (Hızal, 1977: 182). Bu veriler; dil öğretimi hem bilişsel hem de duyuşsal unsurları bir arada bulunduran karmaşık bir yapıya sahip olmasına rağmen, programlı öğretimin yabancı dil öğretiminde başarılı bir şekilde kullanıldığını göstermektedir (Brown, 2000). Yapılan çalışmalar da bu yargıyı doğrular niteliktedir.

İşitsel araçlar kullanılmadan yabancı dildeki sözcüklerin ve dilbilgisi yapılarının; görsel işitsel araçların kullanımıyla da tüm dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) programlı öğretim yöntemiyle öğretilebileceği ileri sürülmektedir (Carrol, 1963: 115-156)

Yine, programlı dil öğretimin yabancı dil eğitiminde kullanılması, bireye kendi hızına ve başarısına göre ilerleme olanağı tanınmasıyla, süreci öğreten merkezli olmaktan çıkarıp öğrenen merkezli olmasını sağlamıştır (Sebüktekin, 1981: 76). Böylelikle öğrenenlerin sürece etkin olarak katılması sağlanırken, onların derse ilgisini artırırken, öğrenmeyi de daha zevkli duruma getirmiştir (Yaşar, 1988: 11). Bireysel öğrenme hızına göre ilerleme olanağı tanınmasıyla, kendi kendine dil öğrenmek isteyen yetişkinlere yönelik materyallerin hazırlanmasında da programlı öğretim yöntemi yararlı olacaktır.

Programlı öğretimin yukarıda sıralanan sonuçlarına ulaşılması, bireye kazandırılacak davranışların belirlenmesine, bu değişikliklerin gerçekleşmesi için uygun eğitim ortamının düzenlenmesine, öğrenene davranış değişikliğini gerçekleştirmede rehberlik yapmasına, öngörülen davranış değişikliklerinin ne ölçüde gerçekleştiğinin güvenilir bir şekilde kontrol edilmesine bağlıdır (Sezgin, 1994: 3-4)

Tartışılanların çerçevesinde, programlı öğretim yöntemi uygulanarak yabancı dilde sözcük öğretiminde, öğrenenlerin geleneksel öğretim yöntemine göre daha başarılı oldukları yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıktığı söylenebilir (Yaşar, 1988: 83).

2.1.2.1. Programlı öğretim yönteminin temel ilkeleri

Programlı öğretim yönteminin kendine özgü birtakım ilkeleri bulunmaktadır. Bu ilkeleri Skinner'ın pekiştirme kuramına dayalı olması yönüyle aşağıdaki şekilde maddelere ayırmak olasıdır (Hızal, 1982: 31-32):

Küçük Adımlar İlkesi:

Öğrenilecek içerik öğrenenlere, mümkün olduğunca küçük adımlar biçiminde düzenlenmelidir. Örneğin; Şefik Yaşar'ın 1987-1988 öğretim yılında Kütahya Dumlupınar Anadolu Lisesi hazırlık sınıflarında okuyan öğrenenlerin oluşturduğu ve programlı öğretim yönteminin yabancı dil eğitiminde etkili olup olmadığını

belirlenmeye çalışıldığı araştırmada (Yaşar, 1988), program içeriği hazırlanırken öğrenmedeki algı ilkeleri göz önünde bulundurularak ve Küçük Adımlar İlkesi'ne uygun olarak, bilinen sözcük ve tümce yapılarından bilinmeyenlere doğru bir yol izlenmiştir. Çalışma sonucunda, programlı öğretim yöntemine göre belirlenen ünite kapsamındaki dilbilgisi yapılarını öğrenenlerin daha başarılı olduğu görülmüştür.

Öğrenmeye Aktif Katılma:

Programlı öğretimde, hazırlanan program ile öğrenen arasında sürekli bir etkileşim olmalıdır. Program yalnızca öğrenene bilgi sunmayı değil aynı zamanda ona sunduğu bilgilerin özümsemiş özümsemişmediğini kontrol etmek amacıyla sorular yöneltilmeli; böylelikle onun sürece etkin olarak katılımını sağlamalıdır.

Öğrenme Sonucu Hakkında Anında Bilgi Alma:

Programlı öğretim yönteminde geri bildirim mekanizmasının hızı ve mahiyeti önemlidir. Öğrenen, küçük adımlar ilkesine göre bir sonraki adıma geçmeden önce, bir önceki adımdaki performansına dair bilgilendirilmelidir. Yukarıda değinilen araştırmanın deneme aşamasında, öğrenenlerin içerikle ilgili tepkileri öğretim makinesi tarafından kaydedilmiş, bu tepkiler ışığında da materyalin bazı maddeleri yeniden ifade edilmiş, anlaşılmayan bazı maddelere de öğrenen görüşleri doğrultusunda açıklık getirilmiştir.

Bireysel Hıza Göre İlerleme:

Programlı öğretim yönteminde genel öğrenen profilinin performansı değil, bireysel anlamdaki performans önemlidir. Bir başka ifadeyle; öğrenmede hızla aşama kaydeden öğrenenle, öğrenmede yavaş ilerleyen öğrenen birbirinden bağımsız değerlendirilmekte ve her birey kendi öğrenme hızına göre ilerleyebilmektedir.

Doğru Yanıtlar İlkesi:

Programlı öğretim yönteminde öğrenenlerin süreç içerisinde doğru yanıtlarla karşılaşması, yanlışlıklarla ve başarısızlıklarla karşılaşmaması sağlanmalıdır. Bu ilkeye uygun bir program modeli hazırlanmalı böylelikle öğrenenlerin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılımı artırılmalıdır.

2.1.2.2. Program modelleri

Programlı öğretim alanında üzerinde en fazla durulan iki model bulunmaktadır. Bunlardan birincisi Skinner'in "Doğrusal Program Modeli", ikincisi de, Crowder'in adıyla anılan "Dallara Ayrılan Program Modeli"dir. Bu iki programın birlikte kullanılabileceği görüşü, karma programların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Doğrusal program modeli, Thorndike'in Etki Kanunu'nun Skinner tarafından yeniden formüle edilmesiyle ortaya çıkan Pekiştirme Kuramı'ndan yola çıkılarak geliştirilmiştir (Hızal, 1977: 171). İstenilen davranışın ortaya çıkmasını sağlamak ve bunun neticesinde öğreneni ödüllendirmek şeklinde öğrenmeyi oluşturmayı amaçlayan bu modelde program gereçleri, öğrenenin hedef davranışları kazanması amacıyla yönelik olarak hazırlanmalıdır. Hedef davranışları kazandıracak içerikler, madde ya da çerçeve adı verilen, birbirine bağlı küçük adımlar şeklinde hazırlanmalı, öğrenen her maddedeki davranışı kazandıkça ödüllendirilmelidir. Bu noktada doğrusal program modelinin uygulayıcısı konumundaki kişi, öğrenenin hata yapma olasılığını en aza indirecek maddeleri oluşturmaya özen göstermelidir (Alkan, 1977: 259). Böylelikle belirli sayıdaki maddeler birleşerek bir programlı basamak oluşturmaktadır (Önder, 1992: 124). Bu maddeler genellikle dört temel unsurdan oluşmaktadır: 1) Bilgi 2) Soru, 3) Yanıtın yazılacağı yer ve 4) Yanıt verildikten sonra öğrenene bundan sonraki aşamada ne yapacağını bildiren yönerge.

Özetlersek, doğrusal program modelinde öğrenene (Eroğlu, 1990: 24-25):

1. *Bilgiler küçük adımlar halinde verilir.*
2. *Her adımda öğrenenin etkin tepkide bulunması sağlanır.*
3. *Sonuçlar hemen bildirilerek geri bildirim anında sağlanır.*
4. *Öğrenen, kendi öğrenme hızını kendisi tayin edebilir.*
5. *Sorular doğru cevaplandırılacak şekilde düzenlenir.*

Dallara ayrılan program modelinin öncüsü Crowder'dır (Akt: Külahçı, 1985: 10-20). Crowder'e göre; öğrenme ve öğretmede istenen bir sonuca ulaşmak için ya bu sonucu sağlayacak hiç yanılmayan bir sürece ya da sonuca ulaşıldığını saptayacak araçlara sahip olunmalı ve bu saptamaya dayanarak gerekli önlemler alınmalıdır. Başka bir ifadeyle

Crawder, yanılmayan süreçlerin elde edilebileceğine inanmak yerine, sonuca ulaşıldığını somut bir şekilde gösterecek araçlara güvenilmesi gerektiğini savunmaktadır (Akt: Külahçı, 1995: 5). Dallara ayrılan program modelinde de, doğrusal program modelinde olduğu gibi içerik maddeler halinde sunulmaktadır. Bu maddeler; bilgi, bilginin öğrenilip öğrenilmediğine ilişkin soru ve soruya ilişkin yanıt seçeneği unsurlarından oluşmaktadır. Ancak, dallara ayrılan program modelinde her öğrenen, kendi performansına göre farklı maddeleri çalışarak ilerlemektedir. Öğrenenler, vermiş oldukları yanlış cevaplarla farklı yönere yöneltildiği için bu program modeline dallara ayrılan program denilmektedir. Yine, izlenen yol başka bir ifadeyle çalışılacak maddelerin sırası, öğrenenlerin kendileri tarafından belirlendiğinden, bu model öz programlama olarak da adlandırılmaktadır. Öğrenenlere kendi başarılarına göre ilerleme olanağı tanıyan dallara ayrılan program modelinin bu yönüyle özel ders verme yöntemine benzediği ileri sürülmektedir (Romiszowski, 1984'ten aktaran Yaşar, 1988, s.29).

Karma program modelinde, her madde için en uygun düşen program modelinin tercih edilmesi görüşü esas alınmıştır (Romiszowski, 1984'ten aktaran Yaşar, 1988, s.29). Bu yönüyle de, sunulan materyalin özelliğine uygun modelin seçilmesiyle daha esnek programların geliştirilmesine olanak tanınmıştır (Külahçı, 1985: 10-20).

2.1.2.3. Program hazırlama süreci

Program hazırlama süreci başlıca üç aşamadan oluşmaktadır (Pipe, 1968'den aktaran Yaşar, 1988, s. 30): 1) Hazırlık 2) Yazma 3) Deneme aşamalarıdır.

Hazırlık aşaması, programlanacak konunun seçilmesi ile başlamaktadır. Konu belirlendikten sonra yapılması gereken, içeriğin sunulacağı öğrenen grubunun özelliklerinin belirlenmesi ve buna uygun amaçların oluşturulmasıdır. Öğrenenlerin belirlenen amaçlara ulaşip ulaşmadıklarını somutlaştırmak amacıyla uygulanacak son test, sürecin bir sonraki aşamasıdır. Son olarak yapılması gereken ise, programlanacak içeriğin analize tabi tutulması ve analiz sonucunda ortaya çıkan unsurların belli tekniklere göre düzenlenmesidir. Bu tekniklerden en çok bilinenleri; kural-örnek, örnek-kural ve davranışsal analiz teknikleridir (Yaşar, 1988: 31)

Hazırlık aşaması tamamlandıktan sonra, programlı öğretim materyalinin yazımı aşamasına geçilmektedir. Programın yazımına; hazırlanan programın kimlere yönelik olduğunu, programdan nasıl yararlanılacağını ve hangi noktalara dikkat edilmesi gerektiğini belirten bir tanıtım yazısıyla başlanmalıdır.

Yaşar'ın Klaus'tan aktardığına göre bir programlı öğretim materyali hazırlanırken, aşağıdaki program kurallarına uyulması gerekmektedir (Klaus, 1964'ten aktaran Yaşar, 1988, s.33):

1. *Programlı maddeler öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlayacak biçimde düzenlenmelidir.*
2. *Her madde, uygun ipucu vermelidir.*
3. *Madde, uygun bir bağlam içinde düzgün bir ifadeyle sunulmalıdır.*
4. *Bilgiler küçük adımlarla sunulmalıdır.*
5. *Programcı konuya hakim olmalı ancak fazla ayrıntıya girmeksizin ilgili konunun öğretimini yapmalıdır.*
6. *Programlı maddeler ilgili cevabı çağrıştıracak biçimde düzenlenmelidir.*
7. *Her madde yalnızca bir gerçeğin sunulmasına özen gösterilmelidir.*

Yukarıdaki noktalara uyularak hazırlık ve yazma aşaması tamamlanan programın, aksayan yönlerinin belirlenmesi ve eksikliklerin giderilmesi için öğrenenlerin üzerinde denenmesi amacıyla, taslak olarak yazılması işlemi gerçekleştirilir. Bu deneme sonucunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra hazırlanan materyal bu kez de 10-15 kişilik bir grup üzerinde denir, ardından yine gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra son inceleme için konunun uzmanına sunulur ve uygulamaya hazır hale getirilir (Yaşar, 1988: 34)

2.1.2.4. Programlı öğretim araç ve gereçleri

Sunulacak öğretim materyalini hazırlık, yazma ve deneme aşamalarını tamamladıktan sonraki aşama, uygulama aşamasıdır. Bu aşamanın ilk adımı, programın öğrenenlere hangi mekanizma ile sunulacağıının belirlenmesidir. İşte bu yardımcı mekanizmalardan biri basılı materyaller, diğeri de öğretim makineleridir. Basılı materyallerin en fazla bilineni, maliyeti düşük ve kullanımı kolay olan programlı kitaplardır. Bunlar öğretim makinelerine göre taşınması kolay olması yönüyle en pratik olanlarıdır. Ancak, öğrenme sürecinde belirli işlevleri yerine getirme açısından birtakım sınırlılıkları mevcuttur (Hızal, 1977: 167). Öğrenenlerin kopya çekmelerini önlemek konusunda bazı sıkıntılara yol açması, öğrenenlerin tepkilerine göre tamamlayıcı bilgi sunma ve hataları kaydetme kapasitesinin sınırlı olması söz konusu sınırlılıklardan bazılarıdır (Hızal, 1985: 393-394)

Basit plastik olanlardan, bilgisayarlara kadar değişik modelleri olan ve programlı kitapların yukarıda değinilen sınırlılıklarını ortadan kaldırmak amacıyla geliştirilen yardımcı materyallerden biri olan öğretim makinelerinin işlevlerini Hızal (1977: 179), aşağıdaki şekilde aktarmaktadır:

- 1. Bilgi sunma ve soru sorma*
- 2. Öğrencinin cevabını kaydetme*
- 3. Öğrencinin cevabını karşılaştırma*
- 4. Sonuç bildirme*
- 5. Bilgiyi hangi program modeline göre sunabileceğinin belirli olması*
- 6. Sunulan bilginin yoğunluğuna göre dereceli bir öğrenmeye olanak verme*
- 7. Öğrenme ve öğrenmenin kontrolünü yapmaya olanak verme, örneğin hataları ve doğru cevapları saptayabilme*
- 8. Öğrencinin doğru cevap verdiği soruları elimine etmek ve diğer maddelerin istenildiği kadar tekrar edilmesini sağlamak.*

Yerine getirdikleri işlevler ve mekanik yapıları bakımından öğretim makineleri; az uyabilen, kısmen uyabilen ve tamamen uyabilen olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır (Hızal, 1977: 180). Az uyabilen makinelerin en fazla bilineni, bir yüzünde bilgi ve soru, diğeri yüzünde bu sorunun yanıtının yazılı olduğu plastik veya karton içine yerleştirilmiş kartlardan oluşan araçlardır. Kısmen uyabilen makinelerde öğrenen bir

sonraki maddeye geçmeden önce kendisine yöneltilen soruyu yanıtlamak zorundadır. Öğrenenin verdiği yanıtlar, makine tarafından kaydedilmektedir. Bu yönüyle de az uyabilen makinelerden ayrılmaktadır. Tamamen uyabilen makineler daha elektronik bir yapıya sahip olup, az ve kısmen uyabilen makinelerin işlevlerini yerine getirdikten sonra öğrenenlere verdiği yanıtlara göre yeni maddeler sunabilmekte, hata yapıldıysa bu hataların nedenlerini açıklayabilmekte ve öğrenenin bilgi düzeyine uygun olarak daha basit veya daha karmaşık maddelerle süreci yapılandırabilmektedir

Holland (1960: 276) makalesinde, öğretim makinelerindeki ders sürecini şöyle aktarmaktadır:

Makineler, materyalin bir kısmını sunmaktadır. Önce konuya ilişkin metni okumaktadır; ancak bu noktada makinenin bir veya birden fazla kelimenin eksik olması mümkündür. Ardından küçük bölme açılmakta, sonra da öğrenen tarafından yanıt, yanıt kısmına yazılarak işlem tamamlanmaktadır. Ardından küçük bölme açılmakta ve doğru yanıt ortaya çıkmaktadır. Eş zamanlı olarak, öğrenenin yanıtı, ortaya çıkan yanıtla karşılaştırılmaktadır. Doğru yanıtla, öğrenenin yanıtı karşılaştırıldıktan sonra, öğrenen makinede belirlenen yere işaret etmekte; yanıtının doğru olup olmadığını kontrol etmektedir. Bu aşamadan sonra ekranda bir sonraki adım belirlemektedir. Bölüm tamamlandıktan sonra, öğrenen yanlış yanıtladığı tüm maddeleri tekrarlamakta ancak doğru yanıtlarına geri dönememektedir.

Öğretim makinelerinin kusurlu bulunan noktası, doğru yanıtlar için anında bir desteğin başka bir ifadeyle pekiştirecin olmamasıdır. Bilindiği üzere öğrenme sürecinde pekiştireçler önemli bir yere sahiptir. Söz konusu olan, bir makineyse bunun önemi daha da artmaktadır çünkü bireyin karşısında doğrudan iletişim kurabileceği bir “insan” bulunmamaktadır (Holland, 1960: 276).

Programlı öğretim uygulamaları ile öğrenenlerdeki, öğretmenin sınıf ortamında canlı olarak bulunması gerektiği algısını ortadan kalkmış, öğretim makinelerinin ders sürecine dâhil olmasıyla dil laboratuvarlarına geçiş için önemli bir adım atılmıştır.

2.1.3. Dil laboratuvarları

“Dil Laboratuvarı” terimi, 20. yüzyılda kullanım alanı olmayan bir terim olmasına karşın, teknoloji tabanlı dil öğretiminin gelişebilmesi ve 21. yüzyıldaki durumuna ulaşabilmesi aşamasında önemli bir adım olmuştur. Dil laboratuvarlarının genel amacı; öğretene, öğrenene ve teknoloji üçgenini oluşturmak, bu elemanların her birinin birbiriyle etkileşim içerisinde olmasını sağlayarak, yabancı dil öğretimini mümkün kılmaktır. Bu bakımdan dil laboratuvarlarının gelişimi yabancı dil öğretiminin başlıca hedeflerinden olan konuşma eğitiminin yaygın bir şekilde kabul görmesi (Mathieu, 1962: 168) programlı öğrenme ve dilbilimsel yöntemlerin uygulanmaya başlanması ile doğru orantılı olmuştur.

Dil laboratuvarları, 1960’ların sonu ile 1970’lerin başlarında yaygınlaşmaya başlamıştır (Dakin 1973). Dil laboratuvarlarına ilişkin ilk uygulama ise Hayes (1952) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, bireysel konuşma ve dinleme uygulamaları yapabilmek için Louisiana State Üniversitesinde 100 kabinli bir uygulamayı yürütmüştür (Hayes, 1952’den aktaran Mathieu, 1962: 168). Aynı yıl, Purdue Üniversitesinde ilk dil laboratuvarının açılmasına öncülük etmiş ve iki yıl sonra da iki dil laboratuvarı daha hizmete sunulmuştur (Mathieu, 1962: 168).

II. Dünya Savaşı’nın ardından dil laboratuvarları; Texas, Rochester, Northwestern, Cornell, Yale, Georgetown ve Wayne Üniversitelerinin bünyesinde kurulmuştur (Mathieu, 1962: 169). 1950’li yılların başında yaklaşık 100 fakülte ve üniversitede yabancı dil öğretmek amacıyla oluşturulan tesisler bulunurken; 1957 yılına gelindiğinde dil laboratuvarları zamanla yaygınlaşmış ve bu sayı ortaokullarda 64 ve yükseköğretim kurumlarında 240 olmuştur (Mathieu, 1962: 169).

Dil laboratuvarları hiçbir zaman, yalnızca teknoloji merkezli oluşturulmuş tesisler olmamıştır (Morton, 1960: 113-166). Morton (1960), dil laboratuvarlarının gücünü bu tesislerde kullanılan malzemelerden değil, daha çok onların kullanım şekline bağlı olduğunu ifade etmiştir. Dil laboratuvarları için “uygulama ve ses odası” ifadesini uygun bulan araştırmacı, söz konusu kurulumun yalnızca sınıftaki uygulamaları desteklemek veya bu uygulamalara yardımcı olmak amacıyla hizmete sunulduğunu ileri sürmüştür. Yukarıda değindiğimiz amaçlarla sunulan dil laboratuvarlarının, ana dillerini veya yabancı bir dili

öğrenme gayreti içerisinde olan öğrenenler için bulunmaz bir fırsat olduğunu belirtmiştir (Morton, 1960: 113-166).

Dil laboratuvarlarının salt teknoloji tabanlı tesisler olduğu ve yalnızca teknoloji ile var olabileceği görüşü yukarıda da ifade edildiği üzere araştırmacılar tarafından kabul görmeyen bir görüştür. Bu noktada sıkça karıştırılan *elektronik sınıf* ile dil laboratuvarlarını; yönetim, içerik ve uygulama süreci bakımından ele almak ve ayırtmak gerekir (Hutchinson, 1961: 20). Araştırmacılar bu farklılıklara yönelik farklı görüşlere sahiptir. Bu görüşlere aşağıda değinilecektir.

Dil laboratuvarları ilk kurulma aşamasında, sınıf ortamından ayrı bir oda olarak düşünülmüş ve düzenli ders saatlerine ek olarak veya sınıfta geçen zamanın bir bölümünü kapsayacak şekilde planlanmıştır. Ancak elektronik sınıflar, modern yabancı dil sınıfları bünyesinde bir laboratuvar kurulmasıyla oluşturulmuştur. Elektronik sınıfların kullanılmaya başlanmasıyla; öğrenenlerin bir başka odaya gitmelerine gerek kalmadan sınıf ortamında ders süresi boyunca makine tabanlı uygulamalar yapabilmeleri sağlanmıştır (Hutchinson, 1961: 36-37).

Elektronik sınıfların donanım ve kurulumları dil laboratuvarları ile kıyaslandığında, her zaman daha basit ve ekonomik olduğu görülür. Bu nedenle de bir dil laboratuvarını tam donanımlı bir şekilde kurmak, dil öğretimi için gerekli materyalleri sağlamak ve bunu öğrenenlere en doğru ortamda sunmak bakımından zorluklar oluştururken; aynı sıkıntı elektronik sınıflar için geçerli olmamıştır (Hutchinson, 1961). Dolayısıyla, elektronik sınıflarda daha fazla sayıda öğrenene ulaşabilmek olanaklı olmuştur (Hutchinson, 1961).

Dil öğretiminin geleceğini parlak bir yöne ve bakış açısına ulaştırmak adına, birtakım radikal görüşlere açık olmak, dil laboratuvarlarına ve teknolojiye ilişkin olumsuz görüşlerden uzaklaşmak gerekir. Bu olumsuz görüşlerden biri, dil öğretimi amacıyla laboratuvarlarda kullanılan öğretim makineleri ile öğreten konumundaki kişilerin yer değiştireceği ve değerlerini yitireceğine yönelik görüşlerdir (Hutchinson, 1964: 4). Bir diğeri de kullanılacak makinelere ilişkindir. Dil laboratuvarları bünyesinde oluşturulan öğrenme ortamlarının pedagojik açıdan birtakım sınırlılıkları olduğunu ifade eden Dakin bu konuda şunları söylemektedir (Dakin, 1973):

Dil laboratuvarlarında, iletişim sürecinin yalnızca belli bir bölümü gerçekleştirilebilmektedir. Çünkü doğru bir diyalog için, en az iki öğrenene ihtiyaç vardır. Bu noktada bizim ihtiyacımız olan bir teyp çalar değil, insandır.

Yukarıda ifade edilen olumsuz görüşleri göz önünde bulundurarak yenilikler yapılırken öğretim programlarına uygun değişiklikler yapmak (eski yöntemlerin, eski tekniklerin, dil ve dil öğretimi bağlamında eski yapıların üzerine eklemeler yaparak yeni bir sistem oluşturmaya çalışmamak), oluşturulan programı güçlendirecektir. Görsel-işitsel unsurları bir arada bulduran ve öğretim yapılarından ayrılmasıyla fark yaratan dil işitimi yöntemi (audio-lingual), dil laboratuvarları için temel teşkil etmiştir (Hutchinson, 1961: 14). Bu yöntem geleneksel olandan farklı bir yapıya sahip olduğundan, eski metinleri bütünleştirme denemelerini gereksiz kılacak, kendi materyal ve kayıtlarını geliştirmesi gerekecektir. Her yenilik gibi, bu alanda yapılan yeniliklerin de zaman içerisinde, üstünlükleri olduğu kadar sınırlı yönlerinin olduğunu da ortaya çıkarmıştır. Örneğin; kablolu dil laboratuvarı, sabit bir kablo olması gerekliliğini ortadan kaldırarak, esnek bir ortam oluşmasını sağlamıştır. Aynı zamanda çift yönlü iletişim bağlamında birtakım sıkıntıların yaşanmasına da sebep olmuştur (Hutchinson, 1961: 41). Başka bir ifadeyle, dil laboratuvarları sistemlerinin kabinler, laboratuvar odaları, kayıt birimleri vb. yönleri belli başlı sınırlılıklara sahiptir. Bu sınırlılıkları ortadan kaldırmak ve sistemi sorunsuz kılmak, dil laboratuvarlarının tüm bileşenlerinin bir arada bulunmasıyla olanaklı olacaktır.

2.1.3.1. Dil laboratuvarlarının temel bileşenleri

Dil laboratuvarlarının olması beklenen sonuçlarını ortaya çıkarmak ve sürecin etkili bir şekilde devam etmesini sağlamak, dil laboratuvarı bünyesinde aşağıdaki bileşenlerin olmasını gerektirir (Hutchinson,1964: 4)

2.1.3.1.1. Öğreten

Öğreten, laboratuvar bünyesindeki malzeme ve materyallerden en iyi şekilde yararlanabilme konusunda istekli olmalı ve öğrenenlerin dinleme/konuşma becerilerini

geliştirebilme, bu noktada onlara yardımcı olabilme ve sistemi kullanabilme konusunda gerekli becerilere sahip olabilmesi gerekir.

İyi bir öğretene, malzeme ve materyallerdeki eksiklikleri ortadan kaldıracak yeterliğe sahip olabilmelidir. Her durumdaki öğrenen için, uygun olmayan materyallerden, en kullanışlı materyalleri oluşturabilecek kadar yaratıcı olmalıdır. Bu noktada, çağın gereklerine bağlı olarak; öğrenenleri öğretim teknolojileri ve metodolojik yöntemler konusunda yönlendirebilmeli, son gelişmeleri yakalamalarını sağlamalıdır.

Laboratuvar ortamındaki teknoloji, öğretene işini kolaylaştırıcı bir yardımcı niteliğindedir. Ancak, öğretene söz konusu teknolojiler olmadan öğretim işlemini gerçekleştiremiyorsa, ondan dil laboratuvarını oluşturan malzemelerle bunu gerçekleştirmesi de beklenmemelidir. Bir başka ifadeyle; eğer bir öğretene laboratuvar malzemeleri olmadan öğretebiliyorsa, onun bu malzemeler olmadığında çok daha iyi öğretebileceği ortadadır.

Bu noktada öğretene konumundaki kişilerin en büyük korkusu; öğretmenler ile dil laboratuvarlarını oluşturan makinelerin yer değiştireceği düşüncesidir. Ancak bu geçerli ve doğru bir ifade değildir. Aksine dil laboratuvarının varlığı; iyi bir yabancı dil öğretene için talebi artırıcı bir etken olacaktır. Öğretene destekleyici laboratuvar uygulamaları en kötü ihtimalle, niteliksiz bir öğretene eksikliklerini ortadan kaldıracak veya bunları görünmez kılacaktır. Söz konusu korkuyu, özellikle öğretmekte oldukları yabancı dili akıcı bir şekilde konuşamayan kişiler yaşamaktadır. Aslında dil laboratuvarları, o dönem içinde değerlendirildiğinde bu tarz bir eksikliğe sahip olan öğretmenler için bulunmaz bir fırsattır. Bununla birlikte ilerleyen yıllarda yapılan araştırmalar dil laboratuvarlarının verimsiz ortamlar olduğunu da kanıtlamıştır.

2.1.3.1.2. Öğretim materyalleri

Dil laboratuvarları bünyesindeki öğretim materyalleri, dinleme ve konuşma becerilerini etkili bir şekilde geliştirebilmek ve laboratuvar ortamında kullanılmak amacıyla tasarlanmıştır.

Eski ve yeni nesil öğrenenler için etkisiz olan öğretim materyalleri veya onların dönüştürülmüş halleri, laboratuvar ortamında kullanılmamaya çalışılmıştır. Örneğin; bir teybi çalıştırırsanız veya canlı bir öğretenden bir videoyu izlemek üzere başlatırsanız, bu oldukça etkisiz bir uygulama olacaktır. Bunun da ötesinde, benzer uygulamalar dil laboratuvarlarının da kötü anılmasına sebebiyet verecektir. Bu noktada öğretmenlerin üzerine düşen sorumluluk, bir hayli fazladır. Yeni materyalleri kullanma aşamasında, öğretmenlerin yeni beceri ve görüşlere ihtiyaçları vardır. Çoğu öğretmen, öğretim sürecinin ilk aşaması söz konusu olduğunda nasıl bir öğretim sistemini uygulayacağını önceden belirleyebilmektedir. Ancak ileri düzeydeki öğretim süreçlerinde durum farklılaşmaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin yeni teknikler geliştirme konusunda sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Hatta bazı öğretmenler, yeni öğretim materyalleri ile öğrenene ne kazandırılmasının amaçlandığını, bu materyallerle yapılacak alıştırmalara nasıl geçiş yapılacağını ve öğrenenlerin dil öğretimi süresince konuşma dilini nasıl kullanması gerektiğini bilememektedir. Bu nedenle; öğretmenlerin yeni ortaya çıkan materyaller ve uygulamalar karşısında nasıl bir tutum sergilemesi gerektiği konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlere yardımcı olması ve laboratuvar ortamında oluşturulan etkinlikler ve materyaller Eddy (1956) tarafından şöyle sınıflandırılmıştır:

- 1- *Öğrenenlerde yalnızca, konuşma hızını ve işitsel anlamdaki hızı artıracak olan dinleme becerisini geliştirmeye yönelik materyaller.*
- 2- *Öğrenenlere duyduklarını kazandırma amacıyla hazırlanan ve yalnızca ezberleme yoluyla telaffuzunu geliştirecek olan materyaller.*
- 3- *Ana dilin morfolojik söz dizimi yapısını çözmelerini ve işitsel unsurlara sesli olarak tepki göstermelerini sağlama amaçlı materyallerdir. Bu özellikteki materyallerde, doğrudan doğru dilbilgisi kullanımının nasıl öğretileceği problemi üzerine yoğunlaşmaktadır.*

Dil laboratuvarları yukarıda sıralanan özelliklerine bağlı olarak oluşturulacak materyallerle tasarlanmak zorunda değildir. Yapılması gereken; öğrenenlerin doğru performansı gösterebilmelerini sağlayacak, programlı sözel uygulamalar oluşturmak ve öğrenenler için olumlu sonuçlar doğuracak sorular belirlemektir. Bu noktada asıl görev,

öğretene ve sürece dâhil olan sistemin diğere elemanlarına düşmektedir. Japonca Dil Programı öğrenenlerinin dil laboratuvarlarına ilişkin görüşlerini almayı amaçlayan bir araştırmada (Danaher ve Danaher, 1998), öğrenenlerin çoğu dil laboratuvarlarının yalnızca dinleme ve konuşma becerilerine değil aynı zamanda; Japon dilinin konuşulurken ve öğrenilirken ihtiyaç duyulan tekniklerin öğrenilmesinde de faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle diyaloglardan oluşan okumaların, bazı kelimelerin telaffuz edilmesinde kendilerine yardımcı olduğunu belirten öğrenenler, bu noktada öğretmenlerinden aldıkları geri bildirimlerin kendilerini öğrenmeye teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Öğrenenlerin uygulamaya yönelik görüşlerinden hareketle, dil laboratuvarlarının özellikle dinleme ve konuşma etkinliklerinde, araştırmacıların öngördüğü olumsuz görüşleri ortadan kaldırdığını söyleyebiliriz.

2.1.3.1.3. Programın planlanması, test edilmesi ve sistemli duruma getirilmesi

Programın test edilmesi ve sistemli duruma getirilmesi, dil laboratuvarlarının üzerinde durduğu konuşma ve dinleme becerilerini başarmak için ağırlık verilmesi gereken unsurlardır. Bu unsurların kullanılması ile dinleme ve konuşma becerileri aracılığıyla dil becerilerini geliştiren öğrenenlerin, sürece ilişkin problemlerinin çoğunu ortadan kaldıracığı düşünülmektedir (Hutchinson,1961). Bu süreçte, dil laboratuvarlarının yeni yöntem ve materyallerinin etkililiğini araştırma eskiklik varsa bunları gidermek adına da faydalı olacaktır. Böylelikle öğretmenler de bu doğrultuda laboratuvarın gidişatına uygun ve etkili araçlar kullanmaya devam edeceklerdir (Hutchinson,1964: 4).

2.1.3.1.4. Uygulama süreci

Uygulama aşaması, öğrenenlerin konuşma ve dinleme becerileri geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde, yeterince uzun ve sık olmalıdır. Ancak bu şekilde başarılı bir dil laboratuvarı programı gerçekleştirmek ve öğrenenlerin becerilerini geliştirebilmek olanaklı olacaktır.

Teknolojinin okullardaki sınıf ortamında kabul görmeye başlaması ile düzenli bir şekilde yapılan uygulamaların da önemi kavranmış ve dil öğretim programları bu doğrultuda

hazırlanmıştır. Çoğu okul, önceden programlanmış uygulama süreçlerinde ortaya çıkan problemleri en aza indirmek için, her yabancı dil sınıfında sadeleştirilmiş dil laboratuvarı malzemeleri yerleştirmişlerdir. Bu şekilde oluşturulan sınıflara *elektronik sınıf* denilmektedir. Oluşturulan elektronik sınıflar, hem okul dönemi içerisinde hem de okul dönemi dışarısında sahip oldukları materyallerin en üst seviyede kullanımını sağlamaya çalışmasına rağmen, çoğu okulda makine merkezli uygulamalar yetersiz kalmıştır (Hutchinson,1961).

2.1.3.1.5. Gerekli araç gereçler

Dil laboratuvarlarına uygun araç-gereçler belirlenirken; öncelikle öğretim hedeflerinin belirlenmesine, sonrasında da bu hedeflere uygun olan ve onları gerçekleştirerek uygulama yapılabilecek malzemelerin tercih edilmesine özen gösterilmelidir. Bu doğrultuda, laboratuvar araç-gereçleri; hem dinleme hem de konuşma becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmeli ve laboratuvarlar hem malzeme hem de yöntemdeki gelişmelere göre yeterince esnek bir yapıya sahip olmalıdır. Bu seçime ilişkin, Hutchinson (1961: 8-9) aşağıdaki özellikleri sıralamıştır:

- 1- *Sınıf içerisinde veya sınıf dışında, dinleme ve konuşma etkinliklerinde, tüm öğrenenlerin aktif ve eş zamanlı katılımını sağlama*
- 2- *Uygulamalar esnasında, öğrenenlerden beklenen sesleri çıkarabilmelerini sağlama*
- 3- *Öğrenenleri kendi eğitimlerinden kaynaklanan bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma*
- 4- *Öğrenenlere sunulan tekrarlı materyallerin sıkıcı hale gelmesini engelleme*
- 5- *Öğretene, öğrenenlere sürece ilişkin doğruları göstermesi adına fırsat tanıma*
- 6- *Tüm öğrenenler için, eşit koşulları sağlama*
- 7- *Güven verici bir ortam yaratma*
- 8- *Dikkat dağıtıcı unsurları ve öğrenenlerdeki çekingenliği mümkün olduğunca azaltma*
- 9- *Konuşma ve dinleme becerilerinin test edilmesi ile ilgili olarak öğrenenlere fırsatlar tanıma*

10- Görsel ve işitsel materyallerin koordinasyonunu sağlama

11- Öğretendenlerin, kendi dil işitimi yeterliğini geliştirmelerine yardımcı olma

Bu aktarılanlar çerçevesinde, bir dil laboratuvarını yapılandırırken “*öğretenden özelliklerini, dil laboratuvarlarında kullanılan öğretim materyalleri ile laboratuvardaki araç-gereçleri, programın planlanması, test edilmesi ve sistemli hale getirilmesini ve uygulama*” aşamalarını doğru belirlemenin önemli olduğunu söylemek olanaklıdır. Oluşturulan ilk dil laboratuvarları da bu özellikler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır (Hutchinson,1961: 8).

2.1.4. Bilişsel-iletişimsel teknolojiler ve video teknolojisi

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımların tarihsel gelişimi ele alındığında neredeyse tamamının, teknolojik buluş ve bilimsel gelişmelere koşut olarak ortaya çıktığı görülmektedir (Kartal, 2005: 232). Doğru yerde ve doğru zamanda kullanıldığı sürece tüm görsel ve işitsel materyaller, dil öğretimi üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir (Çakır, 2006: 67). Bu nedendir ki araç ve gereç kullanılarak yapılan bir öğretim, araç ve gereçsiz yapılan bir öğretimden daha etkili olacaktır (Büyükkaragöz, 1994: 293).

Bir ders aracı ne kadar gelişirse gelişsin, ne ölçüde kusursuz olursa olsun, yabancı dil öğretiminde öğretenden- öğrenen birlikteliği ön koşuldur (Yaman ve Bozdemir, 2005: 230). Dolayısıyla dil sınıflarında kullanılacak materyaller hazırlanırken öğretendenlere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Öğretendenler; öğrenenlerin bireysel öğrenme becerilerine, onların öğretime ilişkin tutumlarına, nasıl öğrendiklerine, nelere ilgi gösterdiklerine, önceki yaşantılarına, kültürel yapılarına dikkat etmek ve tek bir materyale bağlı kalmaksızın, öğrenenlerin saydığımız özelliklerine uygun materyalleri geliştirmek durumundadır (Brown, 1995: 183) Tüm bunlar, hazırlanacak materyalin içeriğe uygun ve öğrenenler üzerinde etkili olmasını sağlayacaktır.

Dil öğretiminde kullanılan materyaller; işitsel amaçlı, görsel amaçlı ve görsel işitsel amaçlı olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir.

2.1.4.1. Görsel amaçlı materyaller

Görsel materyaller, öğrenenlere görsel mesajlar ulaştırabilmek amacıyla tasarlanan (Newby, 2000:103) ve onların görme duyu organına hitap eden öğretim araçlarıdır (Demirel ve Altun, 2010: 42). Öğrenenlerin dikkatinin sürekli bir şekilde uyanık kalmasını sağlarken onları düşündüren ve sorgulatan, böylelikle sürece aktif bir şekilde katılımını sağlayan görsel materyaller (Newby, 2000: 103); “sunumu basitleştirmek, düşünmeyi canlandırmak, anahtar noktaları vurgulamak, istatistiksel verilerin anlaşılabilirliğini artırmak, karşılaştırma yapmak, ilişkileri göstermek, yeni kavramları ve detayları açıklamak, varlıkların nitel boyutlarını sergilemek amacıyla kullanılırlar.” (Demirel ve Altun, 2010: 42).

Dil öğretiminde kullanılan görsel materyaller; tepegözler, yansıtma amaçlı projektörler ve film gösterimleridir.

2.1.4.1.1. Tepegözler

Tepegöz saydamları, tepegöz projektörlerle yansıtılabilen elle ya da başka tekniklerle hazırlanmış fotoğraflar, resimler, haritalar, grafikler ve benzeri materyallerdir (Cross ve Cypher, 1961: 85-86). Öğrenenlere semboller, resimler, çizimler, şekiller gibi görseller gösterilerek bilinmeyen nesnelere öğretmeyi amaçlayan tepegözlerin (Kaya, 2005: 259), dil öğretimi bağlamında yararları aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- a) Öğrenen- öğretene arasında etkileşim: Etkin bir dil öğreniminde öğretene konumundaki kişinin, öğrenenleriyle göz teması kurabilmesi önemli bir unsurdur (Sarıçoban, 2006: 27). Öğretene öğrenenlerle göz teması kurması onlara, öğretene iletişime hazır olduğu izlenimini uyandırarak derse karşı ilgisini artıracaktır (Engin ve Aydın, 2007: 9). Tepegözler sayesinde öğretene, ders esnasında öğrenenleriyle her daim yüz yüze olabilmekte, bu da öğretene ve öğrenen arasındaki etkileşimi artırmaktadır (Sarıçoban, 2006: 27).
- b) Kullanım kolaylığı: Tepegözler, gerek teknik anlamda yetersiz gerekse çizim konusunda kabiliyetsiz olan öğretmenler için kolaylık sağlayan bir materyaldir. Kullanımı oldukça basit olan tepegözlerde kullanılacak saydamlar, öğretmenler

tarafından bizzat hazırlanabileceği gibi, başka kaynaklardan yararlanılarak da elde edilebilir.

- c) Zaman: Tepegöz kullanımı, dil öğreticilerine kısıtlı olan ders sürelerini etkili kullanma olanağı sağlayacaktır.
- d) Esneklik: Tepegözler, sunu sırasında değişiklik yapılmaya açık materyallerdir. Öğretmenler, istedikleri takdirde saydamlarda önemli gördükleri noktaları vurgulamak adına altını çizebilir, gerektiğinde onları silip düzeltebilir veya sunuların sırasını değiştirebilir. Bu özgürlük, ders esnasında öğretmenlere esneklik tanımaktadır (Demirel ve Altun, 2010: 44).
- e) Özetleme: Tepegözler, öğretmenlerin derste sunduklarını görsel öğelerden de yararlanarak özetlemesini sağlar (Sarıçoban, 2006: 28). Böylece, içeriğe yönelik anahtar bilgilerin aktarılması mümkün olacaktır. Zaten tepegöz kullanımında esas olan; ayrıntıları saydamlarda değil, basıl materyallerle öğrenenlere sunmaktır (Şimşek, 2009: 89).
- f) Öğretim çeşitliliği: Tepegöz projektörlerin slayt projektörü, hareketli resimler vb. görsel araçlarla kullanılması mümkündür (Kurubacak, 1988: 23). Bu çeşitlilik dersleri, özellikle öğrenenler için daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirecek, öğrenimi kolaylaştıracaktır.

2.1.4.1.2. Yansıtma amaçlı (opak) projektörler

Her aşamadaki dil öğrenenleri için kullanılabilecek olan yansıtma amaçlı projektörler, saydam olmayan resim, çizim ve şemanın perdeye yansıtılarak gösterilmesine ve büyütülerek başka bir yüzeye çizilip levha ya da tablo haline getirilmesine yardımcı olan materyallerdir (Çilenti, 1984: 83)

Ders kitapları, dergiler, gazeteler, fotoğraflar, kitaplar, ansiklopediler gibi çok çeşitli basılı ve resimli materyaller yansıtma amaçlı projektörler aracılığıyla sunulabildiğinden, oluşturulacak her türlü malzeme geliştirilebilir ve uyarlanabilir olması yönüyle sınırlılık içermez (Sarıçoban, 2006: 29). Yansıtma amaçlı projektörler, özellikle kitaplardaki resim ve şemaların sınıfça incelenmesinde çok faydalı olacaktır (Kaya, 2005: 251). Bu özelliği

ile öğrenenler arasında, öğretenin yönlendirmesiyle bir tartışma ortamı yaratılabilecektir. Örneğin; dilbilgisi bakımından hatalı cümlelerin projekte yansıtılması suretiyle, öğrenenlerin bir konu üzerinde tartışması ve doğru noktaya gitmesi sağlanabilecektir (Sarıçoban, 2006: 29).

Öğrenenlere ait ödevlerin sınıf ortamında paylaşılmasını da sağlayan yansıtma amaçlı projelerle (Demirel ve Altun, 2010: 44), öğrenenlerin birbirlerini değerlendirmelerinin ve hatalarını görmelerinin de önü açılmış olacaktır.

2.1.4.1.3. Film gösterimleri

Eğitim ortamına ses, hareket ve görüntüyü başarılı bir şekilde getiren ve bilgi, beceri ve davranışların kazandırılmasında önemli özelliklere sahip olan öğretim materyallerinden biri olan eğitsel filmler, öğrenenlere doğrudan değil dolaylı olarak deneyim sunan ve öğrenme – öğretme ortamını zenginleştiren araçlardır (Bruner, 2008: 63-64). Bu noktada, dil öğretmenlerine büyük bir sorumluluk düşmektedir. Öğretmenler, sınıfındaki öğrenenlerin isteklerine, ilgilerine ve düzeylerine uygun filmleri tercih etmeli ve tercih ettiği filmlerle tartışma ortamı yaratarak, onların konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmelidir (Sarıçoban, 2006: 31). Bir başka ifadeyle eğitsel filmler; öğretmen rehberliğinde kullanıldığında yararlı olabilecek araçlardır (Küçükahmet, 2008: 109).

Öğrenen özelliklerine uygun olarak tercih edilmesinin yanında iyi bir öğretmen, idealleştirmelerden ve genellemelerden uzak olması gereken (Flood ve Kitching, 1981: 18) eğitim filmlerinin hangi özelliklere sahip olması gerektiğini de bilmelidir (Cross ve Cypher, 1981: 60). Buna göre, iyi bir eğitim filminin aşağıdaki özelliklere sahip olması gerektiğini ifade eder (Fisch, 1972'den aktaran Flood ve Kitching, 1981, s.18):

- a. *Eğitim filmleri kısa olmalıdır.*
- b. *Eğitim filmleri, bilgileri sınırlı bir şekilde vermeli ve üzerinde durulmak istenenler öğrenenleri yorucu nitelikte olmamalıdır.*
- c. *Filmler açık uçlu olmalı, öğrenenlere alternatif seçenekler sunmalı ve onları konu üzerinde tartışmaya yönlendirecek nitelikte olmalıdır. Bu özellik, öğretmenin izledikleri filmin sonunda ne olabileceğini öğrenenlere*

sorması ve onlardan bu konuda konuşmalarını istemesi şeklinde gelişen ve dil öğrenenleri tarafından, sıklıkla kullanılan bir yöntemdir.

Öztaş (2008), tarih öğretiminde filmle öğrenme etkinliklerine dayalı öğretim yapılan deney gruplarının öğrenenleri ile öğretene merkezli öğretim (düz anlatım, soru-cevap) yapılan kontrol grubu öğrenenlerinin başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla 11. sınıf öğrenenleri üzerinde bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre; filmle öğretim yapılan deney gruplarındaki öğrenenlerin tarih dersine karşı ilgi ve güdülenmelerinin ilk derslerden itibaren artış gösterdiği ve onları araştırmaya heveslendirdiği; uygulama sırasında yapılan gözlemlerden, öğrenenlerle yapılan konuşmalardan (“teneffüse çıkmayalım”, “boş geçen dersimize de siz gelin” vb) ve öğrenenlerin uygulama ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlar yoluyla tespit edilmiştir (Öztaş, 2008: 553).

2.1.4.2. İşitsel amaçlı materyaller

İşitsel materyaller; uygulama becerilerini geliştirmede öğrenenlere yardımcı olmak, basılı materyallerle ifade edilmesi zor olan durumları sözlü ifade etmek, okuma ve yazma konusunda olumsuz sonuçlara sahip olan öğrenenlere kolaylık sağlamak ve onların eğitimine katkıda bulunmak amaçlı geliştirilen öğretim araçlarıdır (Rowntree, 1994: 11). Bu materyallerin öğrenenlerin yalnızca işitme duyu organına hitap eden araçlar olması, işitsel amaçlı materyallerin öğrenenlerde soyut yaşantılar oluşturmalarına neden olmaktadır (Demirel ve Altun, 2010: 53) Bu gerekçeyle işitsel araçların yabancı dil öğretiminde tek başına değil, diğer öğretim materyalleriyle birlikte kullanılması, somutlaştırma bağlamında yararlı olacaktır. İşitsel materyallerin öğretmenler tarafından hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken önemli nokta, onların hiçbir karışıklığa olanak vermeyecek şekilde tanımlanması ve organize edilmesidir (Brown, 1995: 139).

İşitsel materyaller, dil öğretimi alanında da kullanılan öğretim araçlarıdır. Daha çok telaffuz öğretiminde, dinlediğini anlama becerisini geliştirmede ve mekanik alıştırmaları yapmada yararlanılan (Demirel, 1987: 89) bu materyaller, anadil ve yabancı dil öğretiminde sözcük ve tümceler doğru söylenmesi, tümce kalıplarının öğrenilmesi,

konuşmanın iyileştirilmesi ve işitilenlerin anlaşılması bağlamında öğrenenlere büyük kolaylık sağlamaktadır (Kaya, 2005: 149).

Çalışmanın bu bölümünde işitsel materyaller olarak; “Teyp (kasetçalarlar)” ve “Radyo” üzerinde durulacaktır.

2.1.4.2.1. Teyp (Kasetçalarlar)

Yalnızca öğretim amaçlı değil aynı zamanda motive edici ve rahatlatıcı öğretim materyalleri olan kasetçalarlar, öğrenenlere öğrenenlerin öğrenmesini istediği kalıpları ve sözcükleri kaydetmesine veya istemediği kısımları silmesine yarayan; öğrenenlere de kendilerini dinleme ve hatalarının farkına varma olanağı tanırken telaffuzlarını geliştirmelerine katkıda bulunan öğretim materyalleridir (Sarıçoban, 2006: 46).

Sadece işitme duyusuna hitap eden işitsel materyallere ilişkin, Açık Üniversite (Open University) öğrenenleriyle yapılan bir çalışma sonucunda öğrenenler, kasetçalarla ilişkin şu yorumlarda bulunmuşlardır (Rowntree, 1994: 7):

Sanki öğreten ile aynı odadaymışız gibi oluyor.

Algılarım, okuduğum metni öğretenimin sesinden de duyabildiğim için kitaptan çok, kaset ile daha açık hale geliyor.

Yukarıdaki ifadeler göstermektedir ki; öğrenenler geleneksel öğretime göre kasetçalarlar vasıtasıyla yapılan öğretimde kendilerini daha iyi hissetmektedirler. Bu nedenle, kasetçalarların dil öğretimi alanında da kullanılması uygun olacaktır.

Dil öğretimine ilişkin okuma ve yazma aktivitelerinde; okumadaki akıcılığı geliştirebilmek için öğrenenlerden kasetçalardan dinlediklerini önlerindeki basılı materyallerden takip etmeleri istenebilir. Bu noktada öğreten; kasetçaların başlatma, durdurma, geri ve ileri alma tuşlarıyla metnin önemli bulunduğu noktalarına dikkat çekebilir, gerekli olduğu noktaları tekrarlatılabilir (Sarıçoban, 2006: 46). Bu tarz uygulamalardan sonra öğreten öğrenenleri, önceki ve sonraki durumlarına bakarak değerlendirebilecektir (Newby, 2000: 106). Bir başka şekilde; öğrenenlere dilbilgisinden

herhangi bir konuya (filler, sıfatlar, zarflar vb.) ilişkin, belli kısımlarının boş bırakıldığı metinler dağıtılıp onlardan kasetçalardan duyduklarını boşluklara yazmaları istenebilir.

Kasetçalarlar yalnızca öğrenenler açısından değil, öğretmenlerin derslerdeki etkililiğini artırmak adına da önemli bir işitsel materyaldir. Popham 1961-1962 (Aktaran Clinfood, 1981, s.33) tarafından yapılan araştırma; öğretmenlerin bant kaydına alındığında, geleneksel eğitim yapan öğretmenlere göre daha etkili bir anlatıma sahip olduklarını ve öğrenenlerin de bu tarz bir uygulamadan daha memnun olduklarını ortaya koymuştur.

Pek çok öğretim materyalinde olduğu gibi öğrenenler; kasetçalarla daha başarılı olmakta, zamanlarını daha iyi kullanmakta ve bu materyalin kayıt altına alma özelliği sayesinde, öğretmenlerin olmadığı zamanları değerlendirme konusunda avantajlı hale gelmektedirler (Clinfood, 1981: 33).

Özellikle dil sınıflarında, farklı ülkelerden ve farklı kültürlerden öğrenenlerin olduğu göz önünde bulundurularak hareket edilmeli ve bu farklılıklara uygun olarak müziğin çeşitli türleri kullanılmalıdır (Woodward, 2001: 142). Aynı zamanda kasetçalarlar aracılığıyla öğrenenlere verilecek bilgilerin, onların ilgisini çekecek nitelikte olmasına da özen gösterilmelidir. Dikkat edilmesi gereken nokta, kasetçalarların ders süresince yoğun bir şekilde çalıştırılmaması gerektiğidir çünkü böyle bir durum öğrenenlerin dikkatlerini dağıtacak ve kendilerini sınıf ortamından uzaklaştıracaktır (Woodward, 2001: 142). Bunu ortadan kaldırmak adına, müziğin öğrenenlerin birbirlerini rahatça duyabilecekleri şekilde, arka planda çok hafif duyulması sağlanmalı böylece öğrenenlerin iyi hissettikleri, keyifli bir ders ortamı yaratılmalıdır (Sarıçoban, 2006: 46).

2.1.4.2.2. Radyo

Radyo, pek çok yaşam alanında rahatlıkla kullanılabilen dil öğretimi açısından önemli bir işitsel materyaldir (Sarıçoban, 2006: 49). “Belli bilgi ve becerileri öğretmek” amacıyla olan ve bu amaç doğrultusunda okuma- yazmaya yönelik dil öğretimi bağlamında da önemli bir görevi üstlenen radyo (Kaya, 2005: 123), kamuya seslenme hizmetini görürken birtakım ortak işlevleri yerine getirir (Aziz, 1982: 50). “Haber verme, eğitim, eğlendirme, mal ve hizmetlerin tanıtılmasını sağlama, inandırma ve harekete geçirme” şeklinde ifade edebileceğimiz bu işlevlerden eğitim, haber verme işlevinden sonra radyonun en önemli

işlevidir (Aziz, 1982: 52). Yalnızca Afrika ülkeleri gibi geri kalmış ya da kalkınmakta olan ülkelerde değil aynı zamanda A.B.D., Kanada, İngiltere, Fransa, Japonya gibi kalkınmış ülkelerde de radyo, tamamlayıcı bir eğitim kanalı olarak uygulama alanı bulmuştur (Aziz, 1982: 53).

Radyo ile uzaktan eğitim 2 Kasım 1920 tarihinde ilk olarak ABD’de başlamış, bunu 1922 yılında İngiltere, Fransa ve Sovyetler Birliği takip etmiştir 1923 yılında Almanya’da, 1927 yılına kadar ise sırasıyla Arjantin, Avustralya, İtalya, Japonya, Norveç, Yeni Zelanda, Hollanda, İsveç, İsviçre, Çekoslovakya ve Güney Afrika’daki radyo yayınları takip etmiştir (Aziz: 1982: 23-32) Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından “Suyun Yararları” nı konu alan ve ilkokul öğrenenleri için hazırlanan ilk radyo eğitim programı, Nisan 1963'te Ankara İl Radyosu'ndan yayımlanmıştır. Bu denemeden sonra, radyo eğitim programları 1964 yılında, TRT kurulduktan sonra, sürekli yayına başlamıştır (Öngören¹)

Öğrenenler tarafından çok kısa sürede kabul gören eğitim amaçlı radyo programlarının yayımlanmasının temel amacı, dünyayı sınıfa getirmek ve en iyi öğretmenlerin hizmetlerini yaygın hale getirmek olarak görülmektedir (Kaya, 2002: 112). Radyo ile eğitim genelde canlı olarak verilirken ve bunun için öğrenenlere çalışma planları sunulmaktadır. Uzaktan eğitim amaçlı radyo programları genelde basılı gereçlerle desteklenmektedir. Öğrenenler öğretmenlerine ödevlerini göndermekte ve zaman zaman görüşmektedirler (Kaya, 2005: 144).

Çocuklara yönelik hazırlanan eğitsel radyo programcılığı kapsamında, çocukları ve ebeveynleri dil kullanımı konusunda düşündürecek bir format kullanılarak çeşitli yayınlar hazırlanmıştır (Kaya, 2005: 123). Bu da radyo derslerinin, öğrenenlerin yanı sıra derslerin hedef kitlesini oluşturmayan bireyler tarafından da farklı amaçlar güdülerek tercih edilmesini sağlamıştır. Böylelikle radyo yayınlarında program yanında teknik gelişmeler de olmuş, özellikle radyo verici gücünün hızla artarak, tüm dünyaya yayılması gerçekleşmiştir (Kaya, 2002: 112).

¹ http://www.egitimsen.org.tr/ekler/3de78a6fa1f143a6cf797a33d6899a8_ek.pdf (Erişim Tarihi: 16.11.2013)

Okul eğitimini tamamlayıcı bir öğretim materyali olarak da kullanılan radyo; öğrenenlerin derste verilen konuları pekiştirmelerini sağlama, derste konu edilmemiş yeni kavramları sunma, öğrenenlere alternatif bir bakış açısı kazandırma ve temel ders konularını özetleme vb. yararları da bulunmaktadır (Kaya, 2005: 144).

Radyo derslerinin yukarıda söz edilen yararlarının yanında; geri bildirim etkili olarak sağlayamama, yeniden dinlemeye olanak tanımama, dersi dinlemek için belirli bir zamanda ve yerde bulunma, öğretene denetiminin olmaması, derinlemesine bilgi vermeme gibi birtakım sınırlılıkları da mevcuttur (Kaya, 2005: 144).

2.1.4.3. Görsel- işitsel amaçlı materyaller

Görsel-işitsel yaklaşım, yabancı dil öğretiminde ses ile görüntünün, bir başka deyişle görsel bağlamın, öğrenmeye yardım etmek ve onu kolaylaştırmak için ses ile birleştirilmesi ve eş zamanlı kılınmasıdır (Demircan, 2002: 197). Yardımcı öğretim materyallerinden yararlanarak, öğrenenlerin birden fazla duyu organına hitap eden materyaller geliştirilmesi; iletişim imkânını zenginleştirecek ve başarıyı artıracak bir unsurdur. Texas Üniversitesinde yapılan bir araştırmaya göre zaman sabit tutularak insanlar; okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadırlar (Aktaran Çilenti, 1979, s.40). Bu araştırmadan anlaşılacağı üzere; görsel işitsel olarak gerçekleştirilen bir öğrenme durumundaki hatırlama yüzdesi sadece okuma, işitsel veya görsel olarak gerçekleştirilen bir öğrenme durumundaki hatırlama yüzdelere göre daha yüksektir (Akalin, 1996: 145).

Yabancı bir dilin öğrenimini kolaylaştırmak ve ilgi çekici hale getirmenin en büyük yardımcılardan biri hiç kuşkusuz, görsel işitsel materyallerdir (Çakıcı, 2006: 67). İşitsel araçlarda o dili anadili olarak konuşanların sesletimi; görsel araçlarda ise, daha çok o dilin konuşulduğu ortamlara ilişkin ama başlangıçta genel ayrımları yansıtan görüntüler kullanılmaktadır. Görsel işitsel materyaller sayesinde öğrenenler yabancı sesleri daha ilk dersten başlayarak anlamlı ilişkiler içinde ve doğru ezgilemeyle birlikte dinler, dikkatlerini durum ve anlam üzerinde toplayarak, yabancı dili sıkılmadan, çekinmeden sesletmeye başlarlar (Demircan, 2002: 200).

Çalışmanın bu bölümünde görsel işitsel materyallerden “Video Oynatıcılar” ve “Televizyonlar” üzerinde durulacaktır.

2.1.4.3.1. Video oynatıcılar

1981 yılında sınıf içerisinde hizmet içi eğitimde Chris Day tarafından kullanılan video, araştırmacılar ve öğretmenlerin olaylara bakış açısını tartışmayı mümkün kılan, olayları gerçek ve farklı bakış açılarıyla incelenebilir hale getiren bir araç olarak tanımlanmaktadır Görsel işitsel araçlar içerisinde dil öğretimi için son derece uygun materyaller olan video oynatıcılar, özellikle telaffuz, kelime bilgisi, gramatikal yapılar ve ilgili dilin kültür durumunu yansıtabilmesi açısından, öğreten konumundaki kişinin en iyi yardımcılardan biridir (Sarıçoban, 2006: 32). Video oynatıcıları ile sözcüklerin telaffuzu sırasında ağzın, dilin ve dudakların hareketlerini görmek, anlamayı kolaylaştıracağı gibi, kalıcı bir telaffuz ve konuşabilme alışkanlığı da kazandırmaktadır (Akalin, 1996: 148). Başka bir ifadeyle, etkili bir şekilde kullanıldığı takdirde; dil öğreniminin ana bileşenlerini oluşturan dinleme, konuşma, yazma ve okuma etkinliklerinin kullanımında da kolaylık sağlayacaktır (Sarıçoban, 2006: 33).

Pratik kullanımı esnek bir araç olmasından dolayı video hem ders de ders dışı etkinliklerde kullanılabilir (Varol, 1995: 398). Video oynatıcılarla öğrenenler kendilerini yaratıcılık ve deneyim konusunda daha özgür hissetmekte ve kendi ürünlerini yaratmak için geleneksel kurallara bağlı kalmak zorunluluğundan kurtulmaktadırlar (Brown, Lewis ve Harcleroad, 1977: 263)

Video oynatıcılar; hem öğrenenlerin kendi aralarında hem de öğrenenler ile öğretmenler arasında iletişimin gelişmesine katkıda bulunan öğretim araçlarıdır; çünkü dil, sınıf ortamında sunulan derslerle canlı hale getirilmekte böylelikle öğrenenlerin güdülenmeleri ve dile yönelik ilgileri artmaktadır (Sarıçoban, 2006: 32). Yanı sıra; sözsüz iletişimin bir parçası olan jestler, mimikler, hareketler, kıyafetler ve yaşanan çevre gibi unsurlar video filmler sayesinde detaylı bir şekilde incelenebilmekte böylelikle öğrenenlerin başka bir dilin kültürünü tanımları sağlanmaktadır (Sarıçoban, 2006: 32).

Öğrenilen dile ilişkin somut ve canlı görüntüler video filmleri aracılığıyla öğrenenlere ulaştırılabilmektedir. Öğrenen bir diyalog içinde yer alan kişilerin görüntülerini, sosyal durumlarını, ne yaptıklarını ve ne hissettiklerini, yüz ifadelerini, el hareketlerini, ses tonlarını kısacası tüm davranışlarını gözleyebilme şansını sadece birkaç dakikalık sürede elde edebilecektir (Demirel, 1987: 92). Araştırmalar, iki dakikalık bir videonun sınıf ortamındaki bir saatlik derse karşılık geldiğini işaret etmektedir (Çakır, 2006: 68).

Konuyla ilgili yapılan araştırmalar gerek öğrenenler gerekse öğretmenler için video oynatıcıların kabul edilir bir materyal olduğunu göstermektedir (Hemei, 1997'den aktaran Çakır, 2006, s.68). Video oynatıcıların yabancı dil eğitiminde kullanımıyla ilgili Akran Üniversitesinin 129 yüksekökol öğreneni üzerinde "İngilizce" dersinde yapılan deneyde ve uygulamalı araştırmalarda, video ile desteklenen bireysel öğretim yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir (Demirel, 1987: 92).

Hemei'nin yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre öğrenenlerin videoyu tercih etme sebeplerinin dersi ilgi çekici getiriyor olması olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalar dil öğretmenlerinin; öğrenenleri motive etmesi, sınıf ortamına gerçek durumları getirmesi, dili doğal bir biçimde uygun bir bağlama yerleştirilmesi ve kontrollü bir ortamda gerçek deneyimleri öğrenenlere taşınması vb. nedenlerle video oynatıcılarını tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır (Hemei, 1997'den aktaran Çakır, 2006, s.68)

Öte yandan video oynatıcılar, öğrenenlerin belli bir noktaya odaklanmalarını sağlama adına öğretmenler için faydalı olmaktadır. Öğretmenlere sağladığı teknik olanaklarla durdurma, geriye ve ileriye alma, tekrar oynatma gibi seçenekler sunarak dersi daha etkin bir şekilde işlemelerini sağlamakta (Sarıçoban, 2006: 33) ve öğrenenlerin dile yoğunlaşmalarında itici bir güç olmaktadır (Çakır, 2006: 68).

Öğretmenler, ders ortamını kontrol eden/yöneten kişi konumundadır. Öğrenenleri video filmin izlendiği süre içerisinde kontrol eden, yönlendiren öğretmen uygulama sona erene kadar beklemeli ardından öğrenen yanıtlarını göz önünde bulundurarak onları değerlendirmelidir (Çakır, 2006: 69).

2.1.4.3.2. Televizyon

Çilenti (1982: 151-164), kitle iletişim araçlarını, Edgar Dale'nin öğrenme modeli olan Yaşantı Konisi'ne dayanarak değerlendirmekte ve televizyonun göze ve kulağa hitap eden bir araç olarak öğrenmedeki yerine vurgu yapmaktadır. Dale'nin yaptığı bu çalışmadan çıkarılacak dört temel sonuç vardır:

- a) *Öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise, o kadar iyi öğreniriz ve öğrenmelerimiz o kadar kalıcı olur.*
- b) *En iyi öğrendiğimiz şeyler, kendi kendimize yaparak öğrendiğimiz şeylerdir.*
- c) *En iyi öğretim somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru gidilendir.*
- d) *Birey kendi kendine başkalarının yardımıyla öğrendiğinden daha çok ve iyi öğrenir.*

Bu değerlendirmeye göre televizyon, somuttan soyuta doğru giden öğrenmelerde, Dale'nin yaşantı konisinin ortaya yakın üst kısmında yer alan, diğer eğitim araç ve yöntemlerinin kullanılabilirdiği bir eğitim aracı olarak öğrenime katılan duyu organı sayısını artırarak güdülenmeyi geliştirecek ve dersi zenginleştirecek bir yapıya sahiptir.

Televizyonda bilginin sunumunda görsel ve işitsel öğelerin bir arada, eş zamanlı ve birbirini tamamlar nitelikte kullanılması sayesinde iletişimin daha güçlü ve verimli olması ve bilgilerin daha kalıcı olması sağlanmaktadır (Kozma, 1991: 189-196). Yanı sıra televizyon, öğrenenlere süreci adım adım takip etme ve ona daha yakından bakma olanağı sunmaktadır. Bu bakımdan sınıf ortamında bilimsel gelişmeleri sunmada, toplumsal süreci göstermede, sanatsal süreci gözler önüne sermede, bilgi ve deneyimleri geliştirmede faydalı bir araçtır (Cross ve Cypher, 1961: 22).

Öğrenenlerin televizyonda ders sunulurken öğretenin sorduğu sorulara cevap vermeleri sağlanmalıdır. Dil öğretiminin önemli bir parçasını oluşturan bu unsur, öğrenenlere kendilerini dersin bir parçası gibi hissettirecektir. Bu noktada, tüm kontrol yönlendirici konumundaki öğretende olacaktır (Demirel, 1987: 91). Eğer öğrenenler televizyon dersleri esnasında aktif olurlarsa ve sorulan sorulara yanıt verirlerse bu onların hafızalarını geliştirmek açısından çok faydalı olacaktır (Clinfood, 1981: 18)

Yapılan araştırmalar, yalnızca okul çağındaki öğrenenler için değil aynı zamanda yetişkinler için de televizyonun etkili bir öğretim materyali olduğunu göstermektedir. Perraton (1966), uzaktan derslerle bağlantılı olarak yapılan televizyon derslerinin, özellikle yetişkin öğrenenler için daha etkili olduğunu ve öğrenenler tarafında daha çok tercih edildiğini ortaya koymaktadır (Perraton, 1966'dan aktaran Clinfood, 1981, s.19).

Televizyon yayınlarının dil öğretiminde kullanılma alanları aşağıdaki başlıklar altında incelenebilir (Akalin, 1996: 146):

- a) *Arşiv oluşturmak: İlk aşamada, uydu yayınlarını anlamada güçlük çeken öğrenenler, oluşturulan arşivden yararlanarak bantları tekrar tekrar izleyebilecek ve ilgili dilin öğrenilmesinde başarılarını artıracaklardır.*
- b) *Yapay çevre oluşturmak: Televizyon yayınları sayesinde öğrenenler, ders ortamından uzaklaştıklarında bile her an yabancı dille görsel işitsel olarak karşı karşıya olacak, bu da öğrenmenin informal bir şekilde devam etmesini sağlayacaktır.*
- c) *Dildeki yenilikleri takip etmek: Televizyon yayınları eğitim işlevinin yanında güncel olanı da yansıttığından, öğrenenlerin güdülenmesini artıracak, böylelikle dil öğreniminin gelişimine katkıda bulunacaktır.*
- d) *Telaffuzun gelişimine katkıda bulunmak: Telaffuz konusu, dil öğretimi için önemli bir sıkıntıdır. Öğrenenler, yerli öğretmenlerden aldıkları derslerde ancak öğretmenin verebildiği kadar öğrenebilirken; televizyon yayınları sayesinde ilgili yabancı dili ana dili olarak konuşanlardan duyma şansını elde edecek bu da telaffuzlarının gelişmesine katkıda bulunacaktır.*

Yukarıda değindiğimiz şekilde gerek eğitim süreci, gerek öğretmen gerekse öğrenenler için çeşitli yararları bulunan televizyonun; tek yönlü bir iletişim aracı olması, televizyon yayınlarının her yerde izlenememesi, derste öğrenen denetiminin olmaması, derslerin yayın zamanlarının tüm öğrenenlere uygun olmayışı vb. gerekçeler (Kaya, 2005: 189), 2000'li yıllardan önce kullanılan ve tek yönlü iletişim sağlaması yönüyle eğitim açısından yetersiz bulunan televizyonların yerini, çift yönlü iletişimi sağlayan etkileşimli televizyonlara bırakmasını gerekli kılmıştır.

İlk çalışmaları 1993'ün başlarında Microsoft, 1994'te Oracle, 1995'te Silicon Graphics ile başlayan (Ozan, 2004: 4) etkileşimli televizyon temel olarak ses, görüntü ve verinin birleşmiş hali olarak tanımlanmaktadır (Zerey, 2008: 83). Televizyon uzaktan eğitimde kullanılırken görüntü, ses, hareket, görüntünün hızı, animasyon gibi özellikler, öğretilecek konuyu sunmada çeşitli olanaklar sağlarken; bilginin yaratımı, üretimi, dağıtımı, yayını ve denetimi de oldukça etkili kılınmıştır (Özgür, 2005: 84). Etkileşimli televizyonun (iTV) uzaktan eğitime getirdiği en önemli avantaj, farklı yerlerdeki kişiler arasında çift yönlü eş zamanlı bir iletişim olanağı sunabilmesi olmuştur (Zhao, 2002: 255-261). Böylelikle, pasif izleyiciler yerine aktif katılımcılara sahip olan, içerdiği etkileşimli ortam ile de bu katılımcılara yeni izleme ve yönlendirme olanakları sunan bir televizyon yayıncılığı anlayışı ortaya çıkmıştır (Yüzer, 2013: 97).

Yanı sıra; sunduğu video e-mail, ekran üzerinde sohbet odaları, aynı programı izleyenlerle sohbet, e-mail, alışveriş, ekrandan Web sitelerine link, televizyonu kullanarak basit bir Web sayfası hazırlama, isteğe bağlı video ve izlediğin kadar öde seçenekleriyle bilgisayar ve İnternet ile bütünleşik bir yapı sergileyen etkileşimli televizyon zaman içerisinde teknolojik anlamda gelişerek “İnternet Protokolü Televizyonu” (IPTV) adı verilen bir yapıya kavuşmuştur (Yüzer, 2013: 98).

3. Yöntem

Çalışmanın bu aşamasında, yöntem bölümüne kadar ele alınıp açıklanan bölümler ve konularla Teknoloji Tabanlı Dil Öğretimi'nin bileşenleri, teknolojinin yabancı dil öğretimindeki önemi ve yabancı dil öğretiminde kullanılan ilk teknolojiler açıklanmıştır. Buna göre teknoloji tabanlı dil öğretiminin temel bileşenlerini ifade etmesi yönüyle; öğrenen farklılıklarına dikkat edilmesi gerektiğinden, öğrenenlerin ana dillerine ek olarak öğrendikleri ikinci dilin farklı bir süreci ifade ettiğinden, öğrenenler için yabancı dil öğrenme sürecini kolaylaştıran ve öğrendiklerini belleklerinde tutmalarını kolaylaştıran dil öğrenim ve öğretim stratejilerinden, dil öğretiminin temelini oluşturan dört temel dil becerisinin öneminden ve öğrenenlerin birden fazla duyusuna hitap ederek dil öğrenme sürecini keyifli duruma getiren teknolojinin öneminden bahsedilmiştir. Sonrasında da dil öğretimi sürecinde kullanılan ilk teknolojilerden programlı öğretim uygulamaları, dil laboratuvarları ve bilişsel iletişimsel teknolojiler ve video teknolojileri üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın “Bulgular ve Yorum” bölümünde, çalışmanın ilk bölümünde sorulan üç sorunun yanıtı ortaya çıkarılmıştır. Bunlar;

- Yabancı dil öğretiminde kullanılan yeni teknolojiler nelerdir?
- Dinleme becerisinin ikinci dil öğretimindeki yeri nedir?
- Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilen kurumlarda, “dinleme” becerisinin geliştirilmesine yönelik hangi teknolojiler kullanılmaktadır? sorularıdır.

Bilgisayar destekli öğretim ile başlayan ve yeni teknolojileri içerisine alan süreç; podcastler, e-portfolyolar, mobil tabanlı uygulamalar, sosyal ağlar ile açıklanarak birinci soru yanıtlanmaya çalışılmıştır. İkinci ve üçüncü sorulara yanıt ise; dinleme becerisi ve bu becerinin Türkiye’deki kurum ve kuruluşlarda teknoloji tabanlı olarak desteklenmesine ilişkin bilgilerin verileceği ilerleyen bölümde yapılacak olan nitel bir araştırma ile verilmeye çalışılacaktır.

Araştırma süreci aşağıdaki alt başlıklar kapsamında açıklanacaktır:

- Araştırma modeli
- Çalışma alanı
- Veri toplama aracı
- Verilerin çözümü ve analizi
- Araştırmanın inanırılığı
- Araştırmanın güçlü ve sınırlı yönleri

Yukarıda sıralanan başlıklar incelendikten sonra, çalışmanın beşinci bölümü olan “Sonuç ve Öneriler” bölümünde tüm bölümler bir bütün olarak ele alınacak ve tartışılacaktır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, dil öğretiminde 20. ve 21. yüzyıllarda kullanılan teknolojileri temel alarak, dil öğretiminin dört bileşeninden biri olan “dinleme” becerisinin önemini ve Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hangi teknolojilerin, nasıl ve ne yoğunlukta kullanıldığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda; bir durumu etkileyen ilişkilerin neden ve nasıl boyutları üzerinde durarak olay, olgu ya da durum hakkında ayrıntılı bilgilere ulaşmaya çalışılan nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 49-65).

Nitel araştırma; insanın kendi sınırlarını çözmek ve kendi çabasıyla biçimlendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerini keşfetmek üzere geliştirdiği bilgi üretme yollarından birisidir (Özdemir, 2010: 326). Bu nedenle de nitel yöntem esas alınarak oluşturulmuş araştırmalarda, ele alınan konuyu derinlemesine inceleme ve öznel bir bakış açısına ulaşma söz konusudur. Başka bir ifadeyle birtakım deneyimler ya da örnekler sunarak o alanda çalışanlara yeni bakış açıları kazandırmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 43).

Bu araştırmanın modeli ise nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasıdır. Güncel bir olguyu kendi yaşam alanı içerisinde inceleyen bir araştırma yaklaşımı olan durum çalışmalarının en belirgin özelliği; bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılabilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 77). Araştırma kapsamında da yabancı dil

öğretiminde teknoloji kullanımı, dört temel dil becerisinden dinleme becerisi ve yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı derinlemesine incelenmektedir.

3.2. Çalışma Alanı

Bu çalışmanın alanını, tüm dünyada yayımlanmış bilimsel dergilerdeki yayınlardan oluşan dokümanlar ile İnternet ortamındaki elektronik veritabanlarından ulaşılan yayınlar oluşturmaktadır. Bu bağlamda teknoloji tabanlı dil öğretiminin tarihsel süreç içerisindeki gelişimi verilirken özellikle yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin yayınlar; dört temel dil becerisinden biri olan dinleme becerisinin yabancı dil öğretimindeki önemini ortaya koyan yayınlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin Türkiye’de ve dünyadaki durumuna ilişkin yayınlar tercih edilmiştir. Böylece, daha önce yapılan çalışmaların verileri ve sonuçları saptanarak bunlara dair yorumlar yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmaları; gözlem, görüşme, doküman ve rapor analizi gibi çoklu veri toplama yöntemlerini kullanmaktadır (McMillan, 2004: 12). Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olay veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman analizi “çalışma özetleri, alıntılama, kurumsal, tıbbi ya da program kayıtları, yazılı anlaşma, resmi yayınlar ve raporlar, kişisel günlükler ve anketlere verilen açık uçlu ve yazılı yanıtları içermektedir” (Patton, 2002: 4) şeklinde tanımlanmaktadır. Ancak görüşme veya gözlem yapılmaya gerek kalmadan yazılı dokümanlar aracılığıyla insanların daha önce söyledikleri görüşler, analizler ve yorumlardan yararlanabilmek olanaklıdır. Hangi dokümanın araştırma kapsamında yararlı olacağını da araştırmacının araştırma konusunu göz önünde bulundurarak tespit edebileceği bir durumdur. Bu bağlamda; bu araştırmanın temel veri toplama aracı dokümanlar ve bu dokümanların içeriği çerçevesinde yapılan doküman analizidir.

3.4. Verilerin Çözümü ve Analizi

Bu araştırmada, doküman analizi yöntemi kullanıldığından daha önceden yapılan bilimsel çalışmalar sonucunda elde edilen veriler, bunlardan çıkarılacak yeni yorumlar açısından bir araya getirilmişlerdir (Yüzer, 2013: 127). Ardından doküman analizine göre veri çözümü ve yorumlama planı yapılmıştır. Bu plana göre; çalışmada 20. ve 21. yüzyıllarda dil öğretiminde kullanılan teknolojiler derinlemesine ele alınmıştır.

3.5. Araştırmanın İnanırlığı

Bilimsel bir araştırmanın inanırlığa ulaşabilmesi için, bilimsel alanyazına yeni bilgiler katması ve bu bilgilerin birbiririyle çelişmemesi gerekmektedir. Bir kaynaktan alınan verinin bir diğer kaynaktakiyle çelişmesi, yorumlama noktasındaki farklılıklardan dolayı araştırmanın geçerliliğini azaltmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2003: 57). Bilimsel bir araştırmanın inanırlığını güçlendirmek adına uygulanabilecek yöntemlerden biri, sağlama yöntemidir. Cresswell (2005: 76), sağlamayı araştırmanın topladığı farklı kaynakların neden olabileceği herhangi bir önyargıyı ortadan kaldırmak ve verilerin güvenilirliğini artırmak için kullanılan bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Çünkü bir bilginin sağlaması yapıldığında, çalışmanın olay ve olgularının tek bir kaynaktan daha etkin duruma getirilerek desteklenmesi olanaklı olacaktır (Yin, 2003: 44).

Buna göre; doküman analizi yöntemine uygun olarak ulaşılan bulguların tutarlılığı kontrol edilmiş, farklı kaynaklardan elde edilen verilerin tutarlılığı üzerinde durulmuş ve bulgular gözden geçirilerek çalışmanın geçerliliği teyit edilmiştir.

3.6. Araştırmanın Güçlü ve Sınırlı Yönleri

Nitel bir durum çalışması olan bu araştırma, yalnızca belirli bir kavramsal çerçeve temel alınarak oluşturulmuştur. Aynı zamanda araştırıcı, araştırılan durumu var olduğu şekilde tanımlama ve analiz etmeyi amaçladığı için çalışmanın herhangi bir aşamasına müdahalede bulunmamıştır.

Nitel araştırmalarda az sayıda insan ve durum hakkında detaylı bilgiye ulaşma amacı, çalışılan konunun derinlemesine anlaşılmasını sağlarken aynı zamanda sonuçların genellenebilirliğini de azaltmaktadır (Panton, 2002: 14). Bu nedenle araştırmanın konusunu oluşturan yabancılara Türkçe öğretili üzerine yapılan araştırma ve çalışmaların devam etmekte olması nedeniyle; araştırmacıların söz konusu alana yönelik görüşleri de zaman içerisinde değişiklik gösterebilecektir. Bu nedenle araştırmadan elde edilen sonuçların genellenmesi, araştırılan konunun kendine özgü olması yönüyle olanaklı değildir. Ancak başka araştırmalara aktarılabilmesi olanaklıdır.

4. Bulgular ve Yorum

Bu çalışma, yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımını ve Türkiye’deki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi görevini yürüten kurum ve kuruluşlarda dört temel dil becerisinden biri olan dinleme becerisinin geliştirilmesinde kullanılan teknolojileri belirlemeyi amaçlayan bir doküman analizidir. Bu bölümde, yapılan analiz sonucunda çalışmanın amaçlarına ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Bilgisayar Destekli Öğretim

Teknolojinin gelişmesinde önemli süreçlerden biri olan eğitim, günün gereksinimlerine uygun hale gelmek, gelişen teknolojinin sunduğu olanaklara kavuşmak ve içinde bulunduğu çağa göre düzenlenmek durumundadır. 2000’li yıllar öncesinde teknoloji alanında karşımıza çıkan ve dil öğretiminde de kullanılan “en etkili iletişim ve bireysel öğretim aracı”, bilgisayar olmuştur (Numanoğlu, 1990: 7 ve Akkoyunlu, 1998: 33).

Bilişim alanındaki gelişmelere koşturarak bilgisayar teknolojisi, 1960’lı yılların başından itibaren “Bilgisayar Destekli Öğretim” (BDÖ) adı altında eğitimin her alanında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de kullanılmaya başlanmıştır (Kartal, 2005: 389). Öğrenenlerin öğretim sürecinde daha aktif olduğu öğrenen merkezli ortamlar ve öğretimi bireyselleştirme çabaları sonucunda geliştirilen sistemlerden birisi olan bilgisayar destekli öğretim, bireyselleştirilmiş bir öğretim sistemi olan ve programlı öğretim anlayışına dayalı bir uygulamadır (Odabaşı, 1994: 11). Bir başka ifadeyle Bilgisayar Destekli Öğretim, Programlı Öğretim İlkeleri’ni (küçük adımlar, etkin katılım, bireysel hız, anında düzeltme, başarı ilkesi) temel alan (Demirel ve Altun, 2010: 127) ve bu ilkelere uygun bir şekilde hazırlanan ders içeriğini sunmak için bilgisayarın, öğrenenlerle doğrudan etkileşime girmesi için kullanılmasıdır.

Hızla gelişen bir dünya ile yüz yüze olan bireyleri 21. yüzyılın bilgi toplumuna hazırlamak için öğretme- öğrenme sürecinde bilgisayarları kullanmak zorunlu hale gelmiştir (Demirel ve Altun, 2010: 124). Bu zorunluğa rağmen bilgisayarın bir öğretim aracı olarak, dil öğretim sürecinde kullanılması birey ve kurumlar açısından hem ilgi çekici hem de korku uyandırıcı bir gelişme olmuştur. İlgi, öğrenenleri dil öğreniminde yeni ortamlara katma yönünde gelişirken; korku insanın yerini makinelerin alacağı ve çok

pahalı ortamlarla karşı karşıya kalınacağı, dolayısıyla öğretmenlerin eski önemini kaybedeceği yönünde gelişmiştir (Morgan, 1986: 515). Ancak zamanla bu anlayış yerini, bilgisayarın dil öğretimi sürecinde gerek bireyler gerekse kurumlar açısından yararlı ve etkili bir araç olduğu yönündeki görüşe bırakmıştır (Kidd, 1990: 69).

Bilgisayar destekli öğretimin dil öğretimi alanındaki etkililik düzeyini belirlemek amacıyla yapılan araştırmalar, bilgisayar destekli İngilizce öğretiminin, geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğunu ve öğrenenlerin bilgisayarlar aracılığıyla daha iyi ve hızlı öğrendiklerini ortaya koymuştur (Jamison, Suppes ve Wells, 1974: 1-67; Koçak, 1997 ve İnan ve Oktay, 1997). Literatürdeki araştırmaları sıralarken, Türkçe alanında yapılmış bir çalışmanın olmaması çalışmamızı özgün kılacak özelliklerden biri olup, İngilizceyi dil öğretimine ilişkin araştırma örnekleri vermemizin nedeni de söz konusu eksikliklerdir.

Konuya ilişkin Aytürk'ün (1999) bilgisayar destekli öğretimin öğrenenlerin İngilizce başarılarına, İngilizceye ve bilgisayara yönelik tutumlarına olan etkisini araştırdığı çalışmasında, Ankara il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören ve İngilizce öğretiminde bilgisayar destekli öğretim alan öğrenenlerin başarısının, geleneksel yöntemle öğretim alan öğrenenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak, bilgisayar desteğiyle dil edinen öğrenenlerin hem İngilizceye hem de bilgisayara karşı tutumlarının da olumlu olduğu ortaya konmuştur.

Bilgisayar destekli dil öğretiminin öğrenenler açısından daha etkili ve başarılı bir öğrenme ortamı oluşturduğunu ve onları daha başarılı kıldığını gösteren çalışmalardan biri de Uzunboylu'ya (2002) aittir. Söz konusu çalışmada, İngilizce dilbilgisi konuları, bilgisayar destekli bir şekilde öğrenenlere sunulmuş ve bu tarz bir uygulamanın geleneksel yöntemle göre öğrenen başarısını olumlu yönde artırdığını tespit etmiştir.

Yukarıda örneklerini sıraladığımız çalışmalardaki başarıyı sağlamak noktasında, bilgisayar teknolojisini kullanılabilir hale getirecek olan öğretmenlere büyük görev düşmektedir (Odabaşı, 1994: 139). Bu gerekçeyle, kendilerini ve yetiştirecekleri bireyleri “bilgi toplumuna” hazırlayacak olan öğretmenlerin, bilgi toplumunun teknoloji destekli kültürünü benimsemeleri gerekmektedir (Leh, 1998: 220). İnsan faktörü ve teknolojinin birleşmesiyle kullanılır hale gelen bilgisayar uygulamalarında, öğretmenlerin de geleneksel

rollerinden çıkıp yeni bir anlayış kazanmaları gerekmektedir. Fitzpatrick (2004: 20)'e göre sınıftaki öğretmenin farklı ve kendine özgü bir rolü bulunmakta ve öğrenme ile birlikte bu rol, eskisine göre farklılık göstererek bilgi aktarımı ve değerlendirme görevinden çok bilgiye ulaştırma ve rehberlik görevlerini üstlenmek şeklinde kendini göstermiştir.

Öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerini geliştiren ve onların ezber yapmaktan çok kavrayarak öğrenmesini sağlayan bilgisayar destekli eğitimde (Renshaw ve Taylor, 2000: 679), öğretmenin öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken teknolojiden yeterince yararlanabilecek bilgiye sahip olacak şekilde yetiştirilmesi, öğretimin kalitesi açısından önemli rol oynamaktadır. Başka bir ifadeyle; öğretmenin bilgisayar kullanımı konusunda deneyimli olması, dolayısıyla donanımdan kaynaklanan problemleri, yazılımdan kaynaklanan problemlerden ayırt edebilecek bilgiye sahip olması gerekmektedir (Şimşek, 2009: 181).

Alan yazında, yabancı dil öğretmenlerinin bilgisayar destekli öğretime ilişkin olarak, Tuzcuoğlu'nun (2000) yabancı diller bölümündeki öğretmenlerin bilgisayar destekli yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutumlarını incelediği çalışmada, öğretmenlerin bilgisayar destekli dil öğretimine yönelik olumlu tutum içinde oldukları belirlenmiştir. Öğretmenler, bilgisayar destekli dil öğretiminin öğrenenlerin yabancı dil öğrenmeye olan ilgilerini artırdığını vurgulamışlardır.

Bilgisayarın öğrenme sürecinde kullanımı, bilgisayar destekli eğitim uygulamalarına karşı olumlu görüşlere sahip olan öğretmen ve öğrenenlerin izledikleri iletişim tekniğine dayalıdır ve bu iletişim sistemi tek yönlü ya da iki yönlü iletişim tekniğine dayanmaktadır (İpek, 2002: 11). Öğrenen ve öğretmeni aynı anda aynı ortamda buluşturan iletişim tekniği "eş zamanlı" olarak adlandırılırken; öğrenen ve öğretmeni arasında birebir iletişim olanağı sunmayan veya bunu çok az sunan uygulamalar "eş zamansız" olarak nitelendirilmektedir (Duffy, McDonald ve Mizell, 2005: 363).

Eş zamanlı ve eş zamansız iletişim araçları, öğrenme sürecinin zamandan ve mekândan bağımsız duruma gelmesine yardımcı olmaktadır. Özellikle elektronik posta, forum, blog gibi eş zamansız (asenkron) iletişim araçları, öğrenenin istediği zaman istediği yerde içerikle, ortamdaki diğer öğrenenlerle, öğretmenlerle etkileşime girmesini sağlamaktadır. Metin tabanlı ya da sesli-görüntülü sohbet (chat) türü eş zamanlı iletişim araçları ise

geleneksel ortamlarda gerçekleştirilen sınıf içi uygulamaların sanal ortama aktarılabilmesine olanak tanımaktadır (Khan, 1997: 6). Bu nedenle bilgisayar teknolojisi tabanlı sistemler yürütülürken eş zamansız eğitim ile eş zamanlı eğitim arasında bağlantı noktaları oluşturmak ve bu bağlantı noktalarıyla eğitimin sisteme entegrasyonunu sağlamak, faaliyetlerin planlı ve amaca yönelik olması açısından önemli bir adım olacaktır (Baki vd, 2009: 89).

Çalışmanın bu bölümünde, dil öğretiminde uygulama alanı olarak tercih edilen eş zamanlı ve eş zamansız teknolojilerden bahsedilecektir.

4.1.1. Eş zamansız teknolojiler

Öğretim sürecinde, öğrenen ve öğretenlerin aynı ortamda ve aynı zaman diliminde iletişim kurmak zorunda olmadıkları sistemler, “eş zamansız” olarak adlandırılmaktadır. Basılı materyaller, eğitim kanallarında yayımlanan televizyon programları, video kayıtlı öğretim uygulamaları, işitsel kayıtlar aracılığıyla gerçekleştirilen vb. uygulamalar eş zamansız teknolojilerdir (Duffy, McDonald ve Mizell, 2005: 363).

Eş zamansız uygulamalar, öğrenenlere yüz yüze iletişim hissi veremese de, onlara kendi dil edinimlerini gözleme fırsatı ve dilbilgisel olarak daha karmaşık cümleler oluşturabilmek adına yeterli zamanı sunarken; öğretenlere de geri bildirim sunma anlamında geniş zaman tanımaktadır (Sotillo, 2000: 82-119). Çoğu öğretenin öğretim sürecinde bu tarz teknolojileri uygulamaya çalıştığı göz önünde bulundurularak, eş zamansız teknoloji uygulamalarında etkileşim düzeyini geliştirmek için kullanılan teknolojileri amaca uygun hale getirmek ve iyi bir şekilde tanımlamak gerekmektedir (Duffy, McDonald ve Mizell, 2005: 363). Bu noktada yapılması gereken eş zamansız eğitimin birtakım dezavantajlarını kısmen de olsa avantaja çevirmek adına eğitimin en azından belirli bir kısmının eş zamanlı eğitim veya etkinleştirilmiş eş zamanlı eğitim (iletişim araçlarıyla zenginleştirilmiş) şeklinde yapılmasıdır (Duran vd., 2006: 97-101).

Uzaktan eğitim sisteminin %80'ini kapsamakta olan eş zamansız eğitim, en iyi Internet üzerinden yapılabilmektedir (Özarlan, Kubat ve Bay, 2007: 162). Böylelikle öğrenenlerin kendi kendine öğrenmesi, organize etme becerisini kazanması ve başkalarıyla sürekli iletişim halinde olması sağlanmaktadır (Özarlan, Kubat ve Bay,

2007: 162). Yanı sıra, öğrenenlerin edinmek istedikleri ikinci dilin kültürel yapısını anlamaları ve dillerini geliştirmeleri bağlamında onlara yardımcı olurken aynı zamanda öğretmenler ve diğer öğrenenlerle etkileşimde bulunmaları noktasında öğrenenlere fırsatlar sunan uygulamalardan oluşmaktadır (Bush ve Terry, 1997: 239). Söz konusu iletişim, tüm katılımcılar çevrimiçi olduğunda ve birbirleriyle etkileşim halinde olduklarında veya çevrimdışı olduklarında, katılımcıların iletilerini önceden göndermesi ve daha sonra sisteme giriş yaptıklarında iletilerin alınmasıyla gerçekleşmektedir (Bush ve Terry, 1997: 239).

Çalışmanın bu bölümünde, bilgisayar destekli eğitimde yaygın olarak kullanılan teknolojilerden “elektronik posta, elektronik konferans (forum), blog ve wiki” lerden bahsedilecektir.

4.1.1.1. Elektronik posta (e-posta)

Günümüzde bilgisayar teknolojisi öğrenen- öğretmen ve öğrenen- öğrenen etkileşimini yalnızca bölgesel olarak değil aynı zamanda küresel olarak da artırma yolunda ilerlemektedir. Yabancı dil öğrenenleri için günlük sınıf etkileşimleri genellikle yetersiz kaldığından öğrenenler, sınıf dışında da öğretmenleriyle ve diğer arkadaşlarıyla görüşebilmenin yollarını aramaktadır. Dahası, onunla kendileri gibi dil öğrenmek isteyen dünyanın çeşitli yerlerindeki diğer öğrenenlerle bilgisayar teknolojisi sayesinde iletişim kurabilmektedirler. İşte bu teknolojilerden biri de elektronik postadır (Liaw, 1998: 336). İnternet’e bağlı kullanıcıların farklı servislerden temin edebileceği, sanal ortamdaki posta kutusu (Varol ve Türel, 2003: 645) olarak tanımlayabileceğimiz e-posta, uzaktan öğrenme ve iletişim yollarından biri olarak pahalı olmayan ve ortak kabul gören bir araçtır (Leh, 1998: 1)

E-posta, iletinin aynı anda birçok kullanıcıya gönderilebilmesi yönüyle hızlı bir araç olarak süreci hızlandırdığı ve iletinin bilgisayarda saklanıp ihtiyaç duyulduğu zamanlarda kullanılabilmesi yönüyle arşivleme özelliğine sahip olduğu için öğretim sürecinde büyük kolaylıklar sağlamaktadır (Tekin, 2009: 43) Bu kolaylıklara ek olarak e-posta, değişikliklerin anında gereken kişilere iletilmesini sağlamakta ve bu özelliği ile iletişimi güçlü kılan bir araç olarak değerlendirilmektedir (Kelm, 1996: 19-28).

İletişime açık yapısı dolayısıyla, dil öğrenenleri bu aracı sınıflarında kullanmakta ve özellikle öğrenenlerinin yazma becerilerini geliştirmek noktasında tercih etmeleri şaşırtıcı bir sonuç değildir. Bu doğrultuda alan yazında e-posta kullanımına ilişkin çalışmalara rastlanmaktadır.

Call ve Sotillo'nun (1995), e-posta uygulamalarıyla öğrenenlerin İspanyolca'yı edinmesini sağlamaya çalışmışlardır. Bu amaçla, onlara e-posta yoluyla yardımcı olurken bir yandan da onların öğretmenleriyle haftada bir kez yüz yüze bir şekilde görüşebilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturmuşlardır. Araştırmanın sonucunda; e-posta ile öğrenim gören dil öğrenenlerinin geçmiş zaman ile hikâye bileşik zaman kullanımının ayrımını yapmada daha iyi bir ilerleme gösterdikleri belirlenmiştir (Call ve Sotillo, 1995: 114-121).

Yine Olivia ve Pollastrini'nin İtalyanca dil sınıflarında İnternet kullanımına ilişkin Utah Üniversitesi öğrenenleriyle yaptıkları çalışmada, İtalyanca kursundaki öğrenenler, öğretmenleriyle News ve IRC (Internet Relay Chat) aracılığıyla iletişim kurmuşlardır. Bu noktada öğrenenlere dört temel dil becerisini edinmelerinde İnternet ve bilgisayarın yardımı olup olmadığına dair birtakım sorular yöneltilmiştir. Buna ilişkin öğrenenlerin büyük çoğunluğu, e-posta uygulaması ile yazma becerilerinin geliştiğini ve bu yolla teknolojinin kullanımı konusunda deneyim kazandıklarını ifade etmişlerdir (Olivia ve Pollastrini, 1995: 551-563).

Arizona State Üniversitesi 5. dönem İspanyolca sınıfındaki öğrenenlerle yapılan bir çalışmada, e-posta uygulaması ile yeni tanışan öğrenenlerin bu uygulamayı ilgi çekici bulduğu ve yazma becerilerinin gelişmesi ile pratik yapmaları adına onları motive ettiği, kelime hazinelerini geliştirdiği, "mektup arkadaşı"na sahip oldukları için sürecin daha keyifli hale geldiği ve yeni insanlarla tanışmalarını sağladığı için onları heyecanlandırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Bush ve Teryy, 1997: 244).

Yukarıda sıralanan çalışmalarda e-posta kullanımının dil öğretimi bağlamında öğrenenler açısından faydalar taşıdığı sonuçlarına ulaşılmış olsa da; bazı çalışmalar bunun aksini göstermektedir. Örneğin; Gonzales- Bueno ve Perez (2000)'in yapmış olduğu araştırmada, e-posta uygulamasının dilbilgisel ve anlamsal noktalarda kalem kâğıt ile yapılan uygulamalardan daha iyi sonuçlar vermediği tespit edilmiştir (Gonzales- Bueno ve Perez, 2000'den aktaran Okita, 2003, s.330)

Leh tarafından yapılan araştırmada, ABD'deki dil öğrenenleri ile Meksika'daki dil öğrenenleri iki gruba ayrılmış ve bir grupta dönem boyunca e- posta kullananlar eğitim görürken diğer grupta e-posta kullanımı olmamıştır. Araştırmanın bulguları, e-posta kullanan ve kullanmayan grupların okuma, yazma, konuşma performanslarında belirgin bir farklılık elde edilemediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, e- posta kullanarak iletişim kuran grup üyelerinin birbirleriyle iyi arkadaşlık kurdukları da belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, e-posta öğrenenlerin sosyalleşmeleri bağlamında faydalı bir araç olmuştur.

E-posta, öğrenen ve öğretmenler arasındaki fiziksel ve zamansal uzaklıkları ortadan kaldırmakta ve daha da önemlisi çoğu üniversite ve kurum tarafından destek alınmasına olanak tanımaktadır. Bu nedenle de, kampüs ortamına erişim olanağı bulunmayan ve evinde bulunması gereken çoğu öğrenene ulaşılabilmesi noktasında e- postanın önemi yadsınamaz (Waldeck, Kearney ve Plax, 2001: 55)

Öğrenenler e-postayı; kurs prensiplerine dair bilgi için öğretmenlerine sorular sormak, sınav ve projeler gibi konularda ve performanslarına yönelik geri bildirim olarak yönlendirme istemek; etkili ve verimli iletişim kurmak ve öğretmenleriyle kişisel ve toplumsal konulara dair tartışma ortamı oluşturabilmek amacıyla tercih etmektedirler (Waldeck, Kearney ve Plax, 2001: 65-66)

E-posta ile eğitim verilen yabancı dil sınıflarında öğretmen, öğrenenleri harekete geçirici ve öğrenenlerde ortaya çıkan zenginlikleri destekleyici bir rol üstlenmelidir (Liaw, 1998: 347). Birebir veya birden fazla insanla iletişim kurmanın olanaklı olduğu e-posta aracılığıyla öğretmenler her bir öğreneniyle özel olarak görüşebileceği gibi, tüm gruba aynı mesajı göndererek onların kendilerine yöneltilen sorulara gönderilen içeriğe uygun olarak yanıt vermesiyle tartışma ortamı yaratma şansına da sahiptir. (Duffy, McDonald ve Mizell, 2005: 365) Grubun geneline gönderilen e-postalar ifade ettiğimiz şekilde yarar sağlarken; özel olarak gönderilen e-postalar ile de öğrenenlerin kendilerini daha iyi ve özgür hissetmesi sağlanabilecektir (Duffy, McDonald ve Mizell, 2005: 365).

Söz konusu uygulamalarda öğretmen, tüm öğrenenleri aynı başlık altında toplama konusunda birtakım sıkıntılar yaşayabilir. Ancak bu uygulamanın düzgün bir şekilde gerçekleştirilmesi ile geleneksel sınıf ortamlarında yaşanan ve öğrenenlerin diğer

öğrenenlerden utanması veya kendini onlardan eksik hissetmesi gibi durumlar ortadan kalkacaktır. Aynı zamanda, her öğrenene kendisine yöneltilen soruya yanıt verme olanağı da doğacaktır. Bununla birlikte öğrenenler kendi öğrenme karakterlerine uygun olarak yanıt vermekte zamansal anlamda sıkıntı yaşamayacaklar (Duffy, McDonald ve Mizell, 2005: 365), böylelikle daha esnek bir öğrenme ortamı ortaya çıkacaktır.

E-posta, öğrenen ve öğretenler arasındaki fiziksel ve zamansal uzaklıkları ortadan kaldıran ve daha da önemlisi çoğu üniversite ve kurum tarafından destek amaçlı tercih edilen bir araçtır. Bu nedenle de, kampüs ortamına erişim olanağı bulunmayan ve evinde bulunması gereken çoğu öğrenene ulaşılabilmesi noktasında e- postanın önemi yadsınamaz (Waldeck, Kearney ve Plax, 2001: 55) Yanı sıra, geri bildirim yüz yüze ve telefonla yapılan iletişimden daha yavaş olması ve iletişim kurulan kişiyle yüz yüze iletişimin en önemli özelliklerinden olan alıcıyı görme şansına sahip olunmaması e- postanın sıkıntı yaratan özelliklerdendir (Aldred, 1999: 71).

4.1.1.2. Elektronik konferans (Forum)

Bir diğer eş zamansız iletişim aracı, elektronik konferans olup kaynaklarda “ilan panosu, forum, club” gibi isimlerle de kullanılmaktadır. Bu uygulama ile nasıl gerçek hayatta bir ilan panosuna herhangi bir metin asıldığında bunu herkes görebiliyorsa ve bu yolla birden çok kişiyle aynı anda iletişim kurulabiliyorsa, elektronik konferansla da bunu gerçekleştirmek olanaklıdır (Duffy, McDonald ve Mizell, 2005: 233). Elektronik konferans uygulamaları, etkileşimsiz iletişim sistemleri olarak düzenlenmesine karşın; öğrenenlere ileti gönderme deneyimini yaşatması, diğer kullanıcıların iletilerini okuma şansını vermesi ve yanıt verme olanağı tanınmasıyla, kendi içinde belli bir senkronizasyona sahip olduğundan eş zamanlı teknolojiler şeklinde de kabul edilebilen uygulamalardır (Bush ve Terry,1997: 245).

Elektronik konferans uygulaması, kullanıcıların belirli bir gruba katılmak için forum yöneticisinden onay isteyip kabul görmesi ve kabul edildikleri takdirde üyeler tarafından paylaşılan iletilere erişebilmesi şeklinde gerçekleşen bir sistemdir. Forumlar aracılığıyla; temaları organize etmek, katılımcılara herkesin göreceği şekilde bu temalar altında ileti

gönderme olanağı tanımak, bu iletileri okuyan bireylerin bunlara rahatça ulaşmasını ve yanıt vermesini sağlamak mümkündür (Bush ve Terry, 1997: 245).

Açık bir iletişim sağlanması ve öğrenenler ile öğretmenler arasında tartışma ortamı yaratması açısından eğitim alanında önemli olan elektronik konferans ile uzaktan iş birlikli öğrenme grupları veya çalışma gruplarını desteklemek ve onların iletişim kurmalarını sağlamak olanaklıdır. Böylelikle öğrenenlerin evden çıkmadıkları veya uzak bölgelerdeki okullarda öğrenim gördükleri durumlarda, gruptaki öğrenenlerin birbirleriyle iletişim kurmaları sağlanacak, farklı bölgelerdeki öğrenenlerin uygulamaya dâhil edilmesiyle kültürel anlamda da etkileşim gerçekleşebilecektir (Duffy, McDonald ve Mizell, 2005: 233).

Uzaktan eğitim açısından değerlendirildiğinde; elektronik konferans aracılığıyla eğitim verilen bir ortam, tüm öğrenenler için uygun olan zamanın belirlenmesiyle kullanılabilir duruma gelecektir. Bu yönüyle öğrenenler, ne zaman ve nasıl isterlerse sisteme giriş yapabilmekte böylelikle zaman sıkıntısı ortadan kalkmaktadır; konferans süresince gönderilen iletileri kontrol edebilme, geri dönüp tekrar edebilme, yayımlanan her bir iletiyi basılı hale getirebilme, forumlardaki konu başlıklarına göre arama yapabilmeye olanağına sahip olacaklardır. Konuya ilişkin olarak Fırat Üniversitesinde gerçekleştirilen uygulamada, öğrenenler kendi derslerinin bulunduğu kategoriyi seçerek, buradan önceden yazılmış tüm yazılara ulaşabilmekte, dilerse yanıt verebilmektedir (Varol ve Turel, 2003: 652). Bu tarz olanaklar uzaktan eğitim sürecinde esneklik sağlanması açısından önemli seçeneklerdir.

Elektronik konferans (forum) uygulamasının haricinde eş zamansız teknolojiler başlığı altında değerlendirebileceğimiz bir diğer uygulama dil öğretiminde sıklıkla kullanılmayan “Web Notları”dır. Web notları; vurgulanmak istenenlerin, grafiklerin, web sitelerine bağlı linklerin, işitsel unsurların öğrenenlerle paylaşılmasına yardımcı olmaktadır (Bush ve Terry, 1997: 251).

4.1.1.3. Bloglar

Düzenli olarak güncellenen ve tarihsel akışa uygun, son girilen maddeden başa doğru kronolojik olarak sıralanan İnternet siteleri olarak tanımlanan bloglar (Ward, 2004:1), başlangıçta tek bir yazar tarafından belirli günlerde ziyaret edilip güncelleme yapılabilen ortamlar iken bugün, İnternet kullanan herkes tarafından kullanılabilip, fikirlerin ifade edilebildiği ortamlar durumuna gelerek (Richardson, 2010: 17); kolayca, hiçbir teknik beceri gerektirmeden ve sık sık kullanıcılar tarafından güncellenebilmektedir. Hatta bir bloğun güncellenmesi sıklığı, onu çok daha iyi ve ilginç kılan bir özellik olarak kabul edilmektedir (Hendron, 2008: 5).

Çevrimiçi günlük olarak da tanımlanan bloglar için Hookway, 1997 yılını başlangıç kabul etmekte ancak popüler duruma gelmeye başladığı yıl olarak 1999'u işaret etmektedir (2008: 106). Du ve Wagner de (2006: 790), weblog sözcüğünün ilk kez John Barger tarafından 1997'de kullanıldığını ve "ilginç bulunan diğer Web sayfalarının kayıt altına alındığı Web sayfası" olarak tanımlandığını belirtmektedirler. Her iki kaynaktan edinilen bilgilere göre, blog sözcüğünün hayatımıza giriş yılının 1997 olduğunu söylemek olanaklıdır.

İnternetin evrensel yayın yapma olanağını sunması ve sonsuz sayıda, bilinmeyen bir okuyucu kitlesi ile interaktif bir ilişkiyi kolaylaştırabilen bloglar, bu özellikleri ile uzaktan eğitim alanında çift yönlü bir etkileşim aracı olarak kullanılabilir (Noelle ve Hampel, 2007: 146). Söz konusu etkileşim ile öğrenenlere; sınıf dışında da tartışma ortamını genişletme olanağı sunmakta ve uzaktan yürütülen derslerde çevrim içi toplulukları değerli konuma getirmektedir.

Bloglar, uzaktan eğitim alanında olduğu kadar dil öğretimi alanında da özellikle yazma ve kendini ifade etme becerisinin gelişmesine yardımcı olacak ortamlardan biridir (Rudestan ve Schoenholtz, 2010: 103; Carney, 2009: 293). Koçoğlu (2009: 311-327)'nin çalışmasında, Yeditepe Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü 1. sınıf öğrenenlerinden 24'ü ile blog kullanımının İngilizce yazma becerilerinin gelişmesinde rolü olup olmadığı araştırılmıştır. Bu çalışmanın amacı, öğrenenlerin yazı yazmadaki akıcılıklarını artırmak ve özellikle yabancı dilde yazmada özgüven oluşturmaktır. Bu amaçlara yönelik tasarlanan blogda, öğrenenlerle belirli bir süre yazma etkinlikleri daha sonra anket ve görüşmeler yapılmıştır. Çalışma, blog kullanımının İngilizce yazma

becerisinin gelişmesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda öğrenenler blog kullanımını eğlenceli ve yaratıcı bulduklarını ifade ederken; düşüncelerini ifade edebilmeleri, sınıfa ait görev ve haberler hakkındaki bilgilere daha kolay erişebilmeleri, teknolojik ortamları kullanmayı öğrenebilmeleri ve pek çok kullanıcıyla iletişim kurabilmeleri açısından blogları yararlı bulmaktadırlar.

Bir diğer çalışma, Pinkman tarafından bir Japon üniversitesinde 10 İngilizce öğreneni ile gerçekleştirilmiş ve bu çalışmada blog kullanımının yazma becerisine etkileri araştırılmıştır. Öğrenenlerle yapılan anket ve görüşmeler sonucunda blogların etkileşimli özelliklerinin yazma becerisini olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur (2005: 12-24).

Blogların yukarıdaki araştırmalarda olduğu gibi olumlu sonuçlar vermesini sağlamak adına, dil öğrenenlerinin çok güçlü bir güdülemeye ve diğer kullanıcılarla görüşlerini paylaşmaya, iletişim kurmaya istekli olması önemli duruma gelmektedir (Carney, 2009: 299). Bunu sağlamak da ancak dikkatle tasarlanmış bir program (Rudestam ve Schoenholtz, 2010: 104) ve bloğu amaca uygun bir şekilde kullanacak olan öğretmenler ile olanaklı olacaktır. Öğretmenler açısından baktığımızda bloglar, ders içeriğinin tüm aşamalarında kullanılabilen bir araçtır. Konunun özel uzmanlarıyla iş birliği içinde olmak, öğrenen çalışmalarını yayımlamak, öğrenme sürecini arşivlemek, sürece ilişkin değerlendirmeler yaparak bunları öğrenenlerle paylaşmak ve onların ilerlemelerini sağlamak, başka bir ifadeyle öğrenme sürecinde öğrenenlere destek olacak bir tutum sergilemek öğretmenin sorumluluğunda olacaktır (Richardson, 2010: 33).

Yanı sıra bloglar; öğrenenlerin herhangi bir metni okurken eleştirel bir gözle bakmalarını ve onlarda “eleştirel okuma” ve “analitik düşünme” becerilerinin gelişmesini de sağlayacaktır. Aynı zamanda dil öğrenenlerinin, hedef dili kullanan konuşmacılarla bloglar aracılığıyla iletişime geçip, farklı yollarla iletişim kurması, görüşmeler yapması da olanaklı olacaktır (Richardson, 2010: 33). Yapılan tüm görüşme ve etkinliklerin tek bir ortamda düzenlenmesi, öğrenenlerin daha sonra çalışmalarına yeniden bakabilmeleri ve başarılarındaki gelişmeye tanıklık edebilmeleri açısından da oldukça önemlidir.

4.1.1.4. Wikiler

Wiki, metin ve diğerk kaynakların paylaşıldığı Web tabanlı işbirlikçi siteler olarak tanımlanmaktadır (Rudestam ve Schoenholtz-Read 2010: 104). Wikilerde bilgi basılı bir materyal halinde olmadığı için sabit değil esnektir ve kullanıcılarının ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenebilmektedir. Zamana dayalı olmaktan çok konuya dayalı ortamlar olarak tasarlanan bu ortamlarda; akademik bir kurs, bir araştırma grubu veya tüm dünyaya yayılmış çalışanların katılımıyla oluşan bir kuruluşun özel uzmanlık alanlarına ilişkin bilgiler kolaylıkla depolanabilmektedir (Rudestam ve Schoenholtz-Read, 2010: 105).

Söz konusu depolama işlemi yazılı metinleri olduğu kadar, görsel ve işitsel unsurları da bünyesinde barındırmakta, böylelikle asenkron olarak birebir etkileşime olanak tanımaktadır. Bu yönüyle de Wikilerin bir eğitim ortamında kullanılması için uygun duruma getiren çok önemli özellikleri bulunmaktadır (Rudestam ve Schoenholtz-Read, 2010: 105).

Wiki teriminin asıl düşüncesi, bilginin paylaşılmasıdır ve bu anlayış, yapılandırmacı eğitim ile uyumludur. Bir başka ifadeyle Wikiler için “işbirlikli, artarak daha çok güncellenebilen Web siteleridir” (Lavin ve Claro, 2006: 10) demek doğru olacaktır. Aynı zamanda Wikiler öğreten merkezli olmaktan çok öğrenen merkezli olmaya cesaretlendiren bir yapıya da sahiptir (Rudestam ve Schoenholtz-Read, 2010: 105). Noelle, Wikilerin işbirlikçi ortamlar olmak amacıyla tasarlandığı ve bu yöndeki çalışmalara hizmet ettiği için sorgulamaya dayalı öğrenmeyi geliştiren ortamlar olduğunu ifade etmektedir (2005: 12). Öğrenenlerin kolaylıkla Web sayfaları oluşturabilmeleri ve akranlarıyla işbirliği içinde bir metni değiştirebilmeleri de bunun bir göstergesi niteliğindedir (Rudestam ve Schoenholtz-Read, 2010: 105). Ayrıca, Wikiler dil öğrenimi alanında da bilginin işbirlikli paylaşımına büyük ölçüde katkıda bulunmaktadır (Elliott, 2009: 444). Yine Wikiler ortamların birleşmesini sağlamakta, öğretenlerin ulaşamadığı tekniklerin ve verilerin paylaşılmasına olanak tanımakta ve kullanıcılarında adeta yüz yüzeymiş hissi yaratmaktadır (Elliott, 2009: 444).

Kullanımı noktasında çok az teknik beceri ve yeterlilik gerektiren Wikiler, kolaylığı ve erişilebilirliği ile de problem çözme, beyin fırtınası gibi tekniklerinin uygulanmasında ve bilgiler arasında köprü görevi görerek karmaşık kaynaklar yaratılmasında öğrenenler açısından yararlı ortamlar olmaktadır (Rudestam ve Schoenholtz-Read, 2010: 106).

Son derece esnek olmaları yönüyle kullanıcılarına; yeni sayfalar ekleyebilme, değişiklikleri düzenleme ve silebilme olanağı tanımaktadır. Hatta çoğu Wiki, kullanıcılarına metni düzeltmek için metnin önceki haliyle güncel halini kıyaslama olanağı tanımakta, aynı zamanda her tür değişikliği, görüntüleyebilme olanağı sunmaktadır. Bu şans, Wikilerin iş birlikçi projeler için yapılandırılmasına yardımcı olmaktadır (Rudestam ve Schoenholtz-Read, 2010: 105). Bununla birlikte Wikiler; kullanıcılarının iş birlikçi yazma konusunda kendilerini geliştirmelerine uygun bir ortam olmasına rağmen, bu becerinin ciddi bir odaklanmayı ve öz disiplini gerektirdiği de unutulmamalıdır (Rudestam ve Schoenholtz-Read, 2010: 106) Yine de geleneksel olandan daha üst düzeyde olumlu yanları olan bu tür yazma etkinlikleri, öğrenenlerin diğer kullanıcılara (öğrenenlere) ait yorumları görmelerini ve onlardan geri bildirim almalarını, çeşitli dijital kaynaklarla bağlantı kurmalarını sağlaması açısından da yararlı olmaktadır (Rudestam ve Schoenholtz-Read, 2010: 106).

Wikilerin, yukarıda sıraladığımız olumlu özelliklerinin yanında elbette birtakım olumsuz özellikleri de bulunmaktadır. Bu olumsuzluklar genellikle paylaşılan konuların doğruluğuna ilişkindir fakat öğrenenler bu aracın, öğrenenler için tanıdığı fırsatların önemi üzerinde daha fazla durmakta hatta bilginin doğruluğu ile ilgili kendi tartışmalarını yapmaları konusunda öğrenenleri eğittiğine de inanmaktadırlar (Rudestam ve Schoenholtz-Read, 2010: 106).

4.1.2. Eş zamanlı teknolojiler

İnternet ve multimedya teknolojilerinin eğitim programlarında yer almasıyla tarihsel süreçte farklı yöntemlerle devam eden uzaktan eğitim farklı bir boyuta taşınmış ve farklı mekânlarda bulunan öğrenen ve öğrenenleri aynı zaman diliminde bir araya getirerek eş zamanlı eğitim uygulamalarını kullanılır kılmıştır (Kantar vd, 2008: 2).

Öğrenen ve öğrenenlerin bilgisayar aracılığıyla aynı ortamda buluşması ile gerçekleşen öğrenmenin söz konusu olduğu (Özarslan, Kubat ve Bay, 2007: 161) eş zamanlı bilgisayar destekli iletişim, yüz yüze ve gerçek iletişim hissini öğrenenlere vermekte, onların uzakta bulunan ve ana dilini konuşan öğrenenlerle etkileşim içinde olmalarını sağlamaktadır (Okita, 2003: 334). Bu noktada öğrenenlerin çevrimiçi ortamlara ilişkin

tutumları önemlidir. Çünkü öğrenenlerin çevrimiçi ortamlara ilişkin tutumları, söz konusu ortamları başarılı ve etkin bir şekilde kullanabilmelerini sağlamakta ve derslerdeki başarılarını etkileyebilmektedir (Kurubacak, 2010).

Eş zamanlı ortamda canlı bağlantı yoluyla kullanıcılar ve sunucu (öğrenen ve öğretenler), etkileşimli olarak uygulama içindedirler ve bu tarz uygulamalarda öğrenenler soru sorabilme, birbirleriyle tartışabilme olanağına sahiptirler (Toker ve Gökçe, 2008: 1-12). Bu noktada dikkat edilmesi gereken, öğretenin diğer çevrimiçi dersleriyle çakışmayacak şekilde bir saat belirlemesi ve buna bağlı kalması ile teknik alt yapıdan kaynaklanan sıkıntıların ortadan kaldırılması olacaktır (Özarslan, Kubat ve Bay, 2007: 162)

Konuya ilişkin alan yazında; uzaktan dil öğretiminde eş zamanlı etkileşimin önemini ve uzaktan dil öğrenenlerinin ihtiyaçlarını tespit etmeyi amaçlayan, Taiwan'daki "National Sun Yat- Sen Üniversitesi'ndeki dil öğrenenleriyle gerçekleştirilen bir pilot çalışmada öğrenenlerin birtakım teknik aksaklıklardan dolayı sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sıkıntılardan ilki, öğretmenlerin kulaklıklarından gelen sesin kısık olması, bunun sonucu olarak da öğrenenlerden gelen sesleri duyamıyor olmasıdır. Bir diğer sıkıntı, öğretmenlerin kendi bilgisayarlarında yaşanan sorunlar nedeniyle dil öğretimi yapılan ortama giriş yapamıyor olmasıdır (Wang ve Chen, 2007). Bu gibi küçük ve önemsiz gibi görülen problemler süreç içerisinde çözülüyor olsa da, öğrenenlere ayrılan çevrimiçi zamanın kaybolmasına neden olduğu için bu tarz uygulamalarda altyapıyı destekleyici hizmetlere yer vermek sürecin aksamasını önlemek ve öğrenenleri süreçten uzaklaştırmamak adına faydalı olacaktır.

Dil öğretiminde dinleme, okuma, yazma ve konuşmadan oluşan dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunması açısından çoğunlukla tercih edilen araçların başında, "sohbet (chat)" gelmektedir.

4.1.2.1. Sohbet

Bazı uygulamalarda eş zamansız araçların kullanımı yeterli olabilirken bazen de öğretenin öğrenenleriyle eş zamanlı bir iletişim kuracağı araçlara ihtiyacı olabilir. İşte öğretenin gerçek zaman etkileşimini destekleyecek nitelikteki aktivitelere ihtiyaç duyduğu zamanlarda, ona yardımcı olacak araçlardan biri; sohbet uygulamasıdır.

Birçok kişinin aynı anda etkileşimli olarak haberleşebildiği bir platform olan sohbet odaları, serbest bir İnternet kaynağı olması yönüyle son derece kullanışlı ve güçlü bir araçtır (Duffy, McDonald ve Mizell, 2005: 235). Kullanıcıların dersleri adına oluşturulmuş odalarda gerçekleşen aktivitelere katılımını sağlamayı ve herkesin rahatlıkla konuşabileceği bir ortam oluşturmayı amaçlayan sohbet odaları; tartışma ortamını ders dışına taşımasıyla bireyin anlama sürecine katkıda bulunup, aklına takılan sorulara çözüm alabilmesini sağlaması; sınıf için iletişimin gelişimine katkıda bulunması ve özellikle sosyal yönü zayıf öğrenenlere fikirlerini yazılı bir şekilde, rahatça dile getirme olanağı tanınması açısından uzaktan eğitim sürecinde yararlı olmaktadır (Varol ve Türel, 2003: 646)

Gerçek zamanı anında yansıtması özelliğiyle sohbet odaları, yüz yüze iletişimi andırdığı için rağbet görmüş ve bu yüzden de dil alanındaki gelişmeler için yarar sağlamıştır (Smith, 2003: 38-57 ve Warschauer, 1996: 7-26). Yapısı gereği her bir iletiyi “ne şekilde” gönderildiyse o şekilde karşı tarafa ileten sohbet uygulamaları ile öğrenenlerin dil ve yazım hatalarını görüp bunlara anında geri bildirim verme olanağına sahip olunması önemli bir yarardır (Jepson, 2005: 81).

Eş zamanlı olması dolayısıyla sohbet uygulamalarında öğrenenlerin aynı zaman diliminde katılımı gerçekleştirebilmeleri gerekmektedir. Bu bakımdan sohbet uygulamalarının e-posta ve e-konferansa nazaran daha fazla destek hizmetine ihtiyaç vardır (Duffy, McDonald ve Mizell, 2005: 235). Söz konusu destek, öğrenenlerin ve sürecin ihtiyaçlarına göre sesli veya metin tabanlı uygulamalarla gerçekleştirilmektedir. Sohbet uygulamaları, öğrenenlerin ve sürecin ihtiyaçlarına göre sesli veya metin tabanlı gerçekleştirilebilmektedir. Metin tabanlı sohbet uygulamaları, yüz yüze iletişimden biraz farklı olmasına rağmen; sesli görüşmelerle yapılan sohbet uygulamaları öğrenenlerle gerçek zamanda İnternet, mikrofon, kulaklık, hoparlör vb. araçlarla görüşme yapması yönüyle, yüz yüze iletişimle daha yakın özellikler göstermektedir (Jepson, 2005: 81-82).

Konuya ilişkin, Okita'nın Singapore National Üniversitesinde okuyan ve hem İngilizce hem de Japonca bilen 54 öğrenenle gerçekleştirmiş olduğu çalışmada iletişim; metin tabanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Ancak bu seçim, birtakım aksaklıklara sebep olmuş ve öğrenenlerin aktivitelere katılımı azalmıştır. Bunu ortadan kaldırmak adına, söz konusu uygulamaları öğrenenlerin dikkatini çekecek şekilde hazırlamak, eğlenceli kılmak gerekmektedir (Okita, 2003: 334).

Sohbet uygulamalarının kamuya açık ve özel olmak üzere iki türü vardır. Kamuya açık olan sohbet ortamlarının; içeriğe uygun olmayan, saygısız ifadelerin kullanılabilmesi gibi gerekçelerden dolayı kontrolü zordur. Bu nedenle de bu tarz sohbet uygulamaları sınıf için uygun araçlar değildir. Bununla birlikte özel sohbet uygulamaları, katılım için özel tasarlanmış durumlara uygun olarak düzenlenmiştir. Bunlar sayesinde; belirli bir proje için veri alışverişinde bulunulması sağlanabilirken aynı zamanda dünya üzerindeki diğer öğrenenlerle ulusal veya uluslararası diyaloglar kurulma olanağı elde edilebilir (Duffy, McDonald ve Mizell, 2005: 235).

20. yüzyılda eğitim alanında kullanılan teknolojilerden biri olan ve öğrenene yabancı dil öğreniminde çoklu öğrenme ortamı sunan bilgisayarlar, 21. yüzyıldaki gelişmelerle uzaktan öğretimde temel bir "araç" durumuna gelmiş ve hem bilgisayarın kullanımı hem de işlevleri daha çok bilgi ağlarına dönüşmeye başlamıştır.

Bilgisayar tabanlı dil öğretimine ilişkin yapılan ilk araştırmalardan biri Stanford'da 1960 yılının ortalarında Van Campen'in denetimi altında Slav Dilleri Bölümünde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmayı o dönem için önemli kılan, öz öğretimsel oluşu ve öğretim materyallerinin çoğunun bilgisayarda yer almasıdır. Araştırmadaki alıştırmalar, geleneksel bir Rusça kursundaki ile benzerlik göstermektedir ancak materyaller öğrenenlere programlı bir şekilde sunulmaktadır. Öğrenenlerden verilen soruların yanıtlarını, Romen ve Kiril alfabelerinin kullanıldığı bir "Teletip" ile vermeleri istenmiştir. Bir kasetçalar ile eşgüdümlü olan bu teletip, yalnızca soruları sormak için kullanılmaktadır. Başka bir ifadeyle öğrenenlerin sesli bir şekilde sorulara yanıt vermeleri olanaklı değildir. Söz konusu kursa katılan öğrenenler aynı zamanda haftada iki gün geleneksel dil laboratuvarı uygulamalarına da katılmakta ve öğretmenler tarafından

sonradan dinlenecek bir ses kaydına girmektedirler. Araştırma sonuçları, bilgisayar tabanlı materyalleri kullanarak öğretim gören öğrenenlerin, geleneksel yöntemlerle yapılan uygulamalardan daha başarılı olmaları yönüyle umut vericidir (Ahmad vd., 1985: 29).

Yukarıda bahsi geçen araştırmanın yapıldığı süre boyunca, Stanford'daki donanım önemli ölçüde değişikliğe uğramıştır. Yavaş teletiplerin yerine iki dilli görsel ekran üniteleri kullanılmaya başlanmış ve ses kayıt cihazlarının yerine bilgisayar merkezli işitsel bir sistem kurulmuştur (Ahmad vd., 1985: 29). Başka bir ifadeyle, bilgisayarlardan daha etkin bir şekilde nasıl yararlanılacağı konusunda aşama kaydedilmiş ve zaman içerisinde bilgisayarlar, dil öğrenimine pek çok katkıda bulunan bir öğretim materyali durumuna gelmiştir. Bilgisayarlar:

- *Dil öğretim modellerine uygun çok sayıda çoklu ortam içeriği oluşturabilme,*
- *Bireysel kontrol duygusunu geliştirebilme,*
- *Sınıf üyeleri ile uzaktan öğrenenler arasında ayrıca bir iletişim kanalı oluşturabilme,*
- *Öğreticilere geri bildirimde bulunabilme,*
- *Çok yönlü araçlardan yararlanabilme ve*
- *Web sayfaları aracılığıyla daha geniş bir kitleye ulaşabilme olanaklarını sunmuştur (Szendeffy, 2005: 4).*

20. yüzyılda bilgisayarlar, çalışmanın yukarıda ve önceki bölümlerinde belirtildiği üzere, daha çok öğreticinin olmadığı durumlarda öğrenenlerin kendi evlerinde veya bilgisayar laboratuvarlarında faydalandıkları bir eğitim aracı iken; 21. yüzyılda tüm görsel- işitsel araçlarla donatılmış, daha hızlı ve eş zamanlı uygulamalara uygun, özellikle İnternet'in hayatımıza girmesi ile de Web'e dayalı çevrimiçi uzaktan eğitim çalışmalarının gerçekleştirildiği bir araç konumuna gelmiştir (Varol ve Türel, 2003: 643). Böylece öğrenenlerin süreci yalnızca formal ortamlarda değil informal ortamlarda da devam ettirebilmesini sağlayan uygulamalar dil öğretiminde kullanılmaya başlanmıştır.

4.2. Podcastler

2004 yılında yeni bir teknoloji olarak hayatımıza giren ve girdiğinden beri de gözle görünür bir büyüme gösteren Podcastler (Watson ve Boggs, 2007: 2170), ilk olarak Ben Hammersley isimli gazeteci tarafından 12 Şubat 2004'te taşınabilir bir ortam yürütücüsünde bir ses dosyasını dinlemeyi anlatmak amacıyla önerilmiştir (Hammersley, 2004'ten aktaran Copley, 2007, s.387). İpod ve broadcast sözcüklerinin birleştirilmesiyle oluşturulan bu terim (Notess, 2005: 43), 2005'te Oxford'un sözlüğüne de girerek "Ortam yürütücü, bilgisayar gibi taşınabilir bir araca yüklenerek İnternet'te kullanılabilir duruma gelen bir dijital çoklu ortam dosyası" olarak tanımlanmıştır.

Temel düzeyde bir podcast oluşturabilmek için; MP3/MP4 dosyası yaratılmasını sağlayacak dijital bir ses kaydedici, bu dosyanın sunulacağı bir ortam ve söyleyecek bir şeylerinizin olması yeterlidir (Szendeffy, 2005: 113). Bu yönüyle de podcast gibi teknolojiler, öğrenme için sosyal bağlamda büyük bir gelişme olanağı sunmaktadır (Parson vd., 2009: 216). Özellikle de kullanıcılara taşınabilir bir kaynağa işitsel/görsel öğelerden oluşan dosyaları bir kere yükledikten sonra istenilen yerde, istenilen zamanda ve istenilen şekilde dinleyebilme kolaylığı sağlayan esnek yapısı sayesinde (Travis ve Joseph, 2009: 316), uzaktan eğitim veren kurumlar açısından, öğrenenler için metinlerden çok daha zengin ortamlar sunmaları yönüyle, tercih edilir olmuştur (Rudestam ve Schoenholtz-Read, 2010: 107).

Podcastler, eğitim içerikleri konusunda yardımcı olma ve iletişimi güçlendirme konusunda etkili bir Web aracıdır (Cruz ve Carvalho, 2007: 313). Podcastler sayesinde öğrenenleri bilginin pasif birer tüketicisi olmaktan çıkarıp aktif duruma getirmek olanaklı olacaktır (Rudestam ve Schoenholtz-Read, 2010: 107). Çoğu eğitimci artık, okul ile ev arasındaki iletişimin önemli olduğunun farkına varmış ve bunu en üst düzeye çıkarabilmek için teknolojiden yararlanmaya başlamışlardır. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin, öğrenen başarısını yükseltmek amacıyla okul ile ev arasında devam eden iletişimi güçlendirmeye çalışması, Web ortamlarını (podcast) kullanmasıyla olanaklı olacaktır (Hrendon, 2008: 56). Kayıtlı derslerin esnek bir şekilde dağıtılması, özel dinleme alıştırmaları oluşturulması ve öğrenenlere öğretmenleri tarafından alternatif bir geri bildirimde bulunma olanağı tanınması podcastleri önemli duruma getirmektedir (Aktaran Travis ve Joseph, 2009: 316)

Podcastler, öğrenenlerin yeni beceriler edinmesinde onlara yardımcı olacak temel materyallerdendir ve onların akademik anlamda gelişmelerine olanak tanıyacaktır (Cruz ve Carvalho, 2007: 314) Öğrenenler için iki ana sebepten dolayı önemli görülmektedir: Birincisi, kendilerine ait orijinal içeriklerin İnternet kullanıcılarının erişimine açık olması onları heyecanlandırmakta ve güdülemektedir. Bu durum özellikle, iş birliği içerisinde yapılan uygulamalar için yararlı olmaktadır. İkinci olarak podcastler; öğrenenlere organize olma, yazma, planlama yapmayı öğrenme gibi yararlı öğrenme deneyimleri de sunmaktadır. Böylelikle öğrenenler, araştırma ve üretme aşamalarında bizzat yer aldıklarından süreci öğrenmiş de olmaktadır (Hrendon, 2008: 205).

Podcastler, eğitimin diğer alanlarına olduğu gibi dil öğretimine de katkıda bulunan araçlardır. Hegelheimer ve O'Bryan (2009: 331-349) yetişkin öğrenenler için hazırlanan podcastlerin başlangıç seviyesinden ileri seviyeye doğru gidilerek hazırlandığını ve podcasti oluşturan kişilerin hedef dili ana dili olarak konuşan kişilerden seçildiğini ifade etmektedir. Böylesi seviyeye uygun bir hazırlık, öğrenenlere daha fazla özgürlük tanırken aynı zamanda farklı dil seviyelerinde olanlara da ayrı ayrı hitap edebilmektedir. Yine bu durum, geçmişte öğrendikleri bir dili tazeleme isteği içerisinde olan öğrenenler için de yararlı olabilecek bir tarzdır. Yapılan araştırma için hazırlanan;

-Başlangıç seviyesi için hazırlanan podcastlerde; basit, temel düzeydeki ve günlük hayatlarını kurtarıcı nitelikteki kelimeler öğretilmeye çalışılmaktadır. Ayrıca, öğrenenlere ana dilleri İngilizce olduğu için kelimeler hedef dilin yanında İngilizce olarak da verilmektedir.

-Orta seviyedeki dil öğrenenleri için hazırlanan podcastlerde; “tatil, politika, hayat ile ilgili, farklı ağızlara ait olan ve daha eğitim nitelik taşıyan karmaşık kelimelerin yanında dilbilgisi yapıları verilmeye başlanmıştır. Bu seviyede başlangıç seviyesinin aksine kelimeler artık İngilizce olarak değil hedef dilde verilmeye başlanmıştır.

İleri seviye için hazırlanmış podcastlerde ise; kelimeler tam anlamıyla hedef dilde verilmiş hatta burada orta seviyedekinden farklı olarak söyleyiş farklılıkları da öğrenenlere sunulmaya başlanmıştır. Yanı sıra benzetmeler, eş anlamlı kelimeler, deyimsel anlatımlara da yer verilmekte başlanmıştır.

Dil öğretmenlerinin podcastleri, kullanarak, öğrenenlerin evlerinde dinlemeleri için ders alıştırmaları kaydetmesi ve bunları yayımlaması, öğrenenlerin de bu dosyaları kendi MP3/MP4'lerine indirip, defalarca dinleyebilmeleri olanaklıdır. Böylece, sınıftaki uygulamaların önemli kısımlarının kaydedilmesi, sonrasında bu kayıtların, o gün derse katılamayanlar veya derste olan biteni yeniden gözden geçirip, tekrarlamak isteyenler için, sınıfa özel açılan blokta arşivlenmesi hatta derslere burada devam edilmesi sağlanabilir (Szendeffy, 2005:119 ve Lu, 2009: 350-351). Bu konuda Türkçenin öğretimi alanında olmasa da İngilizcenin ikinci dil olarak öğretiminde yararlanılan bazı siteler bulunmaktadır. Szendeffy'nin aktardığına göre; "Madrid Young Learners Podcasts" adlı sitede, İngilizceyi ana dil olarak konuşan kişi (öğreten) bir hikâye anlatmakta ve İngilizce öğrenmeye çalışan öğrenenler kendilerine yöneltilen sorulara, İngilizce yanıt vermeye çalışmaktadırlar (Szendeffy, 2005: 117). Bu tür uygulamalarda, öğrenenlerin dikkatini çekebilmek için; farklı konuşmacılar, konuşma içerisinde ani değişimler ile tempoyu değiştirmek ve öğrenenlerin özelliklerine göre başlıklar belirlemek podcastleri daha yararlı kılacaktır (Rudestam ve Schoenholtz-Read, 2010: 109). Başka bir ifadeyle podcastler, dil öğrenenlerine yararlı olması açısından durağan değil hareketli olmalıdır.

Esnekliği sayesinde gerek öğretmenler gerekse öğrenenler tarafından ana temsilci olarak görülen ve tercih edilen dijital ortam deposu, 2003 yılında kullanılabilir duruma getirilen Apple'dır (Rosell-Aguilar, 2013: 74). 2005 yılında podcastlerin yüklenmeye başladığı depo, 2007 yılına gelindiğinde üniversiteler tarafından eğitim içeriklerinin geliştirilmesini amaçlayan bir depo olarak "I-Tunes U (I-Tunes University)" adıyla kamuya açık duruma getirilmiştir. Başlangıçta bazı içerikler kurumların kendi öğrenenleriyle sınırlı tutulurken zaman içerisinde bu kısıtlamadan vazgeçilmiştir (Rosell-Aguilar, 2013: 74). Söz konusu uygulama 2012 yılında mobil cihazların da erişimine açılmış ve 2007-2013 yılları arasında 1 milyardan fazla indirme ile eğitim podcastlerinin ana sağlayıcısı durumuna gelmiştir (Rosell-Aguilar, 2013: 74).

I-Tunes U, sınıf ortamında eğitim gören öğrenenler için; kaçırdıkları bir dersi yeniden dinleyebilme aynı zamanda ders döneminin ardından da uygulamadan yararlanabilme olanağı tanınması açısından önemlidir (Mc-Kinney vd., 2009: 618). Yanı sıra, sınıf ortamında öğretmen konumundaki kişiden durdurma, geri sarma, belirli kalıpların, tanımların veya örneklerin tekrarlanmasını istemenin zorluğu da söz konusu uygulamayı

cazip duruma getirmektedir (Mc-Kinney vd., 2009: 618). Mc-Kinney vd. (2009) tarafından, New York'taki bir kolejın psikoloji sınıfında öğrenim gören katılımcılarla gerçekleştirilen çalışmada öğrenenlerin; verilen "I-Tunes hediye kartı" ile herhangi bir cihaza ihtiyaç duymadan sesli kitapları veya müzikleri indirmeleri, film kiralamaları, kendi kişisel bilgisayarlarından veya İpod'larından dinleyebilmeleri sağlanmıştır. Söz konusu yarar da onların özellikle sınavlar konusunda güdülenmelerine yardımcı olurken; uygulamanın sınıf ortamındaki derslere göre daha güdüleyici olduğu ortaya çıkmıştır.

Bir diğer çalışma, İngiltere'de gerçekleştirilmiştir. 2008 yılında I-Tunes U uygulamasına katılan İngiltere'deki Açık Üniversitedeki (Open University) öğrenenlerle anket yoluyla yapılan araştırmada; çoğu öğrenenin I-Tunes U'daki kaynakları kendi kişisel ilgileri için indirdikleri ve yaklaşık beşte birinin bunları ana öğrenme kaynağı olarak kullandıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda kullanıcılar, materyallerin kalitesi hakkında bilgi sahibi olmanın yanı sıra bu materyallerin öğrenmelerine yardımcı olacağına da inanmaktadırlar. Araştırma sonuçlarına göre; %70'ten fazla kullanıcı I-Tunes U'nun dil öğrenme kaynaklarını mobil cihazlarına aktarmakta, %60'tan fazlası da mobil cihazları kullanarak başka bir işle uğraşırken bunları dinleyebilmektedir (Rosell-Aguilar, 2013: 88).

I-Tunes U'da yer alan ve ilk olma özelliğine sahip olan üniversite, 2013 Şubat ayında yayıma başlayan Anadolu Üniversitesidir.² Ocak 2013 itibarıyla Anadolu Üniversitesinin I-Tunes'taki adresinden Açıköğretim Fakültesi bünyesinde yürütülen 50'yi aşkın dersin içeriklerine, 430 üniteye, 48 koleksiyona ulaşmak olanaklıdır. Öğrenenler, derslere ve koleksiyonlara abone olarak eklenen güncel materyallerden yararlanabilmekte, her türlü eğitim malzemesine yorum yazarak başkalarının fikirlerinden de yararlanarak bir sosyal eğitim ortamından kendilerini geliştirebilmektedirler.³ Anadolu Üniversitesinin yanı sıra Atatürk Üniversitesi ve Sabancı Üniversitesi de I-Tunes U'da yer alan üniversitelerdir.

² <http://itunesu.anadolu.edu.tr/> (Erişim Tarihi: 15.12.2013)

³ <http://e-gazete.anadolu.edu.tr/ayrinti.php?no=12316> (Erişim Tarihi: 5 Ocak 2014)

4.3. E-Portfolyolar

Teknoloji alanındaki gelişmeler ve İnternet'in günlük hayata girmesi, ölçme-değerlendirme alanında yeni seçeneklerin ortaya çıkmasını sağlarken, öğrenenlerin ürün dosyalarını elektronik ortamlarda oluşturmalarına ve sunmalarına da yardımcı olmuştur. Bütün bu gelişmeler, e-portfolyo uygulamasını beraberinde getirmiştir. Alan yazın incelendiğinde karşımıza birçok portfolyo tanımı çıkmaktadır:

- Portfolyo, öğrenenin bir yeteneğindeki gelişimini değerlendirmek için öğrenen, öğretene ve akranları tarafından tercih edilen ve önerilen çalışmaların, sistematik bir şekilde toplanmasıdır (Simon ve Forgette-Giroux, 2000: 36).
- Portfolyolar, öğrenenlerin çabalarını, ilerleyişini ve başarısını gözler önüne seren çalışmalarının belirli bir amaç doğrultusunda bir araya getirilmesidir (Melograno, 2000: 99)
- Collins (1991:147-167) ise portfolyonun öğrenen merkezli olduğunu belirtirken, öğrenenin bireysel çabalarını, ilerlemelerini ve başarılarını ortaya koymasını sağlayan araçlar olarak tanımlamıştır.

Yukarıda sıraladığımız tanımlar, kâğıt portfolyo tanımları olarak değerlendirilmelidir. Elektronik portfolyolar ise, onlar gibi aynı tarzda bilgileri içerir ancak elektronik ortamda toplanır, depolanır ve yönetilir (Lambert vd., 2007: 76-81). Bu yönüyle de, son yıllarda birçok araştırmacıya göre, eğitim alanındaki önemli yeniliklerden biridir (Love vd., 2004: 24). Barrett (2005, 5) e-portfolyoyu; elektronik teknolojileri kullanarak öğretmenlere ve öğrenenlere ses, görüntü, metin, grafik gibi birçok içeriği toplama ve düzenleme, hipermetin bağlantıları kullanarak da materyalleri düzenleme, uygun sonuç, amaç ve standartları belirtme olanağı sunan bir kavram olarak tanımlamaktadır. Böylece e-portfolyolar sayesinde, bireysel kazanımlar ve kişinin yayımlamak istediği tüm doküman, resim, iletişim bilgileri gibi içerikler tek bir platformda buluşabilmektedir. E-portfolyolarda amaç, yalnızca öğrenenlerin yaptıkları çalışmalarını izlemek veya depolamak değildir. Burada önemli olan, toplanan çalışmaların amaçlı ve birikimli bir şekilde izlenmesidir. Bu noktada görev, öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, öğrenenlerin hedefleri doğrultusunda süreci gözlemlemeli ve onların hedeflerine yardımcı olacak kaynak ve stratejileri onlara sunup, tavsiyelerde bulunmalıdır (Rudestam ve Schoenholtz-Read, 2010: 110) Böylece, öğrenenlerin çalışmalarına ilişkin

geribildirimde bulunabilmiş ve onları yönlendirmiş olacaktırlar (Ahn, 2004: 16). E-portfolio kullanılarak yürütülen derslerin başarısına yönelik yapılan bir araştırmanın sonuçları, öğrenenlerin derse katılımlarında artış olduğunu ve teknoloji kullanımı konusunda kendilerine olan güvenlerini artırdığını göstermiştir (Hewett, 2004: 26-30). Öğrenenlere teknoloji kullanımına ilişkin, kendi çalışmalarına erişim konusunda farklı tercihler yapabilme olanağı da sunmaktadır. Örneğin, öğrenenler bazı bölümlere yalnızca kendilerinin erişmesini sağlayabilirken, bazılarında öğretmenlerinin, sınıf arkadaşlarının hatta İnternetteki herkesin ulaşmasını sağlayabilir. Bu, onları sürece dâhil edecek ve öğrenmede sorumluluk almalarına yardımcı olacaktır.

E-portfolyolar; öğrenenin öğrenme sürecinde kendi sorumluluğunu almasını (Barton ve Collins, 1993: 200-210), yansıtıcı ve eleştirel düşünme, kendini değerlendirme ve düşüncelerin farklı noktalarını görmesini (Rudestam ve Schoenholtz-Read, 2010: 110), bu süreç içindeki gelişimini izleyerek zayıf ve güçlü olduğu alanları tespit edebilmesini sağlamaktadır (Gilman vd., 1995: 20-24). Starck (1999) portfolyo kullanımının; öğrenenlerin genel yazma becerisini, yazma sırasında doğru dilbilgisi kullanımını, öğrenenlerin yazmaya yönelik tutumlarını ne derece etkilediğini araştırmıştır. Araştırmanın bulguları; portfolyoların öğrenenlerin yazma becerisinde artış sağladığı ancak yazma sırasında doğru dilbilgisi kullanımı konusunda bir fark oluşmadığını göstermektedir. İran’da ikinci dil olarak İngilizce öğrenenlerle yapılan bir araştırmada, portfolyoların öğrenenlerin İngilizce dersindeki başarılarına olumlu bir şekilde yansıdığı ve onlara sürece dair sorumluluk hissini yerleştirdiği görülmüştür (Barootchi ve Keshavarz, 2002: 279-287). Yapılan benzeri çalışmaların, portfolyo kullanımının öğrenenler tarafından olumlu karşılandığını ve dil edinim sürecine katkı sağladığını göstermekte olduğunu söyleyebiliriz.

4.4. Mobil Tabanlı Dil Öğrenimi

“Mobil” kelime anlamı itibarıyla Türk Dil Kurumu tarafından “hareketli, taşınabilir” olarak tanımlanırken, alan yazında mobil öğrenmeye dair pek çok tanım yer almaktadır. Quinn (2000) mobil öğrenmeyi, taşınabilir araçlar aracılığıyla ulaşılabilen e-öğrenme; Kineo (2007) çeşitli mobil araçlardan yararlanarak zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme olanağı; Schreurs (2007: 48-55), derslerin/eğitim içeriklerinin taşınabilir

bilgisayarlar, PDA'lar ve cep telefonları gibi kablosuz cihazlar üzerinden sunulması; Colazzo vd. (2003) ise, mobil cihazlarla gerçekleştirilmesi olanaklı olan her eğitim öğretim aktivitesini, mobil öğrenme olarak tanımlamaktadır. Bütün bu tanımlar göz önüne alındığında mobil öğrenmeyi, öğrenenlere zaman ve mekân açısından özgürlük sunan öğrenme süreci olarak tanımlamak olanaklıdır.

Eğitimin pek çok alanında olduğu gibi mobil teknolojilerde yaşanan gelişmelerden dil öğretimi alanında da yararlanılmaktadır (Kukulska-Hulme, 2006: 119). Mobil araçlarla dil öğretimi alanındaki çalışmalar söz konusu ortamların eğitici yanlarının varlığı ile yakın dönemlerde ortaya çıkmaya başlamış ve “Mobil Tabanlı Dil Öğrenimi” adı altında ifade edilmeye başlanmıştır (Lamy ve Hampel, 2007: 150). Kogure vd. (2007) tarafından yapılan araştırma Japon Üniversitesindeki öğrenenlerin %70'inin her gün 30-90 dakikasını mobil telefonlarıyla geçirdiklerini; bu katılımcılardan %63'ünün de mobil cihazları dil öğrenme amaçlı kullanmaktan keyif aldıklarını ortaya koymuştur (Kogure vd., 2007: 53). Bir başka ifadeyle öğrenenler, eğitim ihtiyaçlarına cevap verecek mobil teknoloji hizmetlerine daha fazla rağbet etmeye başlamışlardır (Motlik, 2008: 1-7).

İlgili alanyazın incelendiğinde, mobil teknolojilerin dil öğretimi/öğrenimi alanında tercih edildiği görülmektedir. Bu çalışmalardan biri Kukulska-Hulme ve Shield (2008: 271-289) tarafından gerçekleştirilmiştir. Dil öğrenmede konuşma ve dinleme alıştırmaları üzerinde durulan çalışmada, sürekli hareket halinde olmaları yönüyle mobil teknolojilerin öğrenenleri öğrenmeye teşvik ettiği ifade edilmiştir. Saran, Çağıltay ve Seferoğlu (2008: 39-43), mobil telefonların öğrenme sürecine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları, mobil telefonların eğitim alanında kullanılmasının öğrenenleri daha fazla güdülediğini ve öğrenenlerin ders çalışmalarını sağlamak adına gerek öğretmenler gerekse aileler açısından yardımcı bir araç olarak görüldüğünü göstermektedir. Başoğlu (2010)'nun cep telefonlarındaki sözcük öğrenme programlarının ve sözcük kartlarının kullanımının öğrenenlerin İngilizce sözcük öğrenmeleri üzerindeki etkilerini karşılaştırdığı çalışmasının sonuçları, cep telefonlarıyla sözcük öğrenmenin öğrenenlerin sözcük bilgisini sözcük kartlarına göre daha fazla artırdığını göstermektedir. Benzer bir çalışma Standford Üniversitesinde, İspanyolca öğrenenlerine “kelime öğretimi”, “ara sınavlar” ve “öğretmenleriyle canlı görüşmeler” şeklinde mobil cihazlar aracılığıyla yapılmış; sonuçta mobil cihazların dil öğrenmede etkili bir araç olduğu belirlenmiştir (Chinnery, 2006: 9-16).

Stockwell (2007: 361-383), cep telefonlarının taşınabilir olmaları yönüyle öğrenenler tarafından öğrenme ortamlarında tercih edilen oldukça yaygın bir teknoloji olduğunu ifade etmektedir. Bu yönüyle, mobil teknolojiler sayesinde dil öğreniminin okul ortamının dışına çıkıp, günlük hayata yerleşeceğini ve öğrenmenin daha keyifli duruma geleceğini söylemek olanaklıdır. Aynı zamanda, teknolojiden uzak olan kullanıcıların bile kolaylıkla kullanabileceği/kullandığı bir cihaz olması yönüyle cep telefonları, daha geniş bir kitleye hitap edebilmeyi de sağlayacaktır (Pemberton ve Fallahkhair, 2005: 184-187). Bu nedenle mobil teknolojiler, gelişen özellikleri ve ara yüz tasarımları sayesinde sosyal ağ kullanıcıları tarafından da tercih edilen uygulamalardır.

Mobil teknolojilerin, dil öğretimi alanında kullanımı birtakım yararları da beraberinde getirmektedir. Bunlardan biri, mobil teknolojilerin sınıflarda geleneksel öğrenme için yeni fırsatlar yaratacağı ve sınıf dışında da yaşam boyu öğrenme anlamında öğrenenlere katkıda bulunacağıdır (Gu vd., 2011: 204-215). Mobil araçlarla iletişim öğrenenlere, geleneksel bilgisayar laboratuvarlarından ve formal (biçimsel) sınıf ortamlarından daha esnek bir ortam sunacak; onların evde, sınıfta, herhangi bir sosyal alanda, eğitim gezisinde, müzede, sanat galerisinde, iş ortamında veya günlük hayatta öğrenme isteklerini karşılayacaktır (Kukulska-Hulme, 2006: 121). Böylece öğrenenler, öğrenme ortamının sıkıcı şartlarından sıyrılarak farkında olmadan gerekli bilgileri öğrenecekler (Bulun vd., 2004: 165-169), aralarında zaten var olan iletişimi de günlük yaşantılarında kendiliğinden gelişen bir süreç olarak devam ettirecekler, geri bildirimleri de hızlı bir şekilde alabileceklerdir (Wang ve Hefferman, 2009: 476) Bahsi geçen esneklik özelliğinin yanında mobil öğrenme ortamları, bireyin görsel ve işitsel hafızasına aynı anda hitap etme özelliğine de sahiptir. Bu yönüyle, yabancı bir ülkeye giden öğrenen sözlüğe ihtiyacı olduğu anda cep telefonundan sözlüğe erişebilecek ve istediği kelimenin anlamını öğrenirken aynı zamanda o kelimenin telaffuzunu da dinleyebilecek, böylelikle ihtiyacı olduğu anda öğrenme işlemini gerçekleştirmiş olacaktır (Sur, 2011: 25).

Her ne kadar yeni nesil öğrenenler, dijital teknoloji ile yetişmekte ve buna bağlı olarak İnternetin sunduğu tüm olanaklardan yararlanmaya alışkın olsalar da (Nataamadia ve Dyson, 2008'den aktaran Ağca ve Bağcı, 2013, s.296), mobil teknolojilerin öğrenenler için birtakım engelleri ve zorlukları da bulunmaktadır. Cep telefonundan İnternete girmenin belirli bir maliyetinin olması, ekran boyutunun küçük olması, her cep telefonun

modelinin farklı işletim sistemleriyle uyumlu çalışabiliyor olması bunlardan bazılarıdır (Başoğlu, 2010: 22-23). Ancak; mobil teknolojiler sayesinde içeriklerin istenildiği anda güncellenebilmesi ve kullanıcılara ulaştırılabilmesi (Kukulska-Hulme, 2006: 121), hızlı geri bildirim desteklemesi ve iş birliği öğrenmede bilgi paylaşımını kolaylaştırması (Naismith vd., 2004), zaman yönetimi bağlamında öğrenenlere yardımcı olması, öğrenenlere başka bir işle uğraşırken dersleri dinleyebilme olanağı tanınması, dersi kaçırmama, derste not tutamama kaygısını ortadan kaldırması (Chan ve Lee, 2005'ten aktaran Sur, 2011, s.33) gibi özellikleri yukarıda sıraladığımız olumsuzlukların yanında önemsiz kalmaktadır.

4.5. Sosyal Ağlar

Öğrenenlerin geleneksel öğrenme ortamlarından, “Web Destekli” ortamlara geçişi, eğitimin temel alacağı alanın da değişmesini gerekli kılmıştır. Böylelikle “daha fazla kişiselleştirilmiş” ortamlar ile, her zamanda ve şartta bilgiye ulaşmayı kolaylaştıran ortamlar gündeme gelmiş (Özarslan vd., 2007), öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak yeni model arayışlarına girilmesiyle de onların istekleriyle orantılı olarak daha esnek ve kullanıcı dostu ortamların varlığı gerekli hale gelmiştir.

Yukarıda söz edilen “Web destekli ortamlar”dan biri de “sosyal ağlar”dır. “Sosyal teknolojiler sayesinde bir grup insan tarafından kullanılan etkinlikler bütünü” olarak tanımlanan sosyal ağlar (Hamid vd., 2009: 419-422); kullanıcılarına var olan arkadaşlarını bulma, yeni insanlar tanıma, bulunduğu yer ve aktivitelerde güncelleme yapabilme, kendilerine ait ağ oluşturabilme, başka kullanıcıların ağlarına erişebilme, bilgi/ fotoğraf/ video/ müzik paylaşabilme, gerçekleştirilecek olan organizasyonlar hakkında güncelleme yapabilme, bu organizasyonlara insanları davet edebilme, kendilerini idealize ederek istediği şekilde yansıtabilme, özel olarak ileti gönderebilme olanağı tanımaktadır (Boyd ve Ellison, 2007: 210). Bu özelliklerinin yanında sosyal ağ sitelerini eşsiz yapan unsur; onların yabancı insanlarla tanışma noktasında bireylere çok çeşitli olanaklar tanıyan olmasından çok, bu sitelerin bireylerin sosyal ağlarını görünür kılması ve fikirlerini açıkça söylemek için onları destekliyor olmasıdır (Boyd ve Ellison, 2007: 211).

Kullanımı her geçen gün yaygınlaşan ve kullanıcılarına sağladığı olanaklarla zenginleşen sosyal ağların büyük bir çoğunluğunu öğrenen, öğreten ve okul yöneticileri oluşturmaktadır (Özmen vd., 2011: 45). Ajjan ve Harsthone (2008: 71-80), sosyal ağların öğrenenlerin öğrenme durumlarına yardımcı olduğunu, öğrenen-öğrenen ve okul-öğrenen arasında etkileşimi sağladığını, öğrenenlerin derslere ilişkin memnuniyetlerini artırdığını, öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirdiğini ve derslere uyumlu duruma getirilmesi açısından kolay araçlar olduğunu ifade etmektedir. Bu yönüyle genel anlamda eğitim, özel anlamda da dil öğretimi bağlamında sosyal ağ ortamlarının öğrenenleri güdüleyici ortamlar olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Sosyal ağlar, bireyler ve gruplar arasındaki karşılıklı etkileşimi kolaylaştıran, sosyal anlamdaki geribildirimler için çeşitli seçenekler sunan ve sosyal ilişkilerin oluşumunu destekleyen yazılımlar olarak tanımlanmakta (Donath ve Boyd, 2004: 71 ve 81), aynı zamanda esnek ve kullanıcı dostu olması nedeniyle diğer öğretim-yönetim sistemlerine göre daha kolay kullanılabilmesi, birçok eğitimci ve araştırmacının çok daha basit adımları takip ederek bir topluluk oluşturması, kendi aralarında paylaşımları gerçekleştirilmesi gibi özellikleriyle de iletişim ve geribildirim açısından kolaylıklar sağladığı ifade edilmektedir (Jones vd., 2010: 777). Söz edilen bu özelliklerinin yanında sosyal ağlar; öğretim deneyimlerini zenginleştirilmesi, öğretim ve değerlendirme sürecine destek olması gibi özelliklerinden dolayı, eğitim kurumlarına da büyük yararlar sağlamaktadır (Jones vd., 2010: 780).

Çalışmanın “Teknoloji Tabanlı Dil Öğretimi” bölümünde bahsedilen teknolojilerin dil öğretiminin dört temel becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarına etkileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Teknolojiler

Teknolojiler		Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma
Programlı Öğretim				+	+
Dil Laboratuvarları		+	+		
Görsel amaçlı materyaller	Tepegözler			+	
	Yansıtma amaçlı (opak) projektörler		+	+	
	Film gösterimleri	+	+		+
İşitsel amaçlı materyaller	Teyp (kaset) çalarlar	+	+	+	+
	Radyo	+			
Görsel-İşitsel amaçlı materyaller	Video oynatıcılar	+	+	+	+
	Televizyon	+	+		
Bilgisayar		+	+	+	+
Eş-zamansız teknolojiler	Elektronik posta (e posta)			+	+
	Elektronik konferans (forum)			+	+
	Bloglar			+	+
	Wikiler			+	+

Eş-zamanlı teknolojiler	Sohbet	+	+	+	+
	Podcastlar	+			
	E-portfolyolar			+	+
	Mobil tabanlı uygulamalar	+		+	+
	Sosyal ağlar	+	+	+	+

4.6. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Dinleme Becerisi

Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temelini oluşturan dört temel beceriden biri olan dinleme becerisinin Türkçe öğrenimindeki öneminden, diğer dil becerileriyle olan ilişkisinden, dinleme süreçlerinden ve dinleme sürecinde kullanılan stratejilerden bahsedilecektir.

4.6.1. Dil, ana dil, yabancı (ikinci) dil

Dil, en yaygın tanımlarından birine göre “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.” (Ergin, 1989: 3) Yapmış olduğu bu tanımla Muharrem Ergin dilin bir iletişim aracı olduğunu vurgulamaktadır. Vardar (1998; 57) da dilin birincil işlevini, “insana özgü eklemli seslerle bir dilsel toplulukta iletişim sağlaması” olarak ifade ederken yine dilin iletişim yönüne işaret etmektedir. Türk Dil Kurumu dili, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma olarak tanımlamıştır (2005) Gencan (1966: 1) dili “duygu, düşünce ve dileklerimizi anlatmaya yarayan işaretlerin, daha çok, ses işaretlerinin tamamı” olarak ifade ederken; bir başka tanıma göre dil, bir toplumu ulus yapan bağların en güçlüsü, bireyleri ulusuna, yurduna, geçmişine sıkı sıkıya bağlayan; kuşaktan kuşağa aktarılarak gelen ve bireyi geçmiş ile gelecek arasındaki zincirin bir halkası durumuna getiren bir unsurdur (Aksan, 1979: 13). Banguoğlu (1974: 9)’na göre ise dil insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemi ve insanlar arasındaki en önemli iletişim aracıdır. Benzer bir tanımla Demirel (1990: 3-4) yapmış ve dili; insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılan, seslerden oluşan bir sistem, bir iletişim ve düşünme aracı olarak tanımlamıştır. Bu tanımlar, dil ile toplum arasında zorunlu bir ilişkinin varlığına, insanların toplumda yer alan diğer bireylerle iletişime geçmesi zorunluluğuna ve bunu gerçekleştirebilmenin en kolay yolunun dil olduğuna vurgu yapmaktadır.

Kolaç (2008: 64) ve Aksan (2009: 13) dili, bireyin dünyadaki yerini ve değerini belirleyen, insanı insan yapan niteliklerin başında gelen, bir ulusun kültürünün aynası, uygarlığın en önemli belirtisi ve aracı olarak tanımlamıştır. Bu tanım ile dilin iletişim yönünün yanında aynı zamanda içinde büyüyüp geliştiği toplumun kültürünü de yansıtan

bir unsur olduğu ifade edilmiştir. Çünkü bir ülkenin dilini öğrenirken o ülkenin kültürünü de öğrenmek gerekmektedir. Kültür öğeleri yeterince öğretilmediğinde, öğrenenlerin hedef dili konuşması, kendi kültür çerçevesinden gördüğü kavramları hedef dile ait sembollerle dile getirmesinden başka bir şey olmayacaktır (Brooks, 1986: 123). Başka bir ifadeyle kültürü ayrı tutup dili yalnızca yapısal bir şekilde, dilbilgisi kurallarını öğrenerek/öğretmek tam anlamıyla öğrenmek/öğretmek olanaklı değildir. Aksi bir tutum öğrenenlerin öğrendikleri dilsel sembollere farklı anlamlar yüklemelerine neden olacaktır (Politzer, 1959'dan aktaran Çakır, 2011, s.248-255). Bugün iletişimin doğru ve etkin bir biçimde sağlanabilmesi için, dilbilgisi ağırlıklı bir öğretimden çok kültürel yöne odaklanan ve kültürler arası farklılıklara hoşgörü ile yaklaşan yabancı dil konuşanlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Kızılaslan, 2010: 81). Yabancı dil öğretiminde, yabancı dil konuşanlarının hedef dilin kültürel öğelerine yer vermesi, öğrenenleri dil öğrenmeye karşı güdüleyerek öğrenme hızlarını artırırken, başka kültürlerle sahip bireyleri anlamalarına ve yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olacaktır (Er, 2006: 11)

Dilin kültürü kültürün de dili şekillendirdiği bir gerçektir. Mehmet Kaplan dil- kültür ilişkisinin ayrılmazlığını şu satırlarla ifade etmektedir:

Bir dilde ne kadar kelime varsa, o milletin dünya görüşü o kelimelerle sınırlıdır. İnsanoğlu bildiği ve dikkat ettiği varlıklara, duygu ve düşüncelere ad koyar, bilmediklerinin o dilde adları da yoktur. Arapçada devenin renk nüanslarını gösteren yüze yakın kelime varmış. Bunun sebebi devenin Arapların hayatlarında önemli, hayati yer tutmasıdır. Türkçede hayvan adlarının Türkçe olmasına karşılık, bitki adları yabancıdır. Bu da yaşayış tarzıyla ilgilidir. Türkler esas itibarıyla hayvancı bir kavimdir (2005: 121).

Benzer ifadeleri Özil (1991: 96) de kaleme almıştır:

Anadilimizi öğrenirken onun düşünme ve değer sistemleriyle çevremizi algıladığımız gibi yabancı bir dil öğrendiğimizde de değişik değer sistemleri, algılama ve düşünme biçimleriyle tanışırız. Yabancı bir dil edinme, ana dilimizdeki kavramların, anlatımların karşılığını o dilde bulup, kullanma

değildir. Çeşitli toplumların dünyaya bakış açılarına, düşünme ve değer sistemlerine açılan bir kapıdır yabancı dil. Bir toplumun ya da bir toplumun bireylerinin çeşitli etkinliklerini, davranış biçimlerini kavrayabilmenin yolu, o toplumun dilini öğrenmek, bilmekten geçer. Kültürler arası etkileşimlerin hızla arttığı günümüzde bir ya da birkaç yabancı dil öğreniliyor. Yabancı bir dil ya da diller, bize bu dillerin dünyayı algılama biçimlerini ve değer sistemlerini tanıttığından, hem o dillerin kültürleriyle donanmış kişilerle her alanda daha iyi iletişim kurabilmemizi sağlıyor, hem de kendi düşüncemizi geliştiriyor, çevremizi genişletiyor, bunun da ötesinde kültürler arasında değişik ve aynı olan yanlar kendi varlığımızın, kendi benliğimizin bilincine daha iyi varmamıza ve kendi konumumuzu daha iyi belirlememize yardımcı oluyor.

Yukarıdaki satırlar yabancı bir dili öğretirken de kültürün önemli bir yardımcı kaynak olduğunu kanıtlar niteliktedir çünkü dil kültürü barındırır ve kültür de hedef dilin konuşulduğu toplumun yaşayışı, düşünme tarzı gibi kavramları yansıtır. Yabancı dil öğretiminde kültürel öğeler aktarımının bu denli önemli olmasının çeşitli nedenleri vardır. Tomalin ve Stempleski (1993: 89) kültür öğelerinin aktarılmasının 7 amacı olduğunu ifade etmektedir:

- *Öğrenenlerin bireyin her davranışında kültürün etkisi olduğunu anlamalarına sağlamak.*
- *Kültürün insanların konuşma ve davranışlarında etkisi olduğunu anlamaların sağlamak.*
- *Öğrenenlerin hedef kültürdeki ortak durumlarda gösterilen ortak davranışların farkına varmalarını sağlamak*
- *Öğrenenlerin, dildeki bazı kelime ve kalıp ifadelerin, kültürün bir sonucu olarak, hep aynı şekilde birbiri ardına geldiğinin farkına varmalarını sağlamak.*
- *Öğrenenlerin hedef kültürle ilgili genellemeleri tarafsız bir şekilde değerlendirmelerini sağlamak.*

- *Öğrenenlerin hedef kültürle ilgili bilgi toplama becerilerinin gelişmesini sağlamak.*
- *Öğrenenlerde hedef kültürle ilgili merak uyandırmak ve onların o kültürdeki insanlara anlamalarını sağlamak.*

Yukarıdaki amaçlara ek olarak Bentahila ve Davles (Bentahila ve Davies, 1989'dan aktaran Özışık, 2004, s.24) yabancı dil öğretiminde amacın; öğrenciye dilin nasıl kullanılacağını gösteren belirli kuralları kalıplar halinde sunmak yerine onun kafasında, dildeki kültürel öğenin varlığı ve onun bir toplumdaki diğerine farklılık gösterebileceği konusunda bir farkındalık oluşturmak olduğunu ifade eder. Konuya ilişkin Songül (1991: 3) "Hedef Dilin Öğretilmesinde Kültürün Önemi Semineri"nde yabancı dil öğretimindeki kültürel amacı şöyle değerlendirmektedir:

- *Hedef dilin konuşulduğu ülkenin coğrafi özelliklerini bilmek.*
- *Bu ülkelerin önemli tarihî olaylarını bilmek.*
- *Hedef kültürdeki mimari, edebiyat ve diğer sanatları tanımak.*
- *Yemek yemek, alışveriş etmek, kişilerle tanışmak gibi günlük aktif kültürel kalıpları bilmek.*
- *Evlilik, eğitim, politika gibi günlük pasif kültürel kalıpları bilmek.*
- *Günlük olaylarda uygun hareket etmek.*
- *Hedef dil kültürünün yaygın mimiklerini kullanmak.*
- *Hedef kültür hakkındaki genellemelerin geçerliliğini değerlendirmek.*
- *Hedef kültürü araştırmada gerekli bilgiyi tespit etme ve düzenleme gibi becerileri geliştirmek.*
- *Farklı kişi ve toplumlara değer vermek*
- *Hedef kültürdeki etnik grupların kültürlerini tanımak.*
- *Hedef dilin anadil olarak konuşulduğu bütün ülkelerin kültürlerini tanımak.*

Songül (1991)'ün belirttiği kültürel öğeleri somutlaştırmak adına, Köksal (1982: 156) tarafından aktarılan, Amerikalı bir bilim adamının seksen yıl önce sarf ettiği sözler hayli ilginçtir: "Japonca sözlükteki bütün sözcükleri öğrenebilseniz bile, Japon gibi düşünmeyi öğrenmedikçe, yani gerisin geriye (düşünceleri) alt üst ederek, içini dışına çıkararak

düşünmedikçe, Japonca konuşmakla düşüncelerinizi ona anlatamazsınız”. Yine Lado (1986: 55-58), Üniversitede öğrenim gören bir gencin kültür ögesinin eksikliğinden dolayı yaşadığı bir problemi şöyle aktarmaktadır: “İranlı bir genç Amerika’nın küçük bir kasabasında trenden iner ve bir taksi çevirmeye çalışır. Kendi ülkesindeki uygulamadan hareketle beyaz plakalı bir arabaya durması için el işareti yapar ancak araba geçip gider ve bu durum birkaç kere tekrarlanır. Genç, taksilerin kendisini almak istemediğini düşünüp otele kadar elinde bavuluyla yürür. Ancak gencin bilmediği, Amerika’da taksilerin İran’da olduğu gibi beyaz plakalı oluşlarıyla değil, yanıp sönen parlak işaretleriyle diğer araçlardan ayrıldığıdır.” Ya da trende yolculuk ederken “Bugün hava ne kadar güzel” denir ise, İngiliz cevap vermek istemez, çünkü tanımadığı birisiyle konuşmak gibi bir alışkanlığı bulunmamaktadır (Avruch vd. 1991: 113). Bu örnekler ile vurgulanmak istenen; hedef dile ne kadar hakim olunursa olunsun hedef kültüre ilişkin kültür ögesi eksikliğinin bazı durumlarda problemler yaratacağıdır. Aynı durum dilimiz için de geçerlidir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kültürü tanınması, düşünce yapısını tam olarak algılaması için kültürünü de anlayabilmesi gerekmektedir. Kültürü dil öğretim sürecine dâhil etmek, öğrenenlerin hedef dile ve dolayısıyla kültüre karşı merak duygusunun gelişmesini de sağlayacaktır. Bu nedenle kültürel unsurlar verilirken onu dil öğretim sürecinden ayrı tutmak doğru bir tutum olmayacaktır. Bir başka ifadeyle ikinci dil öğrenen kişi, öğreneceği dilin karşılıklı konuşma açısından gerekli olan kültürel durumundan da haberdar olmak durumundadır (Demircan, 1990: 26). Sonuçta, iki kültürün yan yana geldiği bir eğitim sürecinde öğrenen farklı kültürleri kendi başlıkları içinde kavramayı, böylece yabancı olana karşı daha hoşgörülü ve önyargısız olmayı da öğrenecektir (Tapan, 1995: 157). Bu, süreçte istenen bir durumdur. İkinci dil öğretiminde önemli bir yere sahip olan kültürü aktarırken CD’den, televizyondan, okuma parçalarından, İnternette, hikâyelerden, öğrencilerin kendi deneyimlerinden, şarkılardan, gazetelerden, mülakatlardan, konuk konuşmacılardan, anekdotlardan, fotoğraflardan, alan çalışmalarından, hatıralardan, anketlerden, örnek resimlerden, edebiyattan faydalanılabileceği (Cullen ve Sato, 2000: 1-2) ve yabancı dil öğretiminde kültürün; konuşma, dinleme, okuma, yazma dışında beşinci bir beceri olarak ele alınmaması aksine iyi bir iletişim kurmak için sürecin başından sonuna kadar yer alınması gerektiği (Kramsch, 1993) de unutulmamalıdır.

Dil öğretiminin temelini oluşturan bu dört beceriden biri olan dinleme becerisinden bahsetmeden önce ana dil ve ikinci dil kavramlarına açıklık getirmek gerekmektedir.

Ana dil, bir çocuğun doğduğu ve büyümeye başladığı çevrede öğrendiği dile denir (Barın; 2004: 20). Aksan ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil olarak tanımlamaktadır (Aksan, 2004: 175). Bir başka tanıma göre ana dil, insanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dildir (Korkmaz, 1992: 8). Koç ana dil terimini kişinin önce annesinden ve yakın çevresinden, sonra daha geniş çevreden ve ulusal olanaklardan yararlanarak öğrendiği dil olarak tanımlamıştır (Koç, 1992: 28).

Yukarıdaki tanımlardan bireyin içinde bulunduğu ortamda var olabilmesi için gerekli bir unsur olan ve bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde büyük önem verilen ana dil öğretiminin amacının, kişilerin düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi olduğunu söylemek olanaklıdır (Tekin, 1980: 12). Bu genel amaca da dil becerileri olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört öğrenme alanının birbirini bütünleyen uygulamalarıyla varılmaktadır (Sever, Kaya ve Aslan, 2006: 13).

Çelebi ana dil ile ilgili şunları söylemektedir:

Ana dil insanın yaşamı boyunca, içinde yaşadığı topluma göre biçimlenen, başta beyindeki dil merkezinin olgunlaşmasıyla koşut olarak, sosyo-kültürel etkileşimlerle gelişen, değişken bir göstergeler dizgesidir. Dil konuşulduğu toplumun ruhunu yansıtır. Kendi ruhunun farkında olmayan, bir başkasının ruhunu, düşüncesini, yaşam biçimini kavrayamaz. Ancak bu kavramlar bireyin beyinde şekillendiği ölçüde, çevreyi kavramaya, şekillendirmeye dolayısıyla da başka bir dili öğrenmeye başlar. Buradan, ana dili ediniminin ikinci bir dili öğrenebilmek için temel olduğu varsayımı çıkarılabilir. Çünkü dilin kuralları, o dili kullanan insanların düşünce yapısına göre biçimlenirken, düşünceyi de belli bir dizgeye koyarak dilin gelişimine yol açar” (Çelebi, 2006: 303).

Yukarıdaki ana dil tanımı ile yabancı bir dili düzgün bir şekilde öğrenebilmenin ana dilini iyi bilmekle mümkün olduğu da ifade edilmektedir. Birey dünyaya önce ana dili penceresinden bakar ve bireyin zihninde evren, ana diline göre biçimlenir, karşılaştığı durumları ve yaşama dair her türlü yargıyı, ana dilinin ona sağladığı olanaklarla ifade etme yoluna gider (Aksan, 1994: 67; Achmet, 2005: 37). Aslında ana dili bireye duygu, düşünce ve isteklerini ifade edebilmenin yanında, yaşadığı toplumla özdeşleşmesini, başka bir ifadeyle toplumun bir üyesi olmasını da sağlar. Kecskes ve Papp ana dilin özelliklerini şöyle sıralamışlardır:

- *Anneden öğrenilir.*
- *Kimden öğrenildiğine bakılmaksızın, maruz kalınan ilk dildir.*
- *Hayatımız boyunca en baskın olan dildir.*
- *Bulduğumuz ülkede veya yaşadığımız toplumda konuşulan dildir.*
- *Kişi tarafından en çok kullanılan dildir.*
- *En fazla olumlu tutum gösterdiğimiz dildir. (Kecskes ve Papp, 2000:*

1).

Her ne kadar bu tanım ve ifadelerden ana dilin “öğrenilen” bir unsur olduğu belirtilse de bireyin çocukluk çağında tanıştığı ilk dil olması nedeniyle ana dilin öğrenilmediğine; edinildiğine ya da kazanıldığına ilişkin görüşler de bulunmaktadır (Vardar, 1988: 20). Dolayısıyla dil öğrenimi, insanların ana dillerine ek olarak kritik dönemden sonra öğrendikleri dil veya dilleri kapsamaktadır (Özgen, 2010: 10). Başka bir ifadeyle insanlar ana dillerini iletişim ortamlarında ve doğal yollarla “edinirken”, ikinci bir dili bilinçli bir şekilde ayrıca zaman ayırarak “öğrenmektedirler”. Sonradan öğrenilen bu dile “*ikinci dil*”; insanların sınıf içinde ya da dışında ana dillerinden başka bir dili öğrenme biçimine de “*ikinci dil edinimi*” (Ellis, 2000: 3) denmektedir.

Elbette ana dil öğreniminin zor yönleri vardır ancak bunun yanında Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesinin ana dil olarak öğretilmesinden farklı ve zor yönü, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin Türk kültürüne uzaklığıdır. Bu uzaklık öğrenenin ana dilinde bulunup dile yerleşen kullanımların, ikinci bir dili öğrenirken zorluklar yaratmasından kaynaklanmaktadır. Koçan (2013: 166) tarafından yapılan araştırmada, öğrenenlerin Türkiye’de tecrübe ettikleri olayları sınıfta Türkçe olarak anlatmaya çalışırken oldukça etkin oldukları, öğrenenlerin Türkiye’ye ilk defa geldiklerinde yaşadıkları kültürel şoku,

kendi ülkelerindeki eğitim sistemini, dini ve kültürel etkinliklerin nasıl uygulandığını, bu uygulamalardaki ufak farkları vb. konuları sınıf arkadaşlarıyla paylaşmada oldukça istekli oldukları gözlemlenmiştir. Bir başka ifadeyle öğrenenlerin kendi kültürlerinden yola çıkarak ikinci dil olarak öğrendikleri Türkçeyi daha rahat bir şekilde konuşabildikleri söylenebilir.

Ergenç (1998), yapılan çalışmalardan yola çıkarak; ana dilini öğrenmeye başlayan bir çocuğun 4 yaşına kadar sesletim düzenini, 8 yaşına kadar yazım ve sesletim düzenini, 12 yaşına kadar da tümce yapım düzenini artık yaşamı boyunca bir daha yeni birimler ya da kurallar öğrenmeye gereksinim duymaksızın tüm yetkinlikleriyle kavrayabildiğini ifade etmektedir. Bir başka ifadeyle çocuk ana dilini 12 yaşına kadar temel düzeyde öğrenebilmektedir. Ana dilin, temel düzeyde bile olsa iyi bir şekilde kavranamamış olması, bireye ikinci bir dil edinme noktasında sorunlar yaratacaktır. Bu nedenle ikinci dilin öğrenilmesi, ana dilin öğrenilmesiyle bağlantılıdır demek yerinde olacaktır. Başka bir ifadeyle, kişinin etrafındaki insanlarla iletişim kurabilmesi, sosyal bir varlık olarak toplum içerisinde kendini ifade edebilmesi, bireysel gelişimini tamamlayabilmesi ve hayatın her aşamasında başarılı olmasının yolu iyi bir ana dili eğitim ve öğretiminden geçmektedir (Kayaalp, 1998: 89). Çelebi (2006), ikinci dil öğretimindeki başarısızlığın öncelikle ana dil edinimindeki başarısızlıktan kaynaklandığını ve bunu ikinci dil öğretimindeki bir dizi olumsuzlukların takip ettiğini ifade etmektedir.

İç içe geçmesi gereken “edinim” ve “öğrenme” işlemleri yapılırken de dikkatli olunmalı; ne tamamen hedef dil ne de tamamen hedef kitleye ait ortak dil tercih edilmelidir. Çünkü insandaki dil yetisi belli bir dille desteklendiği zaman işlerlik kazanan bir yapıdadır (Akerson, 2000: 12). İkinci dil öğretimi yapılan ortamlarda ana dilin ne zaman, ne kadar ve neden kullanıldığına dair öğrenen-öğreten görüşlerine yer veren Şimşek (2010: 12)’in çalışmasından iki sonuç çıkarılmıştır. Bunlardan ilki; yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımının yadsınamayacağıdır. Özellikle anlamayı sağlama, hızlı sözcük öğrenme ve zor kavramları geliştirme gibi öğrenmenin zorlaştığı durumlarda hem öğretmenin hem de öğrenenin ana dil kullanımına gereksinim duyacağı da bir diğer sonuç olarak karşımıza çıkar. Bu noktada ikinci bir dili öğrenen bireyin güdülenmesini artıracak olan, hedef dildeki seslerin yapısı ile söz diziminin kendi diliyle örtüşebileceği veya aykırılık gösterebileceğinin farkında olmasıdır (Çelebi, 2006: 303). Bu farkındalığın yaratılması

önemlidir çünkü Robertson ve Ford (2008: 2) tarafından aşamalandırılan “ikinci dil öğrenimi” sürecinde öğrenenin güdülenmesi oldukça önemlidir. Söz konusu aşamalar aşağıdaki gibidir:

a. Üretim Öncesi Dönem (PRE-Production)

Sessiz dönem olarak da isimlendirilen bu evrede, öğrenenler hedef dildeki bilgileri algılamakta fakat konuşma noktasında sıkıntı yaşamaktadır. Bu dönemde üretim söz konusu değildir ve genellikle tekrarların olduğu bir dönemdir. Öğrenenlere bağlı olarak, altı hafta veya daha uzun sürebilir.

b. İlk Üretim Dönemi (Early Production)

Öğrenenlerin kısa cümleler kurarak konuşmaya başladığı dönemdir ancak hala dinleme ve yeni dili algılama süreci devam etmektedir. Bu dönemde öğrenenlerin hata yapma olasılığı yüksektir.

c. Gelişen Konuşma Dönemi (Speech Emergent)

Daha uzun sözcükler ve cümlelerin kullanıldığı böylelikle konuşmanın daha akıcı duruma geldiği dönemdir. Bu dönemde sözcük bilgisi (özellikle yaygın olarak tekrarlananlar) artmaya, hatalar azalmaya başlamaktadır.

d. İlk Akıcılık Dönemi (Beginning Fluency)

Konuşmanın daha az hata ile sosyal durumlarda kullanılmaya başladığı dönemdir. Yeni bilgilere ve akademik dile geçişin yaşandığı bu dönemde öğrenen kendini duruma uygun yapılar ile ifade edebilecek duruma gelmiştir.

e. Orta Akıcılık Dönemi (Intermediate Fluency)

Hedef dildeki iletişimin özellikle sosyal durumlarda akıcı duruma geldiği ve bireyim yeni ortamlarda veya akademik alanlarda neredeyse tamamen akıcı bir şekilde konuşabildiği dönemdir. Bu dönemde öğrenenlerin sözcük dağarcığında ve sözcük bilgisinde eksiklikler bulunmakla birlikte bir önceki döneme göre hataların en aza indirildiği görülmektedir.

f. İleri Akıcılık Dönemi (Advanced Fluency)

Öğrenenin artık tüm durumlarda akıcı bir şekilde konuşup iletişim kurabildiği, bilmediği bir yapıyla veya durumla karşılaştığında başarılı bir şekilde üstesinden gelebildiği dönemdir. Ancak burada öğrenenler kendi aksanlarıyla konuşmakta hatta bazen deyim, atasözleri gibi özel yapıları kullanırken hatalar yapabilmektedirler.

Dolayısıyla ikinci dil öğretim sürecinde dört temel dil becerisinden biri olan dinleme becerisinin tam anlamıyla verilebilmesi için, güdülenmesi şarttır. Çalışmanın sonraki bölümünde “dinleme” becerisinin ikinci dil öğrenme sürecinden bahsedilecektir.

4.6.2. Dinleme becerisi

Dilde dört beceri ele alındığında bunlar, “okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinden oluşmaktadır.” (Barın, 1997: 52; Bağçeci, 2007: 16; Susüzer, 2006: 20; Doğan, 2011: 2). Bununla birlikte dil öğretimi yapılırken birtakım temel ilkeler söz konusudur. Dört temel beceriyi geliştirme, basitten karmaşığa doğru öğretme, görsel-ışitsel araçları kullanma, bir seferde tek yapıyı sunma, öğrenenlerin derse daha etkin katılmalarını sağlama, bireysel farklılıkları dikkate alma (Demirel, 1990: 23-26) olarak sıralayabileceğimiz bu ilkeler içerisinde “dört temel beceriyi geliştirme”nin varlığı önemli bir yere sahiptir. Yine Demirel (1990: 23)’e göre, “Dil, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel becerinin birlikte öğretilmesi gerekmektedir.” Bu nedenle de söz konusu dil becerilerinin birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu ve ancak iç içe geçmesi durumunda öğrenen gelişimine katkıda bulunabileceği unutulmamalıdır çünkü “konuşma dinlemeyi, okuma ve dinleme anlamayı, anlama da söze ve yazıya dönüştürmeyi olanaklı kılan” (Özdemir, 1983: 27) özelliklere sahiptir.

Dört temel becerinin ilk basamağını oluşturan dinleme ve konuşma becerileri çocuğun okul öncesinden başlayıp okul sürecinde gelişen bir özellik taşımaktadır (Çelik, 2012: 14). Özbay (2005: 9)’a göre “Her insanın doğuştan gelen bir dil yeteneği ve donanımı vardır. Ana dilinin temellerinin büyük ölçüde olduğu okul çağına kadar anlama becerisi olarak sadece dinleme vardır. Bu bakımdan dinleme becerisi diğer dil becerilerinin temelini oluşturur.” Dinlemenin, gerek ana dil gerekse ikinci dil öğrenim süreçlerinde en çok kullanılan beceri olma sebebi de budur. Buna rağmen, genelde yabancı dil öğrenen bireylerin özelde ise Türkçe öğrenen yabancıların en zor gelişen becerilerinden biri de dinlemedir (Melanlıoğlu vd., 2012: 247). Dört temel dil becerisi içerisinde dinleme ve konuşma, çocuklar tarafından okula başlanmadan önce belirli bir düzeyde edinildiği için (Anderson, 1960: 94), diğer dil becerileri kadar önemsenmemektedir. Diğer üç dil yeteneği olan okuma, konuşma ve yazma doğrudan dikkat çekerken; öğrenenler, öğrenenlerin dinleme becerilerini yardım almaksızın kendilerinin geliştirmesini beklemektedirler (Osada, 2004: 54). Bu yanılgının sebebi, dinleme becerisinin doğuştan kazanıldığı düşüncesidir (Yalçın, 2002: 123). Aslında Doğan (2011: 16)’ın, “Toplumumuzda, çocuğunun çok iyi okuduğu ve yazdığını gururla ifade eden pek çok

anne-baba olmasına karşın çocuğunun çok iyi bir dinleyici olduğunu belirten kaç anne baba vardır? Bu soruya verilen cevap, dinleme becerisine verilen önemin de derecesini gösterecektir.” sözleri toplumdaki bakış açısını da ortaya koymaktadır. Dinleme becerisinin önemine ilişkin düşüncelerini aktaran bir diğer araştırmacı olan Özbay (2001: 9) konuya ilişkin şunları söylemektedir:

Sosyal hayatta konuşma, okuma ve yazma ne kadar önemli ise dinleme de o kadar önemli ve gerekli bir beceridir. Aslında insan ilişkilerinin çoğu anlatma ve dinlemeye dayanır. Dinleme, bilgi edinmenin, öğrenmenin, anlamının başlıca yollarından biridir. İnsan evde, okulda, sokakta, çarşıda, pazarda... dinleme faaliyeti ile iç içedir. Diğer taraftan, kültürel hayatımızın öyle yönleri vardır ki tek taraflı olarak dinleme ile ilgilidir. Radyo ve televizyon programlarının, tiyatroların, konferansların, konserlerin dinlenmesi ve seyredilmesi çağımız insanının vazgeçemeyeceği ihtiyaçları arasındadır.

Araştırmalara göre insanlar okuma, yazma ve konuşmaya harcadıkları zamanın toplamı kadar zamanı dinlemeye harcamaktadırlar (Rankin, 1926; Wilt, 1950; Werner, 1975'ten aktaran Tompkins, 1998). Yine yapılan araştırmalara göre, insan bir gününün; %9'unu yazarak, %16'sını okuyarak, %30'unu konuşarak, %45'ini dinleyerek geçirmektedir (Maxwell, Donnan, 2001: 106; Buzan, 2001: 97).

Özbay (2005: 92-93)'a göre “öğrendiklerimizin; %83'ünü görme, %11'ini işitme, %3.5'ini koklama, %1.5'ini dokunma, %1'ini de tatma yoluyla elde ettiğimizi belirtmektedir. Günlük yaşantımızda görme yoluyla edindiklerimizi bir kenara bırakırsak, öğrenim sürecimizde öğrendiklerimizin önemli bir kısmı dinleme yoluyla kazanılmıştır. Okullarımızda öğretmenlerin pek çoğu düz anlatım (takrir) yöntemini kullanmaktadır. Bu durumda öğrenenlerin dinlemeye ayırdıkları zaman daha da artmakta, öğrendiklerinin %83'ünü dinleme yoluyla elde etmektedirler.” Yine Dennu, Kratz ve Abby Kratz (1995: 17), insanın gününün yüzde doksanlık kısmının yazma, konuşma ve dinleme etkinlikleri ile geçtiğini, bu etkinliklerin yüzde yetmişini dinleme etkinliğinin aldığını belirtmektedirler. Bu nedenle anlamının en önemli unsurlarından biri olan dinlemenin

geliştirilmesi öğrenenlerin gerek okul gerekse günlük hayatlarında önemli bir unsurdur. Ancak, “bir yetişkin gününün ortalama %45’ini dinleyerek geçirmesine rağmen, dinleme verimliliği %25’in altındadır.” (Robertson, 2002: 57). Bu durum iletişim kurulmasında bu denli önemli olan bir becerinin eğitimini gerekli kılmaktadır. Özdemir’in (1987: 117) dinlemeyi “kulak yoluyla okuma” şeklinde tanımladığından yola çıkarak, bu becerinin de tıpkı okuma becerisi gibi zamanla ve eğitimle geliştirilebileceğini söylemek olanaklıdır.

Dört temel dil becerisinden, “dinleme ve okuma”, anlamaya; konuşma ve yazma da anlatmaya yönelik dil becerilerini oluşturur (Doğan, 2011: 2). Söz konusu ayırmda; “dinleme ve okuma” becerilerini “alıcı beceriler”, “yazma ve konuşma” becerilerini de “üretici beceriler” olarak da ifade edilmektedir (Özdemir, 1983: 11; Barın, 1997: 52; Yangın, 1998: 36). Her ne kadar “alıcı” ve “anlamayı sağlayan” şeklinde kabul edilse ve bir bakıma “pasif” bir beceri olarak yansıtılsa da dinleme, “sadece alımlama işinin yapıldığı bir beceri değil, aynı zamanda fizyolojik ve bilişsel süreçleri de eş zamanlı olarak içeren bir beceridir.” (Meskill, 1996: 180). Bunun nedeni dinlemenin kavrama, yorumlama, tahmin etme, çıkarım yapma gibi zihinsel aktiviteleri içeren aktif bir beceri olmasıdır.

Dinlemenin “anlama” yönü üzerinde duran tanımları şöyle sıralayabiliriz:

- “Sözlü iletişim sürecinde etkili anlama ve cevap verme yeteneği” (Johnson, 1951: 58),
- “Konuşulan kelimelere dikkat etmek, seslerin yanı sıra onları anlamak” (Hampleman, 1958: 49),
- “İşittiğini anlamak amacıyla dikkat harcamak ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izleme” (Göğüş, 1978: 228),
- “Her gün hiç düşünmeden, çevremizde olup biteni anlamlandırmak için kullandığımız bir dil becerisi” (Rost, 1994: 1),
- “Duymaktan daha kapsamlı ve özel bir niteliğe sahip olan, odaklanmayı gerektiren zihinsel bir süreç” (Allen, 1995: 3),
- “Söylenene dikkat etmenin ötesinde, niyeti gözlemeyi ve anlam arayışını içeren bir yeterliliğin gerekli olduğu, dolayısıyla dinleyen kişinin sese,

sözcük seçimine, tonlamaya, hıza ve beden diline karşı duyarlı olduğu bir süreç” (Mackay, 1997: 4),

- “İşittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak” (Sever, 1997: 11),
- “Konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği” (Demirel, 1999: 33),
- “Seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkında olmayla, onlara dikkati vermeye başlayan, işitsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırmasıyla son bulan psikolojik bir süreç” (Engin ve Birol, 2000: 115),
- “Dinleyicinin önce söylenenlere, sonra söylenenler arasında bağlantı kurma ve iletişim içindeki işlevini anlama yeteneği” (Temur, 2001: 61),
- “Sesleri anlamaya çalışmak, çaba gerektiren bilinçli bir süreç” (Yangın, 2002: 45),
- “Konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlamayabilme becerisi” (Özbay, 2006: 5),
- “Dinleyicinin daha önce söylenenlerle bir sonra söylenen cümleler arasında bağlantı kurma ve iletişim içindeki işlevini anlama yeteneği” (Atamsoy, 1996: 51),
- “Bir ilişki kurmak, sosyal kabul görmek, bilgilenmek, öğrenmek, anlamak, bir başkasının yaşamına dâhil olmak, diğer insanların deneyimlerinden ve paylaşımlarından yararlanmak, başkalarının tutum, değer, görüş, inanç ve davranışlarını etkilemek, önerilerle insanların sorunlarını çözmelerine yardımcı olmak, saygı göstermek, eleştirmek ya da eleştirilmek amacıyla gerçekleştirilen eylem” (Devito, 2009: 79-80) olarak tanımlanmaktadır.

Hem fiziksel hem zihinsel olarak düşünüldüğünde dinleyerek anlama süreci; dinleyen kişinin dışarıdan gelen ses kümeleri içerisinden, dilsel nitelikli olanları ayırt etmesiyle başlayan, daha sonra dilsel nitelikli bu ses kümelerini zihinsel bir işleme tabi tutarak sözlü

metnin bağlamı çerçevesinde bilgiye dönüştürüp geri bildirim sürecini yine ilgili bağlam çerçevesinde başlatabilme becerisidir (Doğan, 2011: 10). Başka bir ifadeyle işitme ile dinlemenin birbirinden farklı süreçler olduğunu, dinlemenin içine işitmeyi de alan “aktif” bir süreç olduğunu söylemek olanaklıdır. Dolayısıyla “dinleme; bireyin, seslerin ve konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla ve onlara dikkatini vermesiyle başlar, belli işitsel işaretleri tanınması ve hatırlanmasıyla sürer ve bunların anlamlandırılmasıyla son bulur (Ergin, 1998: 161). Ancak dinlediğini anlama karmaşık bir süreci de kapsamaktadır. Anderson (1988: 52) dinleyicilerin aşağıdaki becerileri eş zamanlı bir şekilde birleştirmesi gerektiğinin üstünde durarak sürecin karmaşıklığına işaret eder:

- a. *Dinleyicinin konuşmayı çevredeki diğer seslerden ayırt etmesi,*
- b. *Dinleyicinin sözcelerin anlamını yakalaması,*
- c. *Karşılıklı dinlemede uygun davranışı gösterebilmesi*

İkinci dil öğrenenleri için dinleme ve algılama sürecinin karmaşık olmasına neden olan sebepleri Küzeci (2007: 14) aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- a. *Okulda ve öğrencide yeterince seslendirme araç ve gereçlerinin bulunmaması,*
- b. *Öğrenim süresince yeterli sesli görüntülü programların kullanılmaması,*
- c. *Sınıf içerisinde verilen derslerde öğrencinin pasif bırakılması, yeterince konuşma olanağı verilmemesi,*
- d. *Lider öğretmen yerine despot öğretmen tutumuyla öğrencilerin katılımcı davranmalarının engellenmesi, çekingenlik cenderesine sıkıştırılarak anti öğretimle ders islenmesi,*
- e. *Yöntem bilmeyen öğretmenlerin rastgele ders islemeleri, derste öğretilen bilgilerin uygulamaya yönelik olmamaları veya öğrencilerin öğrendiklerini uygulayacak uygulama alanları bulamamaları,*
- f. *Öğrencilerin öğrendikleri dilin konuşulduğu ülkelere gidememeleri*

Dolayısıyla ikinci dil öğrenim sürecinde dinleme becerisini geliştirebilmek adına, ders ortamının ve malzemelerinin en iyi biçimde kurgulanması, öğretmenlerin öğrenenlerin aktif olabilecekleri bir ders ortamı yaratabilmeleri ve öğrenenlere yardımcı olabilmeleri

gerekmektedir. Dinleme sürecinde, görsel örneklerden olduğu kadar teknolojinin sağladığı olanaklardan da yararlanarak geliştirilebileceğini ifade eden Önkaş (2011: 815) aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

Dinleme etkinliğinin sağlıklı olması için sağlıklı dinleme üzerinde görsel örnekler sunulabilir. Teknoloji destekli olarak örnek kişi modelleri üzerinden çeşitli dinleme ortamlarında çekilmiş görüntüler, sağlıklı dinleyen kişilerin dinleme sonrası gösterdiği olumlu davranışlar görsel olarak sunulduğunda, öğrencilerin olumlu yönde etkilendikleri, dinlemede istenilen başarıyı yakaladıkları gözlemlenmiştir. Bu konuda yine dinleme becerisini geliştirecek görsel modellerin yer aldığı CDler hazırlanmalıdır.

Bir süreç olarak dinleme; konuşmacının mesajına dikkat kesilerek işitme, işitilen mesajın kodunu çözerek anlamlandırma, anlamlandırılan mesajı hatırlama, mesajla ilgili düşünme ve hüküm verme, konuşmacıya tepki verme aşamalarından oluşmaktadır (Brownell, 1985: 39-44) Bir dil becerisi olarak ise dinleme genel olarak “kavrama (algılama), ayırıştırma ve birleştirme” olmak üzere üç alt bölümden oluşmaktadır (Rost, 1994’ten aktaran Karababa ve Dilçin, 2002, s.56). Bu bölümler:

- a. Kavrama (Algılama) Süreci:** Dinleme sürecinin ilk aşaması olan kavrama (algılama) sürecinde dinleyici dinlemeden çok işitme evresindedir. Burada öğrenen hedef dile ait sesleri, tonlamaları vb. işitebilmektedir. Algılama sürecinde “deneyim” önemli bir yere sahiptir. Bu süreçte deneyimin önemi şöyle açıklanabilir: “Kişinin beyinde o an işittiği şeyle ilgili bir deneyim yoksa işitilen ses anlamlandırılmayacaktır. Daha önce hiç duymadığı bir ses işiten kişi bu sese bir anlam veremeyecektir. O sesin ne sesi olduğuyla ilgili tahminleri de o sese yakın seslerle ilgili deneyimlerinden hareketle oluşturulacaktır. Bu tahminler ise kişisel deneyimlerden öteye geçemeyecektir.” (Doğan, 2011: 11). Bununla birlikte ilk aşamada birey, yalnızca sesleri değil aynı zamanda “yüz ifadelerini, jestleri ve/veya konuşma hızını” (Cihangir ve Çentinkaya, 2011: 26) da algılayabilmektedir. Bir başka ifadeyle dinleme işlemine kulak ile

birlikte göz de katılmakta, beş duyu organından biri olan gözün katılması (Umagan, 2007: 152) ile devreye izleme de girmektedir.

- b. Ayrıştırma Süreci:** Bu süreçte dinleyici; sesleri, tonlamaları, ses niteliklerini ifadeleri vb. ayırtmakta ve anlamlı kümeler oluşturarak kısa süreli belleğe göndermektedir. Ayrıca sahip olunan algılar, tutumlar, değerler, geçmiş deneyimler, kelime hazinesi, eğitim seviyesi ve kültüre göre gelen iletiye dinleyici tarafından anlam yüklenmektedir (Kushal, 2009: 96).
- c. Birleştirme Süreci:** Dinleyici, ikinci aşamada kısa süreli belleğe gönderdiği verileri birleştirerek dilsel, biçimsel ve içeriksel şemalarını da dikkate alıp çözümlenmekte; bu çözümlenme aşamasında tahminlerde bulunmakta, yorum yapmakta, eski bilgileriyle yeni bilgileri arasında bağlantı kurmakta, bazen de tepkiler vermektedir. Aslında burada dinleyici kendisine ulaşan iletiden yola çıkarak neyi nasıl yapması gerektiğine karar vermektedir. Bu yönüyle de dinleme süreci açısından önemli bir evredir.

Rost'un belirlemiş olduğu dinleme sürecini oluşturan evrelere, Brownell (1985: 39-44) "Duyuma, Yorumlama, Değerlendirme" aşamalarına ilaveten (Rost'un "Birleştirme Sürecine" denk gelen) "Tepki" sürecini de eklemektedir. Buna göre; tepki dinleyicinin konuşmacının iletisi hakkındaki düşüncesini ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle vericinin gönderdiği iletinin alıcı tarafından anlamlandırılmasının ardından, alıcıda vericiye karşı oluşan olumlu veya olumsuz, duruma uygun olarak verilen tepkilerdir (Özbay, 2010: 48). Günlük hayattaki iletişimlerde tepki hemen verilebilir ancak özel bir ortamda bu tepkiyi vermek biraz gecikebilir. Dinleyen, konuşmacının söylediği hakkında kendi kendine konuşur, sormak istediği soruları düzene koyar, vermek istediği tepkileri planlar veya boş vakitlerinde uzun uzadıya düşünmek için belirli düşünceleri bir kenara toplar." (Özbay, 2010: 56). Benzer şekilde öğrenenler de sınıf ortamında veya herhangi bir uzaktan eğitim ortamında, dinlemenin ardından gelecek konuşmayı başarılı bir şekilde yapabilmek için zihinsel olarak hazırlanmak zorunda hissederler. Bu nedenle de dinleme süreci "enerji" ve "beceri" gerektiren bir süreçtir.

Dinleme süreçlerinden bahsederken de görülmektedir ki dinleme becerisi tek başına geliştirilmesi gereken aynı zamanda diğer dil becerileri olan “konuşma, okuma ve yazma” becerileriyle de bağlantısı bulunan bir beceridir. Bu nedenle söz konusu becerinin öneminden konuşurken, diğer dil becerileri ile ilişkisi üzerinde durmak gerekmektedir.

4.6.3. Dinlemenin diğer dil becerileriyle ilişkisi

Dil becerileri farklı alt boyutlarda açıklansa da birbirlerinden bağımsız değildir. Yapılan araştırmalarda dinlemenin diğer dil becerileriyle ilgisi açık bir şekilde kanıtlanmamış olsa da, bu becerinin insanın diğer dil becerilerini etkilediği, aralarında bir bağ olduğu bilinmektedir (Özbay, 2010: 57). Söz konusu bağ “dinleme” becerisini önemli kılmaktadır. Çünkü dinleme bireyin kazandığı ilk beceridir ve bu nedenle de konuşma, okuma, yazma becerilerinin gelişebilmesi için bu becerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Öğrenilen bilgiler ilk olarak dinleme alanına dayanmakta sonrasında diğer beceri alanlarını etkilemektedir. Dolayısıyla dinleme becerisine yeteri kadar önem verilmemesi, diğer alanların gelişimine de engel olabilmektedir.

Çalışmanın önceki bölümlerinde “okuma” ve “dinleme” becerilerinin alıcı; “konuşma” ve “yazma” becerilerinin üretici beceriler olarak ifade edildiğinden bahsedildi. Alıcı becerilerden olan ve anlama unsurunun ön planda olduğu beceriler olan dinleme ve okuma için Özbay (2010: 66), “bir paranın iki yüzü” benzetmesini yapmaktadır. Yapılan araştırmalar da “insanın okuma merkezinin beynin işitme merkezinin içine yerleşmiş olduğunu göstermektedir” (Chermak ve Musiek, 1997’den aktaran Girgin, 2006, s.20). Bireyin anlamayı, okul öncesinde dinleme, okul döneminde ise okuma ile gerçekleştiriyor olması da iki beceri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Yangın (1999: 28) iki becerinin bağlantısını ve birbirleri için gerekliliğini aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

İster dinleme ister okuma olsun dilsel işaretlerin aynı olduğunu, tek farkın sinir sistemini harekete geçiren fiziksel uyarıcılarda olduğunu söylemektedir. Buna göre dinlemede, dilsel işaretler fiziksel uyarıcılar seslerin havada yayılması yoluyla sinir sistemini harekete geçirirken, okumada aynı dilsel işaretler yazı şekillerden oluşmakta ve fiziksel uyarıcılar göz tarafından

algılanarak sinir sistemini harekete geçirmektedir. Dolayısıyla bireyin okumayı öğrenme süreci, önceden dinleme yoluyla öğrendikleri işaretleri yeni görsel işaretlere dönüştürme sürecinden başka bir şey değildir. Bir başka ifadeyle okuma ve dinleme becerileri birbirine çok benzeyen süreçlerdir.

Dinlemenin okuma becerisine kıyasla daha fazla dikkat gerektiren bir beceri olduğu unutulmamalıdır. Dinleme becerisinin, diğer dil becerileri olan konuşma, okuma ve yazma ile önemli derecede ilişkili olduğunu ifade eden Strother (Strother, 1987'den aktaran Berne, 2004, s.521-531), okuma becerisi ile dinlemenin ortak yanları bulunduğunu da söyler. Buna göre; her ikisi de dil becerileri açısından alıcı dil becerileri olduğundan bireyin kelime hazinelerinin, düşünme ve anlama becerilerinin gelişmesine benzer şekilde katkıda bulunmaktadır. Okuma ve dinleme yoluyla gelişen kelime hazinesi, konuşma ve yazma becerileriyle de bireyin kendini ifade etmesine yardımcı bir özellik taşımaktadır.

Konuya ilişkin Doğan (2012: 3); anlamaya yönelik dil becerilerinden okumada, metne gözle bakmak gibi konsantrasyonu tamamlayıcı zorunluluklar olduğunu; dinlemede ise göz ve konsantrasyonu sağlamada görev üstlenen diğer unsurları bir noktada toplamanın zorlaştığını dolayısıyla dinlemede dikkati toplamanın okumaya göre daha zor olduğunu ifade etmektedir. Dinlenenlerin dikkatli bir şekilde anlama sürecine dâhil edildiği dinleme esnasında, öğrenenin öğretene veya dinlenen kişiye yöneltebileceği sorular sayesinde geri bildirim alması böylelikle etkileşim sağlanabilmesi; dinleme sürecini, okuma sürecine göre aktif duruma getirmektedir.

Okumayı dinleme ile ilişkilendiren uygulamalardan biri “sesli okuma”dır. Sesli okuma, sessiz okumaya kıyasla kısa parçaların öğrenilmesinde hem göze hem de kulağa hitap ettiği için daha yararlı bir uygulamadır (Aytaş, 2005: 466). Sesli okuma becerisinin kazandırılmasında, üç ana unsur önemlidir ve bu üç unsur; cümle öbekleri, öbek-anlam ilişkisi ve prosodik unsurlar teknoloji destekli işlenmelidir (Coşkun, Açık, Çetin 2005: 714). Sesli okuma uygulamaları esnasında yapılması gerekenlere dikkat çeken Aytaş (2005: 431-469), her şeyden önce kelimelerin kusursuz ve doğru olarak söylenmesine, konuşur gibi okunulmasına, gereksiz işaret ve hareketler yapmadan okumaya, vurgulama ve duraklamaya, tonlamaya dikkat ederek okunulması gerektiğini belirtmektedir. Bu

aşamada okuyan kişiyi sadece dinlemeleri için diğer öğrenenlerin kaynaklarını kapattırmak yararlı bir uygulama olarak düşünülebilir.

Dinleme becerisinin gelişmesine katkıda bulunduğu alanlardan biri de yazma becerisidir. “Dört temel dil becerisinden birisi olan dinleme becerisi, kişinin yazma becerisinin gelişmesi için gerekli olan en önemli beceridir. Dinleme becerisi gelişmemiş bir kişinin yazma becerisinin de tam olarak gelişmesini beklemek gerçek dışı olacaktır. Çünkü dinleme becerisi yetersiz olan bir kişinin anlama becerisi eksik demektir. Anlama becerisi eksik olan birinin de anlatma becerisi tam gelişmemiştir” (Özbay, 2010: 71). Başka bir ifadeyle konuşma gibi üretici becerilerden biri olan yazma becerisinin gelişmesi, anlama becerilerinden olan dinlemenin gelişmesiyle bağlantılıdır denilebilir.

Bu noktada öğrenenlerin dinleme becerisiyle eş zamanlı olarak gerçekleştirdikleri “*not alma*” becerisinden bahsetmek gerekmektedir. Sadece yazma olarak düşünülmemesi gereken not alma becerisi, içinde pek çok uygulamayı barındıran kapsamlı bir iştir. Not almak önemlidir çünkü “dinleyerek öğrendiklerimizin %70’ini bir saat içinde, %80’ini de bir gün içinde unuturuz. Unutma eğrisini bizim avantajımıza çevirecek en önemli girişim de not almaktır” (Özbay, 2005: 85). Bu nedenle derste etkin bir şekilde not alınmaması durumunda, öğrenme ve bilgileri saklama büyük ölçüde azalacaktır (Fender, 2003: 69). Not alma ve alınan notları gözden geçirme, öğrenenin dikkatinin konuya yönelmesini ve konudaki bilgilerin uzun süreli belleğe kodlanmasını kolaylaştırdığı (Fender, 2003) için önemli bir uygulamadır. Çetingöz ve Açıköz (2009: 577-600) tarafından yapılan araştırmaya göre; not alma becerisinin kazandırılması öğrenenlerin başarısını artırırken aynı zamanda öğrendiklerini akılda tutmalarını da sağlamaktadır. Yanı sıra not almanın dinleme ve yazmaya olanak sağlayarak akılda tutma için etkili bir öğretim unsuru olduğu çalışmanın bir diğer sonucudur.

Konuşma becerisi dinleme becerisinden sonra kazanılan ve bireyin doğumundan sonra kullanmaya başladığı dil becerisi olmakla birlikte bireyin dinlemeden sonra kullanmaya en çok ihtiyaç duyduğu beceridir. İnsanın kendisini, sağladığı birikimlerden de yararlanarak kusursuz bir söz diliyle “dinleyicilere” yansıtması (Ağca, 1999: 71) şeklinde tanımlanan konuşma becerisinin dinleme olmadan gerçekleşmeyeceğini söylemek olanaklıdır. Dolayısıyla iletişim sürecinin vazgeçilmez iki unsuru olan dinleme ve

konuşma becerileri arasında doğrudan bir ilgi bulunduğu, konuşmanın da dinleme ve okuma becerileri ile ilgili olduğu da araştırmacılar tarafından doğrulanmaktadır (Yalçın, 2002: 97). Bu nedenle de konuşmanın sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için dinleme ve okumanın sağlıklı bir şekilde edinilmiş olması gerekmektedir. Konuya ilişkin Özbay (2001: 10-11) yapılan araştırmalardan yola çıkarak şu sonuçları çıkarmıştır:

- Doğuştan işitme özürlü olanlar konuşmayı öğrenemiyorlar.
- Gelişim dönemi sürerken işitme becerisini kaybedenlerde konuşma becerisinin de gerilediği görülüyor.
- Kulağı sonradan tedavi edilenler yavaş yavaş konuşmaya da başlıyorlar.
- Bir toplumda yaşarken kaybolan ve uzun süre sonra bulunan çocukların ilk öğrendikleri dili ve konuşma becerilerini yitirdikleri görülüyor.

Yukarıdaki çıkarımlar da göstermektedir ki dinleme olmadan konuşmanın gerçekleşmesi olanaklı değildir. Bu nedenle her ne kadar eylemi gerçekleştiren kişi olan konuşmacı daha etkindir gibi gözükse de aslında dinleyici de konuşmacı kadar etkindir çünkü onun da konuşmacıyla iletişim kurması gerekmektedir. Bu bağlamda dinlemek; dinleyen kişinin konuşan kişinin sesine, sözcük seçimine, tonlamasına, hızına ve beden diline karşı duyarlı olmasını da gerektirmektedir (Mackay, 1997: 4).

Dinleme ve konuşma becerileri arasında ilişkiden söz ederken karşımıza “prozodik farkındalık” kavramı çıkmaktadır. Seslerin doğru bir şekilde algılanması ve ayırt edilmesi olarak tanımlayabileceğimiz dinleme sürecine dâhil olan ve *prozodik farkındalık* da denilebilecek bu kavram Özbay ve Çetin (2011: 160-161) tarafından; “sözlü iletişimde anlam ve içeriğe uygun olarak üretilmiş prozodik unsurların dinleyen tarafından doğru bir şekilde algılanması; konuşan tarafından iletilmek istenen mesaj ile vurgulanmak istenen noktaların doğru anlaşılmasını, konuşmada yansıtılan duygu ve düşüncelerin doğru olarak tahlil edilmesini sağlayacaktır. Dolayısıyla dinlemenin amacına ulaşabilmesi ve bireyler arasında sağlıklı iletişimin kurulabilmesi için öncelikle vurgu ve ton gibi prozodik unsurların, dinleyici tarafından bilinçli ve doğru bir şekilde algılanarak çözümlenebilmesi gerekmektedir.” şeklinde tanımlanmaktadır.

Çalışmasında prozodik farkındalığın kişinin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine katkıda bulunacağını belirten Özbay ve Çetin (2011: 167-168), aynı zamanda bunun kazandırılmasının teknoloji ile daha kolaylaşacağını aşağıdaki sözlerle vurgulamaktadır:

Batılı ülkelerde, insan sesleri oluşum ve akustik bakımından fonetik laboratuvarlarında teknik cihazlar yardımıyla incelenebilmekte; prozodik unsurların tespiti, görsel olarak sağlıklı bir şekilde yapılabilmektedir. Göze dayalı çalışmalarda öğrenme daha hızlı ve kalıcı olacağından, prozodik unsurların görünür hâle getirilmesi ve böylece vurgu ve ton gibi unsurların doğru olarak tespit edilebilmesi, görsel ve işitsel dönümlü uygulamaların yapılabilmesi, dinleme becerisinin kazandırılmasında önemli imkânlar sağlayacaktır. (...) Prozodik farkındalığı geliştirmek için yapılacak algılama çalışmalarının yanında, prozodik unsurların doğru bir şekilde kullanılmasına yönelik bilgisayar temelli uygulamalar da algılama becerisinin gelişmesine yardımcı olacaktır. Bu çalışmalar sırasında, kişi kendi ürettiği vurgu ve tonların doğruluğunu hem görsel hem işitsel olarak inceleyebilecek, konuşmadaki birinci, ikinci, üçüncü düzeydeki vurgular ile alçalan, yükselen ve düz tonlar arasındaki farklılıkları daha hassas bir şekilde tespit edebilecek, böylece bir yandan vurgu ve tonu üretme becerisini geliştirirken bir yandan da başkaları tarafından üretilen vurgu ve tonu algılama becerisini geliştirecektir.

Aynı araştırmada (Özbay ve Çetin, 2011: 169) öğrenenlerin prozodik farkındalıklarını geliştirmeleri böylelikle doğru dinlemeyle doğru konuşmayı yapabilmeleri için, öğretmenlerin uygulayabileceği etkinlikler önerilmektedir:

Öğrencilere çeşitli radyo ve televizyon programlarından, radyo tiyatrolarından, ana haber bültenlerinden cümleler dinletilir. Önce bu cümlelerdeki vurgu ve tonları tespit etmeleri, ardından dinlenen cümlelerdeki vurgu ve tonları aynı şekilde üretmeleri istenir. Dinlenen cümlelerdeki vurgu ve tonlamalar ile öğrencilerin vurgu ve tonlamaları bilgisayar programları ile analiz edilerek tekrar dinlenir, görüntüler

incelenir ve karşılaştırılır. Bu çalışma ile öğrenciler, dinleyerek vurgu ve tonlamayı doğru algılayıp algılayamadıklarını görebilecek; cümlelere ait görüntüleri incelerken aynı anda dinleme imkânına sahip olacaklarından, bir cümlede vurgulanan kelime ile diğer kelimeler arasındaki farkı daha iyi algılayabileceklerdir. (...) Öğrencilere öfke, sevinç, üzüntü gibi farklı duyguları yansıtan cümleler dinletilir ve bu cümlelerdeki tonların özelliklerini tespit etmeleri istenir. Dinlenen cümlelerdeki tonlamalar bilgisayar programları ile analiz edilerek tekrar dinlenir, görüntüler incelenir ve öğrencilerin başta tespit ettikleri tonların doğru olup olmadığı görülür. Böylece, öğrencilerin dinledikleri cümlelere ait ton görüntüleri ile sesi karşılaştırabilmeleri, bu cümlelerdeki duygu ve tonlama ilişkisini tespit edebilmeleri sağlanır.

Çalışmanın sonraki bölümünde üzerinde durulacak olan “dinleme sürecinde”, konuşmada ileri sürülenleri anlamak, değerlendirmek, organize etmek, aralarındaki ilişkileri saptamak, tespit ettiklerimizden belleğimizde saklamayı uygun gördüklerimizi seçmek gibi karmaşık bir yapı da söz konusu olduğu da unutulmamalıdır.

4.6.4. Dinleme eğitiminde süreçler

İletişim sürecinin önemli bir parçası olan dinleme sürecinde uygulanan etkinlikler, “anlama” ile sonuçlanmıyorsa herhangi bir değer taşımaz. Dinleme sürecinin iyi bir şekilde planlanması ile uygulanacak diğer becerilere dönük etkinliklerin de sağlanlaştırılması olanaklı olacaktır. Dinleme sürecinde uygulanacak çalışmaların yararlı olması ve amacına ulaşması için birtakım ilkelere uyulması gerekir. Bu ilkeleri şöyle sıralayabilir (Oğuzkan, 1965: 29):

- *Dinleme eğitimine küçük yaşlardan itibaren başlanmalıdır.*
- *Dinleme eğitimi için programın ve kurumun her türlü imkânlarından yararlanılmalıdır.*
- *Dinleme eğitiminin başarılı olabilmesi için öğretmenin iyi bir dinleyici olması gerekir.*
- *Dinleme eğitimindeki başarı, kullanılan öğretim yöntemlerinin içeriğine bağlıdır.*
- *Dinleme eğitiminde modern öğretim araçlarından yararlanılmalıdır.*

Yukarıdaki ilkeler, dinlediğini anlama sürecinin “öğrenen-öğreten ve kullanılan teknik ve materyaller” arasında bağlantı kurulması gerektiğini işaret etmektedir. Dolayısıyla görev yalnızca öğretene veya öğrenene düşmemekte aynı zamanda kullanılacak tekniklerin ve materyallerin de iyi bir şekilde planlanması gerekmektedir. Dinleme sürecinin, “bireyin seslerin ve konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla başladığı; belli işaretleri tanınması ve hatırlaması ile devam ettiği ve bunları anlamlandırılmasıyla son bulduğu” (Özbay, 2010: 55) unutulmamalıdır. Bu nedenle, “öğrencilere dinleme alanında kazandırılacak becerilerin başında zihni hazırlık gelmektedir. Öğrencilerin dinleme amacını belirlemesi, buna uygun yöntem seçmesi ve dinlemeye dikkatini yoğunlaştırması gerekmektedir. Bu çalışmalar öğrencinin hem dinlediklerini anlamasını, yorumlamasını, zihninde yapılandırmasını hem de zihinsel becerilerini geliştirmesini kolaylaştırıcı olmaktadır.” (Özbay, 2005: 102). Berne’ye (2004: 521-531) göre dinleme öncesi etkinlikler öyle tasarlanmalıdır ki bu etkinlikler ile öğrenenlerin dinlemeye karşı güdüsü artmalı, ön bilgileri harekete geçebilmelidir. Dinleme sırası ve sonrası etkinlikler ise öğrenenlerin dinledikleri ile var olan bilgileri arasında karşılaştırmalar ve yorumlar yapma gibi

becerilerde cesaretlendirici özellik taşınmalıdır. Bu nedenle de seçilecek konuların öğrenenlerin ilgi alanlarına uygun konular olması yerinde olacaktır.

Dinleme becerisinin geliştirilmesine ilişkin etkinlikler gerçekleştirilirken izlenmesi gereken bir yol olmalıdır. Konuyla ilgili genel görüş “dinleme öncesi, sırası ve sonrası” şeklinde olsa da farklı görüşler de bulunmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde bu farklılıklar vurgulanacaktır.

Demirel (1999: 36-37), dinlediğini anlama becerisinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde izlenmesi gereken bir sıra önermiştir. Bu sıra ‘dinleme öncesi etkinlikler’, ‘dinleme sırasındaki etkinlikler’ ve ‘dinleme sonrası etkinlikler’ den oluşmaktadır.

Dinleme Öncesi Etkinlikler

1)*Tanıtma*: Dinlenecek konuya ilişkin öğrenenlere genel bir bilgi verilir.

2)*Kestirme*: Öğrenenlere konuya ilişkin ipuçları verilerek öğrencilerin metin hakkında tahminde bulunmaları istenir.

3)*Sahnenin Oluşturulması*: Dinlenecek metinde geçenlerin görsel araçlarla canlandırılmasıdır. Bu noktada amaç öğrenenlerin duyduklarını görsel olarak da görmelerini sağlamak, böylece metni anlamalarına yardımcı olmaktır. Konunun özelliğine göre resim, fotoğraf ve poster gibi değişik görsel araçlardan yararlanılabilir.

4) *Yeni Sözcüklerin Öğretimi*: Dinlenecek metinde geçen yeni sözcükler ve gerekirse yeni cümle yapıları öğretilir. Yeni öğretilen sözcükler, bilinen cümle kalıplarıyla, yeni cümle kalıpları da bilinen sözcüklerle verilir.

5) *Amaçlı Dinleme*: Dinleme etkinliğini amacının belirlendiği kısımdır. Metinler, amaçlı dinlemeyi sağlamak için başlangıç düzeyinde üç kez dinletilmeli ve daha sonra öğrenenlerin sorulara yanıt vermeleri istenmelidir.

Dinleme Srasındaki Etkinlikler

- 1) Öğreten metni yüksek sesle okur. Öğrenenler, kitapları kapalı olarak öğretene dinler.
- 2) Öğrenenlerden metni dinlerken farklı tonlama ve vurgulamalara dikkat etmeleri istenir.
- 3) Öğrenenlerin amaçlı dinleme sorularına yanıt verebilmeleri için dinlediklerini not etmeleri istenir.

Dinleme Sonrası Etkinlikler

1. Dinlenen metinle ilgili sorulara yanıt verilir.
2. Dinlenen metnin sözlü ya da yazılı özeti çıkarılır.
3. Giriş ve gelişme kısmı dinlenen bir hikâyenin sonuç kısmının tamamlanması istenir.
4. Dinlenen metinle ilgili zihinlerinde canlananları resimle görselleştirmeleri istenir. Öğrenenler bu işlemi, öğretene okurken ya da okuduktan sonra gerçekleştirebilirler.
6. Dinlenen metin ile ilgili resimlerin ya da cümlelerin olay sırasına göre dizilmesi istenir.
7. Dinlenenleri yazma ya da dikte etme etkinliklerine yer verilir.
8. Duyulan eksik cümleler tamamlanır.
9. Dinlenen metne uygun başlık önerilir.
10. Metinde boş bırakılan yerleri doldurma çalışmalarına yer verilir.
11. Sürecin sonunda öğrenenlerden dinlediklerini başkalarıyla paylaşmaları, sebep sonuç ilişkisi kurmaları, çıkarımlar yapmaları beklenir.

Doğan (2011: 21-22) da “dinleme öncesi çalışmalar”, “dinleme sırasındaki çalışmalar” ve “dinleme sonrasındaki çalışmalar” şeklinde, yukarıdakine benzer bir sıralama yapmıştır. “*Dinleme öncesi çalışmalar*” için Demirel (1999)’den farklı olarak sürecin zihinsel ve fiziksel boyutu üzerinde durmuştur. Fiziksel boyutun içinde; sınıfta sessizliğin sağlanması, sınıftaki her öğrenenin sağlıklı olarak işitebilecek şekilde oturması ve sınıftaki oturma planının söz konusu şekilde ayarlanması, ses kaynağının tüm öğrenenlerin işitebileceği şekilde düzenlenmesi, sınıfın ısısının uygun olması, sınıftan veya okul dışından gelebilecek seslere karşı önlem alınması yer almaktadır. Zihinsel boyutun içindeyse; öğrenenlere dinlenecek konuyla ilgili sorular sorulması, resimler, fotoğraflar gösterilerek ve sorular sorularak onların dinlemeye hazır duruma getirilmesi yer almaktadır. “*Dinleme sırasındaki çalışmalar*”da öğrenenlerden dinleme sırasında önemli buldukları kısımları not etmeleri beklenir. “*Dinleme sonrasındaki çalışmalar*”da ise öğrenenlerden dinleme öncesinde üzerinde durulan konular ve dinleme anında tuttıkları notlar yardımıyla sorulan soruları yanıtlamaları, dinledikleri metni özetlemeleri, değerlendirmeleri vb. çalışmaları yapabilmeleri beklenir.

Kuşçu (2010: 85–96) dinlemede izlenecek sırayı yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda ele almıştır. Buna göre süreci; dinleme öncesi (ön hazırlık, zihinsel hazırlık, ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimeler, tahmin, amaç belirleme, tür-yöntem ve teknik belirleme), dinleme aşaması (sözlü anlama, zihinde yapılandırma, bilgiyi uygulama) ve dinleme sonrası şeklinde sıralamıştır.

Yukarıdaki sınıflandırmalar dinleme becerisinin araştırmacılar tarafından bir süreç olarak görüldüğünü de göstermektedir. Unutulmaması gereken öğrenenlerin dinleme sürecini yalnızca dinleme esnasında neler yapması gerektiğini öğrenmelerini veya telaffuz açısından kendilerini geliştirme olarak görmemelerini sağlamaktır. Kavcar vd., (2004: 49), dinleme eğitimiyle öğrenenlere kazandırılacak yeterlikleri şöyle sıralamaktadır:

- *İzlenen bir filmde, oyunda geçen olayların yerini, zamanını, nedenlerini ve sonuçlarını açıklayabilme,*
- *Başlıca kişilerin fiziksel ve psikolojik özelliklerini belirtebilme,*
- *Dinlenen bir konuşmanın, izlenen bir filmin ya da oyunun ana düşüncesini kavrayıp ifade edebilme,*

- *Bilinmeyen kelimelerin anlamlarını cümlenin gelişinden veya kelimenin yapısından çıkarabilme,*
- *Kelime türetme yollarından yararlanarak kelime dağarcığını zenginleştirebilme,*
- *Temel düşünceleri sırasıyla kavrayabilme,*
- *Dil ve anlatım özelliklerini sezebilme,*
- *Dinlediği metnin türünün farkına varabilme*

Söz konusu yeterliklerin kazandırılması için özellikle öğretmenlerin öğrenenlere dinleme stratejilerine ilişkin bilgi vermesi böylece onların dinleme sürecinde daha başarılı olmalarını sağlamaları gerekmektedir.

4.6.5. Dinleme stratejileri

Öğrenenlerin büyük bir kısmında alıcı beceriler olarak nitelendirilen “dinleme” ve “okuma” başka bir ifadeyle “anlama” becerilerinin edinilmesinde birtakım problemlerin olduğundan önceki bölümlerde bahsedildi. Söz konusu durumun en önemli gerekçesi, derslerde strateji eğitime neredeyse hiç yer verilmemesidir (Kragler vd., 2005: 254). Bu durum dinleme gibi tamamen konuşma hızını takibe dönük olan ve bu hızın kontrolünün olanaklı olmadığı bir beceri için öğrenenlere büyük yararlar sağlayacaktır. Bu nedenle de dinleme becerisinin kazandırılmasında yalnızca öğretmenin değil, öğrenenin de ana dilindeki dinleme yeteneğinin ve dinlediklerini anlamlandırma için kullandığı stratejilerin önemi vardır (Feyten, 1991: 174). Yalnızca öğrenme amacıyla yapılan dinlemelerde değil aynı zamanda eğlenme amaçlı dinlemelerde de öğrenenlere yararı olacak “bu stratejiler öğrenenlerin dinlediklerine daha çabuk uyum sağlamasını, metinde geçenleri içselleştirmesini ve dinlediklerinden daha fazla zevk almasını sağlayacaktır” (Dymock, 2007: 164). Çalışmanın bu bölümünde dinleme becerisinin geliştirilmesinde kullanılan stratejilerden bahsedilecektir.

Dinleme stratejilerine yönelik sınıflandırmalardan biri Temur (2010: 310) tarafından yapılmıştır. Buna göre dinleme eğitiminde üç stratejiden bahsedilmektedir:

1. *“Parçadan Bütüne Stratejiler:* Metnin merkezde olduğu bir stratejidir. Dinleyen metindeki vurgu, tonlama, kelime, dilbilgisi öğelerinden yararlanarak anlama ulaşmaya çalışır. Metinde özel bir bilgiyi yakalamak isteyen dinleyicilerin kullandıkları strateji türüdür. Metnin tamamını değil, ihtiyaç duyulan yeri dikkatli bir şekilde dinlenir.
2. *Bütünden Parçaya Stratejiler:* Dinleyicinin merkezde olduğu bir stratejidir. Dinleyicinin ön bilgileri, metnin türü, içerik ve metinde kullanılan dil öğelerini barındırır. Ana fikir bulma, tahmin, yorumlama ve özetleme bütünden parçaya örnek stratejilerdir.
3. *Üst bilişsel Stratejiler:* Stratejik dinleyici üst bilişsel stratejileri(planlama, izleme ve değerlendirme) de rahatlıkla kullanırlar. Bu tür dinleyiciler hangi durumda nasıl bir dinleme stratejisi kullanacağını planlar. Seçtiği stratejinin dinleme sırasında etkililiğini izler. Dinleme amaçlarına ulaşip ulaşmadığını, dinlediğini anlayıp anlamadığını değerlendirir.”

Bir diğer sınıflandırma NCLRC (2003-2004) ‘ye aittir. Buna göre, dinleme stratejileri dinleme girdilerinin hatırlanmasına ve doğrudan kavranılmasına katkıda bulunan tekniklerden oluşmaktadır. Bu stratejiler aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır:

1. *Detaylandırıcı (Top- down) Stratejiler:* Dinleyen merkezli stratejilerdir. Burada dinleyen, konuya, durum veya bağlama, metnin türüne ve dile ilişkin geçmiş bilgilerinden yararlanmaktadır. Geçmiş bilgiler, birtakım tahminlerin oluşmasını sağlar, duyduklarını ve ileride ne ile karşılaşacağını yorumlamakta öğrenene yardımcı olur. Bu stratejileri şöyle sıralayabiliriz:

- Ana fikir için dinleme
- Ön görme/Tahmin etme
- Görsel çıkarımlarda bulunma
- Özetleme

2. *Temelden (Bottom-up) Stratejiler:* Metin tabanlı stratejilerdir. Dinleyen mesajdaki dilin yaptıklarıyla ilgilenir. Bu yapının içinde; seslerin/kelimelerin birleşmesi ve anlamlı oluşturan dilbilgisi bulunmaktadır. Bu stratejileri şöyle sıralayabiliriz:

- Belirli ayrıntıları dinleme
- Aynı kökenli sesleri tanıma
- Söz dizimini tanıma

Konuya ilişkin Harley (2000: 769-776), seviyesine ve ana diline bakılmaksızın ana dili İngilizce olmayanların dinlediklerini anlamlandırmada vurgu, tonlama ve ses özelliklerini anlamsal özelliklerden daha sık kullandıklarını ve bunları birer ipucu olarak gördüklerini söylemektedir. Conrad (1981, 1985) tarafından yapılan bir araştırmada İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen orta düzey ve ileri düzey öğrenenlerinin daha çok sözdizimini ipucu olarak kullandıkları ve ancak dil seviyesi yükseldikçe anlamdan yararlandıkları belirlenmiştir (Conrad, 1981 ve 1985'ten aktaran Berne, 2004, s.521-531).

Özbay (2010)'ın dinleme stratejilerine ilişkin sınıflandırması aşağıdaki şekildedir:

1. *Ayrıştırıcı Dinleme Stratejileri:* Sesli okuma yoluyla öğrenenlerin ses farklılıklarına dair birikimlerini geliştirmek ve ses değişimlerinin anlamda ve hislerde ortaya çıkardığı farklılıklara dikkat çekmek amaçlanmaktadır (2010: 98).
2. *İletişimsel Dinleme Stratejileri:* Çevrede bulunan diğer insanlarla duygu ve düşüncelerin paylaşılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki stratejiler kullanılabilir (2010: 102):
 - Kendini değerlendirme
 - Empati kurma

3. *Estetik Dinleme Stratejileri:* Bu tür dinlemelerde öğrenenler dinledikleri her şeyi hatırlamaktan çok dinlediklerinin onlarda bıraktığı etkiye önem vermektedirler. Aşağıdaki stratejiler kullanılabilir (2010: 106-112):

- Tahminde bulunma
- Zihinde resim çizme
- Dil oyunları
- İlgı kurma
- Özetleme

4. *Bilgi İçin Dinleme Stratejileri:* Öğrenenlerin eğitim hayatları boyunca sık sık kullanmak durumunda kaldıkları bir strateji türüdür. Önemlidir çünkü aşağıdaki stratejiler, öğrenenlerin dinleme sırasında duyduklarını hatırlamalarına yardımcı olacaktır (2010: 114-134):

- Ne **B**iliyorum, neyi öğrenmek **İ**stiyorum ve ne **Ö**ğrendim (BİÖ)
- Organize etme
- Özet çıkarma
- Kendi kendini kontrol etme
- Konuşmacıdan ipucu alma
- Beyin fırtınası, beklenti rehberliği, sesli okuma vb.

5. *Eleştirel Dinleme Stratejileri:* Eleştirel dinleme, dinlenenlerin doğru ve mantığa uygun olup olmadığının belirlendiği dinleme türüdür. Bu dinleme türünde aşağıdaki stratejiler kullanılabilir (2010: 139-144):

- Katılımlı dinleme
- Katılımsız dinleme
- Not alarak dinleme
- Empati kurma
- Grup halinde dinleme
- Yaratıcı dinleme
- Seçici dinleme
- Eleştirel dinleme

O'Malley'e göre (O'Malley, 1989'dan aktaran Odacı, 2006: 4) dinleme stratejileri bilişsel ve üst bilişsel olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Üst bilişsel stratejilerde bilişsel stratejilerden farklı olarak öğrenene kendi dinleme sürecini kontrol etme olanağı tanıyan yönetme, denetleme, değerlendirme gibi eylemler yer almaktadır. Bunlar:

1. Bilişsel Dinleme Anlama Stratejileri

- Tekrar etme
- Fiziksel tepkiyi yönlendirme
- Çevirme
- Grup oluşturma
- Not alma
- Tümdengelim/Sonuç çıkarma
- Canlandırma/betimleme
- İşitsel betimleme
- Anahtar sözcükleri kullanma
- Kavramlaştırma
- Detaylandırma
- Aktarma
- Çıkarım yapma
- Açıklama için soru sorma
- Kaynak kullanma

2. Üst Bilişsel Dinleme Anlama Stratejileri

- Seçici dikkat
- Kendini yönetme
- Kendini izleme/denetleme
- Kendini sınama/değerlendirme
- Kendini güçlendirme

Üst bilişsel öğrenme stratejileri öğrenme sürecinin, birey tarafından bilinçli olarak kontrol edilmesini, planlanmasını, strateji seçimini, sürecin izlenmesini, hataların düzeltilmesini, öğrenme stratejilerinin etkililiğinin analiz edilmesini ve gerekli olduğunda bilişsel stratejilerin değiştirilmesini içermektedir (Ridley vd., 1992: 297). Dinlediğini anlama sürecini kontrol etmeyi öğrenen öğrenenler bu stratejiler sayesinde, kendilerine aşağıdakilere benzer birtakım soruları yanıtlayabilmektedirler (Akın, 2006: 43):

- *Dinleyeceğim konu hakkında ne biliyorum?*
- *Neye ihtiyacım olduğunu biliyor muyum?*
- *Bu metni dinlemek için ne kadar zamana ihtiyacım olacak?*
- *Bu metni dinlerken hangi dinleme stratejilerinden yararlanabilirim?*
- *Gördüklerimi ve dinlediklerimi anladım mı?*
- *Dinleme sürecinde bir hata yaparsam bunu nasıl fark edebilirim?*
- *Eğer yaptığım plan amacıma ulaşmam için yeterli olmazsa onu nasıl yenileyebilirim?*
- *Başarımı nasıl ölçebilirim?*

Yukarıdaki çeşitli araştırmacılara ait görüşler; dinleme stratejilerinin öğrenenlerin dinleme etkinlikleri sırasında “Nasıl daha iyi anlarım?” sorusunu kendileri için kolaylaştırmalarını sağlayacak yollar olduğunu göstermektedir. Çünkü “bireyler dinlerken zihinlerinde bazen karşılaştırmalar ve sınıflamalar yapar, çıkarımda bulunur, öğrendiklerini formüleleştirir, ilişkiler kurar, yargıya varmaya çalışır, not tutar, genellemeler yapar (Akyol, 2006: 12). Çoğu zaman da bu sıraladıklarımızı bilinçsiz bir şekilde yapar. Ancak önemli olan onlara bunların bilincini vermek böylelikle dinleme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktır.

Konuya ilişkin Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrenenleriyle yapılan bir araştırmada (Karadüz, 2010: 39-55), öğrenenlerin dinleme sırasında kullandıkları stratejiler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma “bilişsel, duyuşsal ve devinişsel” olmak üzere 3 başlık altında değerlendirilmiştir. Öğrenenler *bilişsel stratejiler* olarak “karşılaştırma yapma, birleştirme, çıkarımda bulunma, yaşantıyla ilişkilendirme, edilgen tavır sergileme,

ortamdan uzaklaşma, katılma, karşı koyma, direnme, ana düşünceyi yakalama ve sürme, not alma, amaç belirleme gibi” stratejileri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Duyuşsal stratejiler olarak; öğrenenler dinleme sürecini ilgi ve ihtiyaçlarının belirlediğini ifade etmişler ve gönüllü dinlediklerinde öğrenmeden zevk aldıklarını korkarak dinlediklerinden ise kendilerini baskı altında hissederek etkili ve kalıcı öğrenemediklerini belirtmişlerdir. Devinişsel stratejilerde ise öğrenenler öğretmenlerinin dinleme etkinlikleri yapılırkenki tavrının öğrenmelerini etkilemenin yanında yüz ifadelerine de yansıdığını söylemektedirler. Bu araştırmada öğrenenlerin çok zengin dinleme stratejileri kullanmadıkları görülmüştür. Öğrenenlerin amaç belirleme, zihinsel hazırlık, tahminde bulunma, anahtar kavramlar kullanma, not alma gibi stratejileri kullanmaları gerekirken bunlardan yalnızca “not almayı” tercih ettikleri yapılan görüşmeler sonucunda tespit edilmiştir. Strateji kullanımını engelleyen bir başka unsur olarak da öğretmenlerin klasik yöntemlerden uzaklaşamamalarını ve öğrenenlerin formal öğrenme ortamlarında dinlerken doğal refleksler geliştiremedikleri, çekindikleri için sosyal hayatta kullandıkları iletişimsel dinleme, katılımlı dinleme, gönüllü dinleme türlerini daha az kullanabildikleri gösterilmektedir.

Uzaktan eğitim ortamlarında dinleme etkinliklerinin tek muhatabı öğretmen konumundaki kişi olmadığından ve etkinlikler birden fazla materyalle daha çok teknoloji kullanılarak yapıldığından formal ortamlarda yaşanan sıkıntılar öğrenenler açısından ortadan kalkabilmektedir. Çalışmanın sonraki bölümünde dinleme becerisini geliştirmede kullanılan teknolojilere ve bunların yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanımına yer verilecektir.

4.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Bugünkü Durumu ve Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Kullanılan Teknolojiler

Yirminci yüzyıl ile birlikte, iletişim teknolojisinde yaşanan gelişmeler milletler arasındaki ilişkileri olumlu yönde etkileyerek, söz konusu ilişkilerin yoğunlaşmasını sağlamış, böylelikle insanlar arasında iletişim kurulmasını engelleyen “dil” sorunu ortadan kalkarak, dillerin yayılması süreci hızlanmıştır (Özbay, 2010: 11-12). Başlangıçta insanların; turizm, ticaret, sömürgecilik, evlilik gibi nedenlerle ve başkalarıyla iletişim kurmak amacıyla çoğunlukla da ciddi ve bilimsel bir öğretim olmadan, doğal ortamda yabancı dil öğrendikleri bilinmektedir (Meskill, 2002: 13-14). Ancak zaman içerisinde genelde dil öğretimi, özelde ise “Yabancılara Türkçe Öğretimi” bilinçli bir süreç olarak algılanmış ve söz konusu eksikliği ortadan kaldırmak için birtakım çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu amaçla da, toplumlar arası iletişimin doğru ve etkin bir şekilde sağlanabilmesi adına, dilbilgisel doğruluktan çok kültürel unsurlara odaklanılmış ve kültürler arası farklılıklara hoşgörü ile yaklaşabilen yabancı dil konuşanlarına ihtiyaç duyulmuştur (Kızılaslan, 2010: 81).

Türkiye’de Türkçe öğretimi; üniversitelerin veya farklı kurumların yabancılara Türkçe öğretim merkezleri / birimleri, büyük oranda da eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümleri tarafından yürütülmektedir (Alyılmaz, 2010: 729). Yüce (2005: 425), Türkiye’deki söz konusu öğretimi yürüten kurumların (TÖMER) görev alanlarını aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- *Türkiye’de yükseköğrenim yapmak için Türk Cumhuriyetlerinden ve Akraba Topluluklardan gelen öğrenenlerle Türkiye Türkçesi öğrenmek isteyen yabancılara Türkçe öğretmek,*
- *Türkiye Türkçesinden başka diğer Türk lehçelerinin öğretimini gerçekleştirmek ve bu lehçelerle ilgili araştırma ve incelemeler yapmak,*
- *Yurt dışında ve içinde Türkçe öğretmek, Türk kültürünü tanıtmak amacıyla faaliyet göstermek,*
- *Devletimizin yaptığı ikili anlaşmalar çerçevesinde ilgili bakanlıklarla iş birliği yaparak eğitim, öğretim, araştırma, uygulama ve yayın faaliyetlerinde bulunmak,*

- *İçte ve dışta Türkçeyi öğretmek için görevlendirilen öğretim elemanlarına yönelik yetiştirme programları hazırlamak ve hayata geçirmek,*
- *İlgi sahasında faaliyet gösteren diğer kurumlarla da iş birliği yaparak ana dili öğretiminin metotlarını geliştirmek yolunda çalışmalar yapmak,*
- *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik kısa süreli kurslar düzenlemek.*

Yukarıda sıralanan amaçları gerçekleştirmeye çalışan Türkçe öğretim merkezlerinin ilki 1984 yılında kurulan Ankara Üniversitesi (TÖMER) olmuş; bunu 1994 yılında faaliyete geçen Gazi Üniversitesi TÖMER izlemiştir. Bu noktada, yurt dışındaki kurumlarla iş birliği kurarak gerçekleştirdiği çalışmalar ile *TİKA (Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı)*'dan ve yurt içinde açtığı yaz okulları ile farklı ülkelerden gelen yabancı öğrenenlere Türkçe öğretimine yönelik etkinlikler düzenleyen ve yurt dışında da alanda yaptığı önemli çalışmalar bulunan *Yunus Emre Enstitüsünden* söz etmek gerekir.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığına bağlı merkez/birimlerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Türkiye'deki üniversitelerde yer alan ve Türkçe öğretimi yapılan merkez/birimler Ek-1'de yer almaktadır. Buna göre; Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının sitesinde verilen⁴ Türkiye'deki 195 üniversitenin 79'unda Türkçe Öğretim Merkezlerinin veya yabancı uyruklu öğrenenlere Türkçe öğretimi görevini yürüten birimlerin yer aldığı görülmektedir. Bu merkezlerin bazıları aktif bir şekilde öğretim sürecine katkıda bulunurken bazılarıysa yalnızca kurumsal olarak varlığını sürdürmektedir.

Ancak her üniversitenin veya özel kurumun kendi öğretim sürecini yürütmesi, henüz yeni bir alan olan yabancılara Türkçe öğretiminde birtakım sıkıntılara neden olabilmektedir. Bu nedenle, Türkçe öğretimi görevini yurt içinde yürüten kurum ve kuruluşlar arasında bağlantı kurulması ve bu kurumlarda alan uzmanı olan öğretmenlerin görevlendirilmesi Türkçe öğretim sürecinin sağlamaştırılması adına önemlidir. Çünkü farklı illerde yaşayıp farklı dil öğretim merkezlerinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenenlerin, farklı kitaplarla ders işlemeleri, farklı tema/konularla karşılaşmaları nedeniyle öğretimde

⁴ <https://faaliyet.yok.gov.tr/KATALOG/raporlar/tumUnversitelereAitiletisimBilgileri.zul?raporTipi=pdf>
(Erişim Tarihi: 24.02.2014)

birlikten uzaklaşmaktadır (Alyılmaz, 2010: 736). Bu nedenle ders kitaplarında bütünlük sağlanarak, tüm öğrenenlerin aynı eğitim sürecinden geçmesi sağlanmalıdır.

Alyılmaz (2010: 736), ders kitaplarında yer alan etkinliklerin okunanları ve dinlenenleri anlama sürecine etki etmediğini dile getirmektedir. Bunu da ders kitaplardaki metinlerin öğrenenlerin okuma isteğini azaltacak derecede uzun olmasına, çalışma kitaplarındaki etkinliklerin dil beceri alanlarına orantılı bir dağılım izlememesine ve farklı öğrenme stillerine sahip öğrenenlere hitap etmemesine, kitaplardaki çalışmaların kavratma amacına yönelik olmaktan çok alıştırma niteliği taşımasına, kitapların kuramsal boyutta olmamasına ve büyük bölümünün de çoklu ortam araç gereçleriyle desteklenmemiş olmamasına bağlamaktadır (Alyılmaz, 2010: 744). Bu gerekçeler; dinleme becerisini geliştirmeye yönelik olarak çoğunlukla CD'lerin kullanıldığı dil öğretim sürecinde, çalışmanın "Teknoloji Tabanlı Dil Öğretimi" bölümünde bahsedilen teknolojilerden yararlanılmasının öğrenenlere yardımcı olabileceğini göstermektedir.

Türkiye'de Türkçe öğretim görevini üstlenen kurumların İnternet siteleri incelendiğinde; birçok dil öğretim merkezinin, görsel işitsel araçlardan yararlanarak dil öğretimini desteklediği ancak kullandıkları teknoloji altyapılı materyallerin sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın bu bölümünde Türkiye'deki teknoloji tabanlı uygulamalardan bahsedilecektir.

Anadolu Üniversitesi: Üniversitenin Uzaktan Eğitim Sistemi bünyesinde yer alan ve 26 Eylül 2009 tarihinde; Avrupa ölçeğinde yeni, üretici ve başarılı dil öğretme ve öğrenme uygulamalarına verilen Avrupa Dil Ödülünü alan Türkçe Sertifika Programı (TSP)⁵, web sitesi üzerinden gerçekleştirilmektedir ve öğrenenler öğrenim malzemelerini ve danışmanlık hizmetlerini İnternet üzerinden almaktadırlar. Sanal sınıflarda yürütülen eş zamanlı danışmanlık hizmetlerinin yanında, e-posta yoluyla eş zamansız danışmanlık hizmetleri de verilmekte ayrıca dil eğitiminin bir parçası olan görsel- işitsel eğitim materyallerinden de yararlanılmaktadır. Türkçe okumak, yazmak ve konuşmak isteyen

⁵ <http://tsp.anadolu.edu.tr/> (Erişim Tarihi: 24.02.2014)

herkesin başvurabildiği Türkçe Sertifika Programı (TSP) ile katılımcılara Avrupa dil standartlarına uygun bir sertifika da verilmektedir.

Program, öğrenenlerin karşılaşılabilecekleri sorunları ortadan kaldırmak adına pek çok destek modülüne sahiptir.

- Programa kaydolun öğrenenler Türkçe Sertifika Programı Portalı üzerinden kendilerine verilen kullanıcı adı ve parola ile oturum açtıktan ve e-Öğrenme içeriğine ulaştıktan sonra; öğrenenlerin program boyunca derslerde nasıl ilerleyeceklerini ve ne tür olanaklardan yararlanacaklarını anlatan “*Kullanım Kılavuzu*” modülü bulunmaktadır. Burada yer alan video ile öğrenenlere aktarılan bilgilerin Türkçenin yanı sıra Almanca, İngilizce ve Fransızca dillerinde de hazırlanması, kullanıcılar için süreci kolaylaştırıcı bir özelliktir.
- Öğrenenlerin teknik anlamda sorun yaşadıklarında destek alabilecekleri *e-Destek* modülü ile de süreç içerisinde oluşabilecek sıkıntıların ortadan kaldırılması amaçlanmaktadır.
- Öğrenenlerin diğer katılımcılarla iletişim kurabileceği, kendilerini ifade edebileceği, öğrenilenleri başkalarıyla paylaşabileceği aynı zamanda kendilerine ait kişisel bir alan oluşturabilecekleri “*Sınıf Arkadaşlarım*” modülü, öğrenenlerin kendi aralarında iletişim kurmalarını ve etkileşim halinde olmalarını sağlaması yönüyle dil öğrenme süreci için önemli bir modüldür.

Türkçe Sertifika Programı’nda öğretim süreci, “Eş zamanlı” ve “Eş zamansız” olmak üzere iki şekilde yürütülmektedir. Eş zamanlı ve eş zamansız danışmanlık hizmetleri öğrenenlerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeleri açısından oldukça önemlidir. Sürecin sonunda eş zamanlı (%15) ve eş zamansız (%15) danışmanlık hizmetlerinden yararlanmanın başarı puanına katkısı %30’dur.

- *Eş Zamanlı Danışmanlık Hizmetleri*, öğrenenlere atanacak bir danışman tarafından haftada iki gün birer saat şeklinde gerçekleştirilmektedir. Öğrenenlerin, eş zamanlı danışmanlık hizmetine katılacağı gün ve saat bilgisi kayıt işlemleri tamamlandıktan sonra e-posta yoluyla kendilerine gönderilmektedir. Eş zamanlı danışmanlık hizmetinde öğrenenler; danışman ve sisteme kayıtlı diğer öğrenenler ile sesli, görüntülü ve metin tabanlı iletişim kurabilmektedirler.
- *Eş Zamansız Danışmanlık Hizmetleri* ise, e-posta yoluyla yürütülmektedir. Danışmanlar tarafından haftalık olarak gönderilen ve başarı puanına etkisi %20 olan ödevler, önceden duyurulan zaman içinde e-posta yoluyla danışmanlara iletilmektedir. Öğrenenlerin ödevlerine yönelik geri bildirimler ve danışmanlarına yönelttikleri sorular en geç 48 saat içerisinde yanıtlanmaktadır.

Öğrenenlerin ilgili dil becerilerine yönelik bilgilerin ve kalıpların öğretildiği bölüm olan *e-Ders* sürecine geçebilmeleri için ders ortamını baştan sona izlemesi ve sunulan etkinlikleri yapması gerekmektedir. Etkileşimli animasyonlar ve canlandırmalarla desteklenen konu anlatımlarının yanı sıra örnek olaylar ve ders içeriğine uygun geliştirilen araçlarla, öğrenenlerin içerikle olan etkileşimi en üst düzeyde gerçekleştirmesi hedeflenmektedir. *e-Ders* modülünün içinde; öğrenenlerin derse olan ilgisini canlı tutmak ve konu hakkında yeri geldikçe fikir üretmelerini sağlamak amacıyla ara sorular ve kendilerini değerlendirmeleri, öğrendiklerini pekiştirmeleri için ünite testlerinin yer aldığı “*Çalışma*” modülü yer almaktadır.

12 hafta boyunca İnternet üzerinden gerçekleştirilen eğitim- öğretim süreci tamamlandıktan sonra; akademik takvimde belirtilen tarih aralığına uygun olarak belirlenecek gün ve saatte İnternet üzerinden başarı puanına etkisi %20 olan yazılı ve başarı puanına etkisi %30 sözlü sınav gerçekleştirilmektedir. Sözlü sınavda okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileri; yazılı sınavda ise okuma ve yazma becerileri değerlendirilmektedir. Sınav sonuçları da bir hafta sonra İnternette duyurulmaktadır.

Türkçe Sertifika Programı'nda dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler öğrenenlere farklı ortamlarda sunulmaktadır. Ders süresince verilen kalıplar veya dilbilgisi kuralları, videolardaki dramalar ile günlük yaşamdaki kullanımları verilerek somutlaştırılmaktadır. Böylelikle öğrenenlerin bilgilerini pekiştirmeleri sağlanmaktadır. Aynı zamanda öğrenenlere üniteler ile ilgili ders içeriğine ilişkin PDF formatında hazırlanan bir “*Kitap*” ve alıştırmaların yer aldığı bir “*Çalışma Kitabı*” da sunulmaktadır.

Hacettepe Üniversitesi: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili olarak örgün eğitim verirken; genel ağ üzerinden de Türkçe eğitimi verme çalışmalarını sürdürmektedir. Oluşturulacak Uzaktan Dil Eğitimi Birimi aracılığıyla, Türkiye’de yükseköğrenim görmek isteyen yabancı öğrenenlere, dünyada çeşitli üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde okuyan öğrenenlere ve öğretim elemanlarına, ülkemizle ticaret yapan şirket çalışanlarına, Türk cumhuriyetlerinde yaşayanlara vb. Türkçe öğretimi yapılması hedeflenmektedir.

Ankara Üniversitesi: Üniversite bünyesinde yer alan ve yabancılara Türkçe öğretimini dünyanın herhangi bir yerinde, istenilen zaman diliminde öğretmeyi amaçlayan “Uzaktan Türkçe Öğrenim Merkezi”⁶ adında bir merkez yer almaktadır. Yine Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER tarafından geliştirilen bir düzey belirleme ve sertifikalandırma sınavı olan UTS (Uzaktan Türkçe Sınavı) ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkin bireylerin, dil becerilerini Türkiye içinde veya dışında İnternet üzerinden, bilgisayar tabanlı olarak ölçmek üzere geliştirilen. Ancak “sınav merkezi tarafından belirlenen sınav günü, adayların sınav saatinden 30 dakika önce sınav yerinde olmaları”⁷ gerektiğinden, söz konusu sınavın yeterince esnek olmadığı söylenilebilir.

Bu noktada üzerinde durulması gereken bir konu da bugün Türkçenin uluslararası geçerliliği olan bir sınavının olmayışıdır. Her ne kadar günümüzde, Türkiye’de bu görevi

⁶ <http://www.distance-turkish.com/noie.asp> (Erişim Tarihi: 25.01.2014)

⁷ <http://www.tomer.ankara.edu.tr/yonlendir.php?url=http://www.utstomer.com> (Erişim Tarihi: 24.02.2014)

yerine getiren kurum ve kuruluşlar öğrenenlere belli sürelerle verilen eğitimin ardından bir sertifika veriyor olsa da bu sertifika bugün, uluslararası alanda kabul görmemektedir. Türkiye'deki eğitimler sonunda verilen sertifikanın geçerlik kazanması, ancak hazırlanacak içeriklerin 1989 yılında Cambridge ve Salamanca Üniversiteleri tarafından kurulan ve Avrupa'da çok dilliliği desteklemek ve Avrupa'da dil testi için ortak standartlar oluşturmaya yardımcı olmayı amaçlayan Association of Language Testers in Europe (ALTE) standartlarına uygun bir şekilde yapılandırılmasıyla olanaklı olacaktır. Dolayısıyla ALTE standartlarına uygun bir kurumdan alınan belge, uluslararası anlamda geçerliliği olan bir belge olacaktır. Bu nedenle Türkiye'deki kurumların da söz konusu standartlara uygun içerikler oluşturulması, Türkçeyi dünya dilleri arasında hak ettiği noktaya getirecektir.

Mevlana Üniversitesi: Dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirmeye yönelik teknolojilerden yararlanmayı ve böylelikle dil öğretimini kolay ve akıcı duruma getirmeyi amaçlamış; bu amaca hizmet etmesi yönüyle de öğrenenlerin istedikleri zaman yararlanabilecekleri bir Türkçe CD- DVD arşivi oluşturulmasını sağlamıştır. Söz konusu arşivde TÖMER öğrenenlerine yönelik; dublajı Türkçe, altyazısı İngilizce ve Türkçe 65 adet DVD film yer almaktadır. Uzaktan Türkçe Sınavı ile ilgili tüm işlemler, yurt içi ve yurt dışı temsilci kurumlar olan Sınav Merkezleri tarafından yürütülmektedir.⁸ Bu merkezler Ek 2'de yer almaktadır.

Türkiye'deki üniversitelerde yabancılara Türkçe öğretimi alanında yukarıdaki uygulamalar yer alırken; aynı alanda, teknolojinin yabancılara Türkçe öğretimindeki özellikle de dinleme becerisinin kazandırılmasındaki önemine ilişkin akademik çalışmalar da yapılmaktadır. Aşağıda alan yazında yapılan çalışmalar üzerinde durulacaktır.

⁸ <http://www.tomer.ankara.edu.tr/yonlendir.php?url=http://www.utstomer.com> (Erişim Tarihi: 24.02.2014)

Karababa ve Dilçin (2002: 49-60)'in Ankara Üniversitesi TÖMER'deki öğrenenlere uyguladıkları ve onların dinleme-anlama becerisini geliştirmeyi amaçlayan etkinliklerden bahsettikleri bildirilerinde, dinleme-anlama etkinliklerini sırasıyla aşağıdaki şekilde vermektedirler:

1. Kasetten dinleme
2. Kasetten dinleme ve yüksek sesle tekrar etme
3. Kasetten dinleme ve yazılı metinden konuyu takip etme
4. Dinleme ve tümcede kaç sözcük geçtiğini belirleme
5. Resimleri sıraya koyma
6. Dinleme ve diyalog tamamlama
7. Sözcük oyunu / grup çalışması
8. Dinleme ve yanıtlama
9. Dinleme ve dinlediğini özetleme
10. Seçerek dinleme
11. Kasetten dinleme ve konuya ilişkin fikrini söyleme

Yukarıda dinleme- anlama etkinliklerinin sınıf içi uygulamalarına ilişkin verilen sıralamada, öğrenme sürecinde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik olarak yalnızca “kaset” kullanıldığı görülmektedir.

Dört temel beceri ve dinleme üzerine yazdığı ve grup çalışması niteliğinde telefon görüşmelerinin ve dinleme-anlama becerisine ilişkin alıştırma örneklerinin yer aldığı çalışmasında Gücün (2002: 37-41), yabancı dil öğretiminde tüm becerilerin birbirleri ile etkileşim durumunda olması ve bir arada kullanılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Gücün, aynı zamanda yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesinde görsel ve işitsel araçların kullanılmasının önemine de dikkat çekmektedir.

Konuya ilişkin yapılan çalışmalardan diğeri, Önkaş (2010: 811-816) tarafından İlköğretim ikinci kademe 8. sınıf öğrenenleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, 40 kişilik sınıf üzerinde teknoloji destekli anlama ve anlatma öğretimi yapılmış ve öğrenenlerin dört temel beceriye ilişkin durumları tespit edilmiştir. Dört temel beceriden dinleme becerisi noktasında bazı öğrenenlerin sağlıklı öğrenme yapamadıkları görülmüş ve onları klâsik

yöntemlerle dinlemeye teşvik etmek ile de başarı sağlanamamıştır. Bu eksikliği gidermek adına Önkaş (2010: 811-816), sağlıklı dinleme üzerine görsel örnekler sunulmasının, dinleme becerisini geliştirecek görsel modellerin yer aldığı CD'ler hazırlanmasının, teknoloji destekli olarak örnek kişi modelleri üzerinden çeşitli dinleme ortamlarında çekilmiş görüntülerin verilmesinin ve sağlıklı dinleyen kişilerin dinleme sonrası gösterdiği olumlu davranışların görsel olarak sunulmasının, öğrenenleri olumlu yönde etkilediği, dinlemede istenilen başarıyı yüzde yüz yakaladıkları gözlemlenmiş ve nitelikli dinleme konusunda kalıcı öğrenme sağladıkları tespit edilmiştir.

1998-2011 yılları arasında “Yabancılara Türkçe Öğretimi” alanında yazılmış 34 makalenin taranmasından oluşan çalışmada alandaki teknoloji eksikliğine dair üzerinde durulması gereken unsurlardan bahsedilmektedir (Er vd., 2012:51-69). İncelenen makalelerde; yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizliklerden, öğretim programı yetersizliğinden, Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olmasından, öğrenenlerle ilgili sorunlardan, lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlardan, Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlarla ilgili sorunlardan, kullanılan yöntem ve teknikler bakımından yetersizliklerin yanında teknolojik bakımdan yaşanan yetersizliklerden, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliğinden bahsedilmektedir. Bu durumları ortadan kaldırmak adına ise; Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda ders materyallerinin hazırlanması, basılı materyallerin görsel araç gereçlerle desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir. Aynı zamanda; Türkçe öğretiminde film ve müziklerin öğrenenlerin dil öğrenmeye karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyeceğine, çağın koşullarına uygun ve teknolojiyle uyumlu yöntemlerin seçilmesinin öğrenenlerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vereceğine de vurgu yapılmaktadır.

Hindistan Jawaharlal Nehru Üniversitesinin çeşitli birimlerinde öğrenim gören ve Türkçe dersini ikinci dil olarak alan 116 öğrenen üzerinde gerçekleştirilen bir diğer çalışma, öğrenenlerin Türkçelerini geliştirmek adına teknolojik araç gereçlerden yararlandıklarını ve “dinleme” becerilerini geliştirmede zorlandıklarını ifade etmeleri bakımından önemli veriler sunmaktadır (Maden ve İşcan, 2011: 34). Çalışmada;

- *Öğrenenlerin en çok dilbilgisi alanında zorlandıkları, bunu kelime hazinesi, “dinleme”, çeviri, kaynak temini, yazma vb. alanların izlediği görülmüştür.*
- *Öğrenenlerin Türkçe dinleyip anlama konusunda kısmen başarılı oldukları tespit edilmiştir.*
- *Öğrenenlerin Türkçeyi daha güzel ve doğru konuşabilmek için derslerde; ana dili Türkçe olan kişilerle konuşma, dinleme, Türk filmi izleme gibi etkinliklerin olmasını istedikleri belirlenmiştir.*
- *Öğrenenler, dersler dışında Türkçelerini geliştirmek için ders tekrarı yanında İnternet ve çevrimiçi anlatımlardan (derslerden) yararlandıklarını, Türkçe filmler izleyip, Türkçe şarkılar dinlediklerini ifade etmişlerdir.*

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında Türkiye’de yukarıda bir kısım örneklerinin sunulmaya çalışıldığı kurumlar söz konusuysen; yurt dışında Türkçe öğretim görevini ise “Türk Kültür Merkezleri, üniversitelere bağlı Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri ve elçiliklere bağlı Türkçe Öğretim Merkezleri, Türkçe öğretiminin yapıldığı başlıca kurumlardır ve son yıllarda bu görevi Yunus Emre Enstitüsü yürütmektedir” (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012: 52). Türkiye Türkçesinin öğretildiği tespit edilebilen ülkeler ve merkezlerin sayısı Ek 3’te sıralanmaktadır.

Ek 3’te sıralanan merkezlerin içerisinde İnternet sitelerinin de sayıca fazla olması, İnternet ortamında ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmeye çalışıldığının göstergesi olması bakımından önemlidir. Dolunay (2005: 2-5) tarafından İnternetteki arama motorlarından ve diğer bazı kaynaklardan yararlanılarak tespit edilen dünya üzerinde Türkiye Türkçesinin öğretilmesi işlemini yürüten üniversiteler, enstitüler, vakıflar, dernekler, liseler, kültür merkezleri, kurslar, büyükelçilikler Ek 4’te; İnternet siteleri ise Ek 5’te verilmiştir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmaya kısa bir bakış ve elde edilen bilgiler doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Teknoloji; öğrenenlere bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma noktasında kolaylıklar sunarken bilginin öğretmenler tarafından daha kolay ve somut bir şekilde aktarılmasını da sağlamaktadır (Çüven, 2011: 5). Söz konusu yararları göz önünde bulundurulduğunda eğitimde en gelişmiş teknolojinin kullanımı; hem eğitimin içinde bulunulan çağın gereklerine uygun olarak yürütülmesini, hem de eğitimden amacına uygun en yüksek verimin alınmasını sağlayacaktır (Bilgisayar Dergisi, 1987: 71). Teknolojiden ikinci dil öğretimi alanında yararlanırken, teknolojiye ait unsurların öğrenenlerin öğrenmelerindeki rolünün farklı olduğunu da unutmamak gerekmektedir. Bu noktada; tüm öğrenenler için aynı teknolojiyi kullanmak yerine öğrenen gereksinimlerine uygun olan teknolojiyi tercih etmek daha doğru olacaktır. Hangi teknolojinin tercih edileceği ise, dil öğretimi alanında başlangıçtan günümüze kadar kullanılmış teknolojileri bilmekten geçmektedir.

Bu araştırmada; ikinci dil öğretimi “yabancılara Türkçe öğretimi” bağlamında özelleştirilmiş ve teknoloji tabanlı dil öğretimi çerçevesinde dilin dört temel becerisinden biri olan “dinleme” becerisinin özellikleri, önemi ve Türkiye’de ve dünyadaki durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda teknoloji tabanlı ikinci dil öğretiminin başlangıçtan günümüze kadar olan durumu ayrıntılarıyla incelenmiş, alan yazında yapılan çalışmalar verilmeye çalışılmıştır.

Söz konusu ayırım bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin dil öğretimine etkisi göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Süreç dil öğretimi bağlamında; bir bilginin parçalara ayrılarak belirli bir sıraya göre düzenlenmesi ve öğrenenler tarafından bireysel olarak öğrenilebileceği varsayımına dayanan “programlı öğretim” ile başlatılmıştır. Programlı öğretim, öğrenenin öğrenmeye aktif olarak katılmasını, sistemli bir şekilde ilerlemesini ve öğrenme sürecinin kontrol edilmesini sağlaması yönüyle “öğreten” konumundaki kişinin doğrudan sürece karışmasına gerek bırakmaması ve öğrenenin kendi kendisine

başarmasına olanak vermesi bakımından adımlar atılmasını sağlamış; öğrenen bulunmayan yerler veya okula gitme olanağı bulunmayan bireyler için kolaylıklar sunmuştur.

Programlı öğretimi yeni teknolojiler için bir kaynak vazifesi gören ve özellikle dinleme ve konuşma becerilerini etkili bir şekilde geliştirebilmek amacıyla tasarlanan dil laboratuvarları izlemiştir. Dil laboratuvarları için oluşturulan materyaller; öğrenenlerin yalnızca konuşma hızını ve işitsel anlamdaki hızı artıracak dinleme becerisini geliştirmeye yönelik, duyduklarını kazandırma amacıyla hazırlanan ve yalnızca ezberleme yoluyla telaffuzunu geliştirmeye yönelik ve doğru dilbilgisi kullanımının nasıl öğretilceğine yoğunlaşarak öğrenenlerin sesli olarak tepki göstermelerini sağlama amaçlı oluşturulmuştur. Bu yönüyle de dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek adına önemli adımlar atılmasını sağlamıştır. Görsel - işitsel materyallerin koordinasyonunu da sağlayan dil laboratuvarları, aynı zamanda öğrenenlerin dinleme – anlama becerilerinin ediniminde gerekli olan doğru vurgulamayı, tonlamayı ve iletişime eşlik eden el, yüz ve beden hareketlerini de tanınmasını sağlayacak olan görsel – işitsel teknolojilerin de dil öğretimine girmesini sağlamıştır.

Gerek iş gerekse özel hayatta kullanılan ve diğer toplumlarla ilişki kurmada dahi kullanılan görsel – işitsel materyallerin dil öğretiminde kullanılmaya başlamasıyla, öğrenme daha kalıcı duruma gelmiştir. Öğrenenlerin dikkatinin sürekli şekilde uyanık kalmasını sağlarken onları düşündüren ve sorgulatan, böylelikle sürece aktif bir şekilde katılımını sağlayan görsel materyaller (Newby,2000:103) kapsamında tepegözler, yansıtma amaçlı projektörler ve film gösterimleri değerlendirilmiş; söz konusu materyallerin dil öğretiminde kullanımına ilişkin uygulamalara yer verilmiştir. Basılı materyallerle ifade edilmesi zor olan durumları sözle ifade etme ihtiyacı duyulan durumlarda tercih edilen işitsel amaçlı materyallerde ise, teyp (kasetçalarlar) ve radyo üzerinde durulmuştur. Ancak alan yazın incelendiğinde görsel ve işitsel amaçlı materyallerin ayrı ayrı kullanılmasının öğrenenlerin verilenleri somutlaştırması bağlamında daha başarılı sonuçları beraberinde getirdiği görülmüştür. Görsel- işitsel materyaller olan video oynatıcılar ve televizyonlar sayesinde, öğrenenlerin yabancı sesleri daha ilk dersten başlayarak doğru bir ezgilemeyle dinleyip, dikkatlerini durum ve

anlam üzerinde topladığı, yabancı dili sıkılmadan sesletmeye başladıkları belirtilmektedir (Demircan, 2002: 200).

2000’li yıllar öncesinde gerek teknoloji alanında gerekse dil öğretiminde kullanılan “en etkili iletişim ve bireysel öğretim aracı” (Numanoğlu,1990:7 ve Akkoyunlu, 1998: 33) olarak değerlendirilen ve görsel – işitsel materyallerin bir arada bulunmasını sağlayan bilgisayarlar ile yapılan dil öğretiminin, öğrenenler açısından daha etkili ve başarılı bir öğrenme ortamı oluşturduğu ve onları daha başarılı kıldığı görülmüştür. Bu noktada bilgisayarın kullanım şekli önemli olmaktadır. Öğretene dil öğretim sürecinde eş zamanlı (senkron) ve eş zamansız (asenkron) olarak çeşitli fırsatlar sunan bilgisayar destekli uygulamalarla, öğrenme süreci zamandan ve mekandan bağımsız duruma gelmiş; elektronik posta, forum, blog gibi eş zamansız (asenkron) iletişim araçları ile öğrenenin istediği zaman istediği yerde içerikle, ortamdaki diğer öğrenenlerle ve öğretmenlerle etkileşime girmesi; metin tabanlı ya da sesli-görüntülü sohbet (chat) türü eş zamanlı iletişim araçları ile ise geleneksel ortamlarda gerçekleştirilen sınıf içi uygulamaların sanal ortama aktarılabilmesi olanaklı olmuştur.

İnternet ve multimedya teknolojilerinin eğitim programlarında yerini almasıyla uzaktan eğitim farklı bir boyuta taşınmış ve öğrenme her zaman ve her yerde gerçekleşebilen, öğrenenlerin haber grupları sohbet, e-posta, blog, wiki gibi ortamlardaki bilgilere erişebildiği, bu ortamlardaki diğer kullanıcılarla (öğrenenlerle) iletişim kurabildiği bir boyuta taşınmıştır. Böylelikle öğrenenler süreci, yalnızca formal ortamlarda değil informal ortamlarda da devam ettirebilme şansını elde etmiştir.

Eğitim içerikleri konusunda yardımcı olma ve iletişimi güçlendirme konusunda etkili bir Web aracı (Cruz ve Carvalho, 2007:313) olan podcastler sayesinde, öğrenenleri bilginin pasif birer tüketicisi olmaktan çıkarıp aktif duruma getirmek mümkün olmaktadır. Öğrenenlere, okul dışında verilecek olan podcastler ile dilin dört temel becerisini geliştirmek olanaklıdır. Bu yönüyle öğretmenlere sınıf ortamında üzerinde durulamayan daha basit konuları atlamayarak aktarma noktasında büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Aynı zamanda sınıfta gerçekleşen uygulamaların önemli bulunan kısımlarının kaydedilmesi ve sonrasında bu kayıtların dinlenebilmesi, derse katılamayan veya derste anlatılanları tekrar etmek isteyen öğrenenler için podcastlerin yararlı yanlarındandır. Alan

yazında yapılan çalışmalar da, söz konusu uygulamanın gerek öğretmenler gerekse öğrenenler açısından olumlu sonuçları olduğunu göstermektedir.

Öğrenenlerin podcastleri kendi taşınabilir cihazlarına indirebilmeleri mobil tabanlı uygulamalar açısından da bir kaynak oluşturmaktadır. Bu nedenle, geleneksel bilgisayar laboratuvarlarından ve formal sınıf ortamlarından daha esnek bir ortam sunması yönüyle mobil tabanlı teknolojiler dil öğretimi için önemli duruma gelmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde, dil öğrenmede özellikle dinleme ve konuşma alıştırmaları bakımından, mobil teknolojilerin hareket halinde olmaları bakımından öğrenenleri öğrenmeye teşvik ettiği, onları daha fazla güdülediği ve onların ders çalışmalarını sağlamak adına gerek öğrenenler gerekse aileler açısından yardımcı bir araç olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Sıralanan yararlarının yanında söz konusu teknolojilerin, İnternete girmenin belirli bir maliyetinin olması, ekran boyutunun küçük olması ve her cihazın farklı işletim sistemleriyle uyumlu olması gibi birtakım engelleri ve zorlukları da bulunmaktadır.

İnternet'in birtakım zorlukları olmasına rağmen Web destekli ortamların eğitim alanında kullanılır olmasıyla sosyal ağlar da; öğrenenlerin öğrenmelerine yardımcı olması, etkileşimi sağlaması, öğrenenlerin derslere karşı olumlu tutum geliştirmeleri açısından kolay araçlar olması yönüyle genel anlamda eğitim özel anlamda da dil öğretimi bağlamında önemli duruma gelmiştir. Sosyal ağlar, teknolojideki gelişmeler ile birlikte istenildiği an ulaşılabilen bilgilerin, öğrenenler arasında kurulacak karşılıklı etkileşimle uluslararası boyutta öğrenen katılımını sağlaması yönüyle dil öğretimi için kullanılması uygun ortamlardır. Çünkü söz konusu ortamlar, dilin dört temel becerisinin de gelişmesine olanak tanıyan özelliklere sahiptir.

Bu becerilerden “dinleme”, sosyal yaşamda sağlıklı iletişimin, okul yaşamında da öğrenmenin ve başarının temel basamağını oluşturmaktadır. Ayrıca, bilim ve teknolojinin hızla gelişip değişmesi ve teknoloji destekli araçların kullanımının artmasıyla birlikte dinlemeye ayrılan zaman da artmaktadır. Bununla birlikte dinleme; genelde yabancı dil öğrenen bireylerin özelde de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin en zor gelişen becerilerinden de biridir (Melanlıoğlu vd., 2012: 247). Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin verimliliğini artıracak, öğrenenleri süreç boyunca istekli kılacak, onların tüm uyarıcılarını harekete geçirecek araçların kullanılması gerekmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak materyallerin çeşitliliği ve yeterli ve doğru düzeyde kullanılması, gerek öğrenenler gerekse öğretmenler açısından eğitim sürecinin daha etkili olmasını sağlayacak temel unsurlardandır.

Ancak gerek alanyazında yapılan çalışmalarda gerekse Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi görevini yürüten çeşitli kurumlarda teknolojinin yeterince kullanılmadığı görülmektedir. Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik teknolojilerden en fazla kullanılan teknolojinin CD olduğu görülmektedir. Söz konusu CD’ler öğrenenlere sürecin başında verilen ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerini yapabilmek için kullanılan işitsel bir materyal olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda kitaptan bağımsız bir uygulama olarak öğrenenlere yardımcı olmamaktadır. Bir başka ifadeyle öğrenenlerin ders dışında da kullanabilecekleri esnekliğe sahip bir materyal olarak onlara yardımcı olmamaktadır. Hâlbuki alanyazında ifade edilen –podcast, mobil tabanlı uygulamalar, e-portfolyolar-gibi öğrenenlerin ders dışında, kendi çalışma ortamlarında da aktif olmalarını sağlayacak pek çok uygulama onların süreçten kopmamalarını ve sürece bağlı kalmalarını sağlayacak olması yönüyle önemli uygulamalar olacaktır. Dolayısıyla tercih edilecek materyallerin tek bir duyuya hitap etmektense çağın teknolojilerine uygun olarak birçok duyuya hitap edecekl şekilde çok yönlü olması, öğrenenlerin birbirleriyle, öğretmenleriyle, içerikle ve kullanılan ortamlarla etkileşimlerini artıracak şekilde tercih edilmesi gerekmektedir.

5.2. Öneriler

Yabancılara Türkçe öğretiminin dört temel becerisinden biri olan dinleme ediniminin kazanımı sırasında, teknolojinin etkin ve doğru bir şekilde kullanımını sağlamak adına öncelikle araştırmaların devam ettirilmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda araştırmacılar tarafından;

1. Türkiye'deki yabancı dil öğretim programlarına bakıldığında en çok kullanılan teknoloji tabanlı materyalin CD'ler olduğu göz önünde bulundurularak, yabancılara Türkçe öğretmeye yönelik hazırlanacak CD'lerin daha kapsamlı bir şekilde uzman kişiler veya kurumlar tarafından hazırlanması,
2. Dil öğretiminde sıklıkla kullanılan CD'lerin yanı sıra, alan yazında bahsi geçen teknolojilerden yararlanılması ve bu teknolojileri temel alan araştırmaların, uygulamaların yapılması,
3. Çalışmanın yalnızca dinleme becerisi ile sınırlı tutulmasından dolayı, sonraki çalışmalarda teknoloji temel alınarak konuşma, yazma ve okuma becerileri üzerine de araştırmalar yapılması,
4. Yabancı uyruklu öğrenenlerin gördükleri eğitim sonucunda Türkiye'deki çeşitli kurumlardan aldıkları sertifikaların uluslararası düzeyde kabul görmemesi Türkçe için önemli bir sorundur. Bu nedenle Türkiye'de bu görevi üstlenen kurumların içeriklerini, Association of Language Testers in Europe (ALTE) standartlarına uygun duruma getirmeleri,
5. Çalışma, teknoloji tabanlı değerlendirilmiştir. Ancak dil öğretimi söz konusu olduğunda yalnızca teknolojiden söz etmek olanaklı değildir. Bu nedenle hazırlanacak materyallerin çağın gerektirdiği teknolojileri yanıt verebilmesinin yanında tasarım bakımından da öğrenen gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikte olması yerinde olacaktır.

Ekler Listesi

Sayfa

Ek 1: Türkçe öğretimi yapılan merkez/birim bilgileri	133
Ek 2: Uzaktan Türkçe Sınavı (UTS) işlemlerini yürüten merkezler	142
Ek 3: Türkiye Türkçesinin öğretildiği tespit edilebilen ülkeler ve merkezlerin sayısı	143
Ek 4: Türkiye Türkçesinin öğretilmesi işlemini yürüten üniversiteler, enstitüler, vakıflar, dernekler, liseler, kültür merkezleri, kurslar, büyükelçilikler, İnternet siteleri.....	147
Ek 5: Türkiye Türkçesinin öğretilmesi işlemini yürüten İnternet siteleri.....	162

Ek 1: Türkçe öğretimi yapılan merkez/birim bilgileri

ÜNİVERSİTENİN İSMİ	WEB SİTESİ
Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	http://tomer.cu.edu.tr/index.html
Bakü, Türkiye Türkçesi Eğitim Öğretim Merkezi	http://bakutomer.com/
Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu TÖMER	http://ydil.marmara.edu.tr/bolumler/tomer/
Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER)	http://www.konya.edu.tr/merkezler/tomer
Turgut Özal Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER)	http://www.turgutozal.edu.tr/tomer/
Sakarya Üniversitesi, Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	http://www.tomer.sakarya.edu.tr/baglantilar.html
Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER)	http://tomer.adanabtu.edu.tr/tr/default.aspx
İnönü Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER)	http://iys.inonu.edu.tr/index.php?web=tomer&dil=tr
Başkent Üniversitesi, Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi (BÜDAM)	http://budam.baskent.edu.tr/

**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,
Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama
Merkezi (TÖMER)**

<http://tomer.comu.edu.tr/>

**Dokuz Eylül Üniversitesi, Dil Eğitimi
Uygulama ve Araştırma Merkezi
(DEDAM)**

<http://web.deu.edu.tr/dedam/>

**Fatih Üniversitesi Türkçe Öğretimi,
Uygulama ve Araştırma Merkezi
(TÖMER)**

<http://tomer.fatih.edu.tr/>

**Giresun Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı
Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
(TÖMER)**

<http://tomer.giresun.edu.tr/index.php?id=190>

**İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkçe
Öğretimi Uygulama ve Araştırma
Merkezi (TÖMER)**

<http://tomer.aydin.edu.tr/index.aspx>

**Hacettepe Üniversitesi, Türkçe ve
Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve
Araştırma Merkezi (HÜ TÖMER)**

<http://www.tomer.hacettepe.edu.tr/index.php>

**Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Dil Öğretimi
Uygulama ve Araştırma Merkezi
(DÖMER)**

<http://www.kilis.edu.tr/domer.php>

**Kırklareli Üniversitesi, Türkçe Öğretim,
Uygulama ve Araştırma Merkezi
(TÖMER)**

<http://klutomer.kirklareli.edu.tr/>

**Mevlana Üniversitesi, Türkçe Öğretimi
Uygulama ve Araştırma Merkezi
(TÖMER)**

<http://tomer.mevlana.edu.tr/>

**Süleyman Demirel Üniversitesi, Türk Dili
Öğretimi Uygulama ve Araştırma
Merkezi (TÜDAM)**

<http://tdm.sdu.edu.tr/>

**TOBB Ekonomi ve Teknoloji
Üniversitesi, Türkçe Öğretim Araştırma
ve Uygulama Merkezi (TÖMER)**

<http://tomer.etu.edu.tr/>

**Trakya Üniversitesi, Dil Eğitimi ve
Öğretimi Araştırma ve Uygulama
Merkezi**

<http://www.trakya.edu.tr/pages/dil-egitimi-ve-ogretimi-arastirma-ve-uygulama-merkezi>

**Anadolu Üniversitesi, Türkçe Sertifika
Programı (Uzaktan)**

<http://www.tsp.anadolu.edu.tr/>

**Balıkesir Üniversitesi, Türkçe Öğretimi
Uygulama ve Araştırma Merkezi
(TÖMER)**

<http://balikesir.edu.tr/bau/arastirma/turkce-ogretimi-uygulama-ve-arastirma-merkezi>

**Bülent Ecevit Üniversitesi, Karaelmas
Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma
Merkezi**

<http://web.beun.edu.tr/karaelmastomer/>

**Dumlupınar Üniversitesi, Türkçe
Öğretimi Uygulama ve Araştırma
Merkezi**

<http://tomer.dpu.edu.tr/index.php>

**Erciyes Üniversitesi, Sürekli Eğitim
Merkezi (ERSEM)**

<http://ersem.erciyes.edu.tr/kurslar/8-tomer.aspx>

**Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi,
Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi
Uygulama ve Araştırma Merkezi
(TÖMER)**

<http://www.fatihsultan.edu.tr/Tomer-Anasayfa>

**Gediz Üniversitesi TÖMER (Türkçe
Öğretimi, Uygulama ve Araştırma
Merkezi)**

<http://tomer.gediz.edu.tr/>

**İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi,
Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Uygulama ve
Araştırma Merkezi (TÖMER)**

<http://www.iszu.edu.tr/tr-TR/turk-dili-ogretimi-uygulama-ve-arastirma-merkezi-yonetmeligi/1518/Page.aspx>

Kastamonu Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

<http://www.kastamonu.edu.tr/index.php/tr/akademik-birimler-tr/2012-07-13-12-11-00/anamenu-turkceogretimi-tr>

KTO-Karatay Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER)

<http://www.karatay.edu.tr/oim/dokuman/tomer-yonetmeligi.pdf>

Mersin Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TUAM)

<http://tuam.mersin.edu.tr/>

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

<http://neutomer.nevsehir.edu.tr/tr>

Uşak Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

<http://www2.usak.edu.tr/tomer/>

Celal Bayar Üniversitesi, Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi Yabancı Uyruklu Öğrenciler için Türkçe Kursu

http://cbusem.cbu.edu.tr/turkce_kursu.html

Düzce Üniversitesi, Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

<http://www.duzce.edu.tr/dosya/yonetmelik/021-tomer.pdf>

İstanbul Bilgi Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

<http://tomer.bilgi.edu.tr>

Canik Başarı Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

<http://www.basari.edu.tr/?turkcem>

Cumhuriyet Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi

<http://tomer.cumhuriyet.edu.tr/>

**Çankaya Üniversitesi, Sürekli Eğitim,
Danışma ve Araştırma Merkezi, Türkçe
Kursu**

<http://sedam.cankaya.edu.tr/>

**Ege Üniversitesi, Türk Dünyası
Araştırmaları Enstitüsü, Yabancılar için
Türkçe Kursları**

<http://tdae.ege.edu.tr/detay.php?SayfaID=119>

**Boğaziçi Üniversitesi, Dil Uygulama ve
Araştırma Merkezi**

<http://www.arastirma.boun.edu.tr/arastirma.php?a-l=tr&p=107>

**Bursa Orhangazi Üniversitesi, Türkçe
Öğretimi Uygulama ve Araştırma
Merkezi**

<http://tomerebu.edu.tr/>

**Bozok Üniversitesi, Dil Eğitimi-Öğretimi
Uygulama ve Araştırma Merkezi**

<http://bodam.bozok.edu.tr>

**Erzincan Üniversitesi, TÖMER (Türkçe
ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve
Araştırma Merkezi)**

<http://www.erkincan.edu.tr>

**Fırat Üniversitesi, Türkçe Öğretimi
Uygulama ve Araştırma Merkezi
(TÖMER)**

<http://portal.firat.edu.tr/WebPortal/?BirimiD=399>

**Gaziantep Üniversitesi, Türkçe Öğretimi
Uygulama ve Araştırma Merkezi
(TÖMER)**

<http://www1.gantep.edu.tr/~tomere/>

**Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkçe
Öğretim Uygulama ve Araştırma
Merkezi**

<http://tomeregop.edu.tr/Default.aspx?birimidi=15&dil=tr>

**Gazi Üniversitesi, Türkçe Öğrenim,
Araştırma ve Uygulama Merkezi
(TÖMER)**

<http://tomeregazi.edu.tr/>

**Kırıkkale Üniversitesi, Türkçe Öğretimi
Uygulama ve Araştırma Merkezi**

<http://tomer.kku.edu.tr/>

**Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi,
Türk Dili Uygulama ve Araştırma
Merkezi**

<http://www.kmu.edu.tr/menu.aspx?id=225>

**İpek Üniversitesi, Dil Eğitim Uygulama
ve Araştırma Merkezi (DİLMER)**

<http://dilmer.ipek.edu.tr>

**Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Dil
Öğretimi Uygulama ve Araştırma
Merkezi (MUDİL)**

<http://www.mudil.mu.edu.tr/>

**İstanbul Kültür Üniversitesi,
İKÜTÖMER**

<http://www.iku.edu.tr/TR/283426-2-0-1-605-4/IKUTOMER>

**İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sürekli
Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
(Yabancılar için Türkçe Eğitim
Programı)**

<http://www.iticu.edu.tr>

İstanbul Üniversitesi, Dil Merkezi

<http://dilmerkezi.istanbul.edu.tr/>

**Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkçe
Öğretimi Uygulama Araştırma Merkezi**

<http://www.ktu.edu.tr/ktu-uam>

**Selçuk Üniversitesi, Türkçe Öğretimi
Uygulama ve Araştırma Merkezi**

<http://www.selcuk.edu.tr/Sayfa.aspx?birim=248&dt=1>

**Selçuk Üniversitesi, Sürekli Eğitim
Uygulama ve Araştırma Merkezi)
Yabancılar için Türkiye Türkçesi Kursu)**

<http://www.selcuk.edu.tr>

Namık Kemal Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER)

<http://www.nku.edu.tr/akademik/tr>

Okan Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

<http://www.okan.edu.tr/sayfa/turkce-ogretimi-uygulama-ve-arastirma-merkezi>

Zirve Üniversitesi, Sürekli Eğitim Merkezi (Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Programı)

<http://zusem.zirve.edu.tr/programlarimiz/yabanci-dil-olarak-turkce-egitimi>

Üsküdar Üniversitesi, Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER)

<http://www.uskudar.edu.tr/tomer.php>

Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi

<http://www.yyu.edu.tr/akademikbirimler/index.php?bolumid=48>

Atatürk Üniversitesi, Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (DİLMER)

<http://www.atauni.edu.tr/#birim=dil-egitimi-uygulama-ve-arastirma-merkezi>

Ankara Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER)

<http://tomer.ankara.edu.tr/>

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Sürekli Eğitim Merkezi (SÜREM) (Yabancı Dil Programları bünyesinde Türkçe Öğretimi)

<http://surem.29mayis.edu.tr/dil-programlari/turkish.html>

Adnan Menderes Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER)

—

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

<http://www.aku.edu.tr/web/Default.aspx?ID=57JQM25NDAU15332AQ101>

**Akdeniz Üniversitesi, Sürekli Eğitim
Merkezi, Yabancı Dil Eğitimleri
(Yabancılara Türkçe Eğitimi)**

<http://akunsem.akdeniz.edu.tr/tr.i61.yabancilara-turkce-egitimi#i>

**Pamukkale Üniversitesi, Dil Öğretimi
Uygulama ve Araştırma Merkezi
(PADAM)**

<http://www.pau.edu.tr/padam/tr>

**Ardahan Üniversitesi, Türkçe Öğrenim
Uygulama ve Araştırma Merkezi
(TÖMER)**

http://www.ardahan.edu.tr/?id=29&baslik=Turkce_Ogrenim_Merkezi#arubaslik

**İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Türkçe
Öğretimi Uygulama ve Araştırma
Merkezi**

<http://www.ikc.edu.tr/index>

**Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma
Merkezi (Yabancı Dil Eğitim
Programları-Yabancı Dil Olarak Türkçe
Kursları)**

<http://sem.ikc.edu.tr/kurslar/kurs-detay/kurs/20/Yabanci-Dil-Olarak-Turkce-Kurslari>

**Balıkesir Üniversitesi, Türkçe Öğretimi
Uygulama ve Araştırma Merkezi (BAÜ
TÖMER)**

http://www.balikesir.edu.tr/bau/arastirma/turkce_ogretimi_uygulama_ve_arastirma_merkezi

**Maltepe Üniversitesi, Türkçe Öğretimi
Uygulama ve Araştırma Merkezi**

<http://www.maltepe.edu.tr/tr/turkce-ogretimi-arastirma-uygulama-merkezi>

**Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi,
Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma
Merkezi**

**Eskişehir Osmangazi Üniversitesi,
Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma
Merkezi (TÖMER)**

<http://tomer.ogu.edu.tr/>

**Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkçe
Öğretimi Uygulama ve Araştırma
Merkezi (TÖMER)**

<http://tomer.ibu.edu.tr/index.php/tr>

Ek 2: Uzaktan Türkçe Sınavı (UTS) işlemlerini yürüten merkezler

Ülke Adı	Kurum Adı
Türkiye	-UTS Merkez Yönetimi (Ankara) -A.Ü. TÖMER Taksim Şubesi (İstanbul) -A.Ü. TÖMER İzmir Şubesi (İzmir) -A.Ü. TÖMER Bursa Şubesi (Bursa) -A.Ü. TÖMER Antalya Şubesi (Antalya) -A.Ü. TÖMER Alanya Şubesi (Alanya)
Yunanistan	-Balkan Çalışmaları Enstitüsü (SELANİK)
İsviçre	-Efodio Dil Enstitüsü (Sakız) Lal Dil Öğretim Merkezi (Zürih)
İran	-Tebriz Tömer (Tebriz) -ROYAYE DANESH ERTEBAT GHARB (Urumiye)
Azerbaycan	Azerbaycan Diller Üniversitesi (Bakü)
Belçika	Marie Haps Enstitüsü Türk Dili ve Uygarlığı Merkezi (Brüksel)
İsveç	Upsala Üniversitesi Linguistik Fakültesi Türk Dilleri Bölümü (Uppsala)
Rusya	DIALOG Dil Merkezi (Moskova)
Kore	A.Ü.- HUFU TÖMER (Seul)
Endonezya	PT. COSMOS EDUCATION (Tangerang)
Sırbistan	Yabancı Diller Merkezi Tulumba (Belgrad) Near Eastern Studies
İtalya	Aristosseno Devlet Klasik Dil ve Fen Lisesi ve Fransızca ağırlıklı Uluslararası Dil ve Fen Lisesi (Taranto)
Litvanya	Vilnius Üniversitesi - Filoloji Fakültesi Sınav Merkezi (Vilnius)

Ek 3: Türkiye Türkçesinin öğretildiği tespit edilebilen ülkeler ve merkezlerin sayısı

Ülke adı	Kurum sayısı
Amerika Birleşik Devletleri	20
Afganistan	1
Almanya	13
Arnavutluk	1
Avustralya	1
Azerbaycan	1
Belarus	6
Belçika	4
Bosna-Hersek	2
Bulgaristan	6
Çin Halk Cumhuriyeti	2
Danimarka	1
Endonezya	2
Estonya	1
Filipinler	1

Finlandiya	2
Fransa	2
Güney Kore	6
Güney Kıbrıs Rum Kesimi	1
Gürcistan	1
Hollanda	3
Irak	2
İngiltere	6
İran	1
İspanya	4
İsveç	2
İsviçre	1
İtalya	3
Japonya	6
Kazakistan	1
Kırgızistan	8

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti	6
Litvanya	2
Lübnan	1
Macaristan	2
Mısır	3
Moğolistan	1
Moldova	3
Özbekistan	1
Pakistan	1
Polonya	2
Romanya	8
Rusya	14
Sırbistan	1
Singapur	1
Suriye	2
Tayland	2

Tayvan	2
Türkiye	17
Türkmenistan	1
Ukrayna	13
Ürdün	4
Yakutistan	1
Yugoslavya	1
Yunanistan	5
İnternet siteleri	16

Ek 4: Türkiye Türkçesinin öğretilmesi işlemini yürüten üniversiteler, enstitüler, vakıflar, dernekler, liseler, kültür merkezleri, kurslar, büyükelçilikler, İnternet siteleri.

Ülke Adı	Kurum Adı
ABD	American Association of Teachers for Turkic Languages (AATT)
ABD	Binghamton University
ABD	Colombia University, Middle East Institute
ABD	Georgetown University
ABD	Harvard University, Department of Near Eastern Languages and Civilisations, The Turkish Studies Program
ABD	Indiana University, Department of Near Eastern Languages and Cultures, Middle Eastern and Islamic Studies Program
ABD	Maryland University
ABD	New York University, Department of Middle Eastern Studies
ABD	Portland State University
ABD	Princeton University, Department of Near Eastern Studies
ABD	The University of Arizona, Department of Near Eastern Studies

ABD	The University of Chicago, Near Eastern Languages and Civilisations, The Graham School of General Studies
ABD	The University of Michigan at Ann-Arbor, Department of Near Eastern Studies
ABD	The University of Texas at Austin, Department of Middle Eastern Languages and Cultures
ABD	University of California, Center for Middle Eastern Studies, Berkeley
ABD	University of Utah, The Middle East Center
ABD	University of Washington, The Middle East Center, Department of Near Eastern Languages and Civilisations
ABD	University of Wisconsin, Madison
ABD	The Ohio State University, Middle East Studies Center
AFGANİSTAN	Kabil Üniversitesi, Dil ve Edebiyat Fakültesi, Türk Dili Bölümü
ALMANYA	Berlin Üniversitesi, Türkoloji Bölümü
ALMANYA	Essen Üniversitesi, Dil ve Edebiyat Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü
ALMANYA	Essen Üniversitesi, Rotterdam Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe Bölümü

ALMANYA	Freiburg Üniversitesi
ALMANYA	Giessen Üniversitesi
ALMANYA	Gisen Justus-Liebig Üniversitesi, Türkoloji Kursusu, Türkçe Ana Dili Dersleri Öğretmenliği Bölümü
ALMANYA	Hamburg Üniversitesi, Türkoloji Bölümü
ALMANYA	Heidelberg Üniversitesi
ALMANYA	Karlsruhe Pedagoji Yüksek Okulu
ALMANYA	Ludwig Maximilians Universität, Institut für Geschichte und Kultur des Nahen Orients Sowie Turkologie
ALMANYA	Mainz Üniversitesi, Türkoloji Bölümü
ALMANYA	Saarland Üniversitesi, Dil Merkezi, Berlin
ALMANYA	Tübingen Üniversitesi
ARNAVUTLUK	Tiran Üniversitesi, Yabancı Diller Fakültesi, Türk Dili Bölümü
AVUSTRALYA	Avustralya Milli Üniversitesi, Türkoloji Bölümü
AZERBAYCAN	Bakü Devlet Üniversitesi, Şarkiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

BELARUS	Belarus Devlet Üniversitesi
BELARUS	Belarus İdari Bilimler Akademisi
BELARUS	Çağdaş Bilimler Üniversitesi
BELARUS	Drujba Dostluk Eğitim Vakfı
BELARUS	Minsk Devlet Üniversitesi
BELARUS	Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesi, Tercümanlık Fakültesi, Türk Kültür Merkezi
BELCİKA	Ghent Üniversitesi, Slav ve Doğu Avrupa Dilleri Bölümü
BELCİKA	Ghent Üniversitesi, Yabancı Dil Öğretim Merkezi
BELCİKA	Hasselt Modern Diller Merkezi
BELCİKA	Leuven Üniversitesi
BOSNA-HERSEK	Sarajevo Üniversitesi, Felsefe Fakültesi, Türkoloji Kürsüsü
BOSNA-HERSEK	Tuzla Üniversitesi, Felsefe Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
BULGARİSTAN	Bulgar Bilimler Akademisi, Balkanistika Enstitüsü

BULGARİSTAN	Filibe Üniversitesi, Kırcalı İlk ve Ortaokul Öğretmen Enstitüsü, Türkçe Elemanı Yetiştirme Sınıfları
BULGARİSTAN	Shoumen University “Bishop K. Preslavsky”, Yabancı Diller Fakültesi, Türk Filolojisi Bölümü
BULGARİSTAN	Sofya “Kliment Ohridski” Üniversitesi, Türkoloji Bölümü
BULGARİSTAN	Sofya Üniversitesi, Klasik ve Modern Filolojiler Fakültesi, Doğu Dilleri ve Kültürleri Merkezi, Türkoloji ve Altayistik Kürsüsü
BULGARİSTAN	Şumnu Yüksek Pedagoji Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı
ÇİN	Pekin Milletler Üniversitesi, Türkoloji Fakültesi
ÇİN	Pekin Yabancı Diller Üniversitesi, Türkoloji Bölümü
DANİMARKA	Aarhus Öğretmen Okulu
ENDONEZYA	Jakarta Üniversitesi
ENDONEZYA	Jokjakarta Üniversitesi
ESTONYA	Tallinn Pedagoji Üniversitesi
FİLİPİNLER	Filipinler Türk Lisesi
FİNLANDİYA	Tampere Üniversitesi

FİNLANDİYA	Turku Üniversitesi
FRANSA	Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO)
FRANSA	Université de Paris 3 – Sorbonne Nouvelle, DEA Didactologie des Langues et des Cultures
GÜNEY KIBRIS	University of Cyprus, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Turkish Studies
GÜNEY KORE	Hankuk Üniversitesi
GÜNEY KORE	Hankuk Yabancı Bilimler Üniversitesi, Türkçe Bölümü
GÜNEY KORE	Kore Üniversitesi, Dil Bilimi Bölümü
GÜNEY KORE	Pusan Yabancı Bilimler Üniversitesi, Doğu Dilleri Fakültesi, Orta Asya Araştırmaları Bölümü
GÜNEY KORE	Seul Devlet Üniversitesi, Dil Bilimi Bölümü
GÜNEY KORE	Seul Üniversitesi, Türkçe Bölümü
GURCİSTAN	T.C. Dışişleri Bakanlığı Tiflis Büyükelçiliği
HOLLANDA	Leiden Devlet Üniversitesi, Türkoloji Ana Bilim Dalı

HOLLANDA	Utrecht Devlet Üniversitesi, Türkoloji Ana Bilim Dalı
HOLLANDA	Tilburg Üniversitesi, Dil-Edebiyat Fakültesi
İRAK	Bağdat Türk Kültür Merkezi
İRAK	Bağdat Üniversitesi, Diller Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
İNGİLTERE	Londra Belediyeleri Aksam Enstitüleri
İNGİLTERE	Manchester Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
İNGİLTERE	Oxford Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
İNGİLTERE	University of London, Faculty of Languages and Cultures, Department of Languages and Cultures of Near and Middle East
İNGİLTERE	Redbridge Yetişkin Eğitimi Enstitüsü, Londra
İNGİLTERE	University of Durham, Institute for Middle Eastern and Islamic Studies, Türkçe Araştırmaları Merkezi
İRAN	Tahran Türkiye Büyük Elçiliği Kültür Merkezi
İSPANYA	Alicante Üniversitesi

İSPANYA	Autonoma Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Madrid
İSPANYA	Complutense Üniversitesi, Madrid
İSPANYA	Sevilla Üniversitesi
İSVEC	Stokholm Dil Merkezi
İSVEC	Uppsala Üniversitesi, Türkoloji Bölümü
İSVİCRE	Bern Üniversitesi, İslam Bilimleri Bölümü
İTALYA	Venedik Üniversitesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü
İTALYA	Lecce Üniversitesi
İTALYA	Universita Ca' Foscari Venezia, Facolta di Lingue e Letterature Straniere, Dipartimento di Studi sull'Asia Orientale
JAPONYA	Japon Asia Cultural Centre(JACC)
JAPONYA	Japon-Türk Derneği
JAPONYA	Osaka Üniversitesi, Türkçe Bölümü
JAPONYA	Takashoka Üniversitesi
JAPONYA	Tokyo Yabancı Diller Üniversitesi, Türkçe Bölümü
JAPONYA	Türkiye Orta Asya Kültür Merkezi

KAMBOÇYA	Kamboçya Türk Lisesi
KAZAKİSTAN	Ahmet Yesevi Üniversitesi, Türkoloji Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
KIRGIZİSTAN	Kırgız Bilimler Akademisi, Dil ve Edebiyat Enstitüsü, Türkoloji Bölümü
KIRGIZİSTAN	Kırgız Devlet Üniversitesi, Filoloji Fakültesi
KIRGIZİSTAN	Bişkek Gumanitardık Üniversitesi
KIRGIZİSTAN	Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
KIRGIZİSTAN	Atatürk Alatoo Üniversitesi
KIRGIZİSTAN	Kırgızistan- Slovyan Üniversitesi
KIRGIZİSTAN	Kırgızistan Milli Pedagoji Üniversitesi
KIRGIZİSTAN	Kırgızistan Milli Üniversitesi
KKTC	Yakın Doğu Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
KKTC	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
KKTC	Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği

KKTC	Doğu Akdeniz Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
KKTC	Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü
KKTC	Lefke Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
LİTVANYA	Litvanya- Türk Dostluk Derneği
LİTVANYA	Vilniaus Üniversitesi, Filoloji Fakültesi, Türkçe Bölümü
LÜBNAN	Lübnan Üniversitesi, Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü
MACARİSTAN	Budapeşte Üniversitesi, Türkçe Bölümü
MACARİSTAN	Peter Pazmany Katolik Üniversitesi
MAKEDONYA	Üsküp Yahya Kemal Koleji
MAKEDONYA	Kiril ve Metodi Üniversitesi, Pedagoji Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
MISIR	El-Ezher Üniversitesi, Diller ve Tercüme Fakültesi, Türkoloji Bölümü, Kahire
MISIR	İskenderiye Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arap ve Şark Dilleri Bölümü

MISIR	Kahire Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı
MOĞOLİSTAN	Moğolistan Milli Üniversitesi, Moğol Dili ve Kültürü Fakültesi, Türkoloji Bölümü
MOLDOVA	Kişinev Devlet Üniversitesi, Yabancı Diller Fakültesi, Türkçe-İngilizce Mütercim-Tercümanlık Bölümü
MOLDOVA	Kişinev Devlet Üniversitesi, Türk Kültür Merkezi
MOLDOVA	Komrat Devlet Üniversitesi, Millet Kültürü Fakültesi, Türkoloji Bölümü
ÖZBEKİSTAN	Semerkant Devlet Yabancı Diller Enstitüsü
PAKİSTAN	Modern ve Yabancı Diller Yüksek Okulu, Türkçe Bölümü, İslamabad
POLONYA	Uniwersytet Jagielloński W Krakowie, Instytut Filologii Orientalnej (Krakov Yagellon Üniversitesi)
POLONYA	Varşova Üniversitesi, Doğu Dilleri Enstitüsü, Türkoloji Bölümü
ROMANYA	Bükreş Üniversitesi, Dil ve Edebiyat Fakültesi, Türk Dili Bölümü Bükreş Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, Türk Dili Kürsüsü
ROMANYA	

	Köstence “Ovidius” Üniversitesi, Edebiyat ve Teoloji Fakültesi, Türk Dili Bölümü
ROMANYA	Köstence Halk Üniversitesi
ROMANYA	Köstence Üniversitesi, Romence- Türkçe Bölümü, Köstence
ROMANYA	Milletler Arası Bükreş Lisesi (The International School of Bucharest)
ROMANYA	Ovidius Üniversitesi, Dil ve Edebiyat Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, Köstence
ROMANYA	Romanya Halk Üniversitesi
ROMANYA	Bükreş Üniversitesi, Dil ve Edebiyat Fakültesi, Türk Dili Bölümü
RUSYA	Başaran Türk Kültür Merkezi, Novorisibirsk
RUSYA	Irkutsk Baykal Türk Kültür Merkezi, Irkutsk
RUSYA	Irkutsk Devlet Üniversitesi, Milletler Arası Ekonomi Fakültesi
RUSYA	İşkirt Türk Kültür Merkezi, Omsk
RUSYA	Tataristan/ Kazan Devlet Üniversitesi, Şarkiyat Fakültesi, Türkoloji Bölümü
RUSYA	Krasnoyarsk Devlet Üniversitesi

RUSYA	Modern Bilimler Enstitüsü
RUSYA	Moskova Devlet Dil Üniversitesi, Türkoloji Bölümü
RUSYA	Moskova Devlet Üniversitesi, Asya ve Afrika Ülkeleri Enstitüsü, Türkoloji Bölümü
RUSYA	Rostov Devlet Üniversitesi
RUSYA	Rostov Yabancı Diller Enstitüsü
RUSYA	Saint-Petersburg Üniversitesi, Türkçe Bölümü
RUSYA	Şarkiyat Arabik Bilimleri Enstitüsü
RUSYA	Türk-Rus Koleji, Moskova
SIRBİSTAN	Priştine Üniversitesi, Filoloji Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kosova
SİNGAPUR	Türk Kültür Merkezi
SURİYE	Halep Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
SURİYE	Halep Üniversitesi, Türkçe Öğretim Merkezi
TAYLAND	Türk Lisesi
TAYVAN	Milli Chengchi Üniversitesi

TAYVAN	Taiwan Üniversitesi, Türkoloji Bölümü
TURKİYE	Active Languages
TURKİYE	EKAV TÖMER, TÖMER Dil Öğretim Merkezi
TURKİYE	Medikasev Yabancı Diller
TURKİYE	Prizma FEM Yabancı Dil ve Türkçe Kursu, Turkish Language Centre
TURKİYE	Taksim Dilmer
TURKİYE	Concept Languages, İstanbul
TURKİYE	Distance Learning Turkish Center, Bilkent Merkez Kampüsü-Ankara
TÜRKMENİSTAN	International Turkmen Turkish University
UKRAYNA	Harson Devlet Üniversitesi, Türk Dili ve Kültürü Merkezi
UKRAYNA	Harkov Üniversitesi, Türkoloji Bölümü
UKRAYNA	Kiev Bilgisayar Dil Bilimi Okulu
UKRAYNA	Kiev Devlet Dil Bilimi Üniversitesi, Yakın Doğu Dilleri Bölümü
UKRAYNA	Kiev Doğu Dilleri ve Hukuk Üniversitesi

UKRAYNA	Kiev Milletler Arası Dil Bilimi ve Hukuk Üniversitesi, Doğu Dilleri Bölümü
UKRAYNA	Kiev Milletler Arası Üniversitesi
UKRAYNA	Kiev Milli Taras Sevchenko Üniversitesi, Türkoloji Bölümü
UKRAYNA	Kiev Üniversitesi, Türkoloji Bölümü
UKRAYNA	Odesa Mecnikov Üniversitesi, Türk Dili ve Kültürü Merkezi
UKRAYNA	Kiev Devlet Üniversitesi, Türk Kültür Merkezi
UKRAYNA	Tavriyski Üniversitesi, Türkoloji Bölümü
UKRAYNA	Ukrayna Bilim Akademisi, Doğu Dilleri Üniversitesi
ÜRDÜN	Al-i Beyt Üniversitesi, İslam Bilimleri Merkezi, Türkçe Bölümü
ÜRDÜN	Amman Türk Kültür Merkezi
ÜRDÜN	Urdun Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü
ÜRDÜN	Yarmuk Üniversitesi, Şarkiyat Bölümü
YAKUTİSTAN	Saha-Türk Anadolu Koleji
YUGOSLAVYA	Belgrad Üniversitesi, Filoloji Fakültesi, Doğu Dilleri Kürsüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

YUNANİSTAN	Aristotelion Üniversitesi
YUNANİSTAN	Girit Akdeniz Araştırma Üniversitesi, Türkoloji Bölümü
YUNANİSTAN	Girit Üniversitesi
YUNANİSTAN	Güneydoğu Avrupa Ülkeleri İnceleme Enstitüsü, Atina
YUNANİSTAN	Turizm Bakanlığı Rehber Okulu, Panorama Kültür Merkezi

Ek 5: Türkiye Türkçesinin öğretilmesi işlemini yürüten İnternet siteleri.

İNTERNET SİTELERİ

<http://astro.ocis.temple.edu/~jburston/CALICO/review/talkturk.htm>

<http://members.tripod.com/~jimmasters3/index.html>

<http://polyglot.lss.wisc.edu/lss/lang/teach.html>

<http://users.pandora.be/orientaal>

<http://www.cromwell-intl.com/turkish/Index.html>

<http://www.cs.bilkent.edu.tr/~guvenir/CATT>

<http://www.dilimiz.gen.tr/>

<http://www.docnmail.com/learnmore/language/turkish.html>

<http://www.eurotalk.co.uk>

<http://www.ipl.org/youth/hello/turkish.html>

<http://www.onlineturkish.com>

<http://www.turkishlanguage.org>

<http://www.turkce.ichb.ro/index.php>

<http://www.turkdili.narod.ru>

<http://www2.eget.net.com.tr/mastersj/index.html>

<http://www.princeton.edu/~ehgilson/101links.html>

Kaynakça

- Achmet, Ğ. K. (2005). Yunanistan'da (Batı Trakya'da) iki dilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Ağca, H. (1999). *Sözlü anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ağca, R. K. ve Bağcı, H. (2013). Eğitimde mobil araçların kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 295-302.
- Ahmad, K., Corbert, G., Rodgers, M. ve Sussex, R. (1985). *Computers, language learning and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ahn, J. (2004). Electronic portfolios: Blending technology, accountability and assessment. *T.H.E. Journal*, 31 (9), 12-18.
- Ajjan, H. ve Hartshorne R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education*, 11 (2), 71-80.
- Akalın, A. (1996). Yabancı dil öğretiminde araç, gereç ve otantik dokümanların kullanımı. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S:4
- Akçay, A. ve Şahin, A. (2012). Webquest (Web Macerası) öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 33-45. [http://ebad-jesr.com/images/MAKALE_AR_SIV/C2_S2makaleler/2%20\(2\)%20-%2003.pdf](http://ebad-jesr.com/images/MAKALE_AR_SIV/C2_S2makaleler/2%20(2)%20-%2003.pdf) (Erişim tarihi: 11.02.2013)
- Akerson-Erkman, F. (2000). *Türkçe örneklerle dile genel bir bakış*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

- Akın, A. (2006). Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Akkoyunlu, B. (1998). Bilgisayar ve eğitimde kullanılması. *Çağdaş eğitimde yeni teknolojiler*. (Ed: B. Özer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, ss. 33-45.
- Akpınar, Y. (2005). *Bilgisayar destekli eğitimde uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksan, D. (1979). *Her yönüyle dil (Ana çizgileriyle dilbilim)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (1994). Anadili. *TÖMER Dil Dergisi*, S: 16, 63–71.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretimi yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alkan, C. (1977). *Eğitim teknolojisi: Kuramlar - yöntemler*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Alkan, C. (1997). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Allen, B. Madelyn (1995). *Listening: The forgotten skill*. USA: John Wiley & Sons.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5 (3), 728-749.
- Anderson, H. A. (1960). *Teaching the art of listening, perspectives on English* (Ed. Robert C. Pooley). NewYork: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- Anderson, L. (1988). *Listening*. UK: Oxford University Press.

- Atamsoy, Erten, S. (1996). Dinleme- anlama becerisinin önemi ve geliştirme yolları. *Ankara Üniversitesi TÖMER, Ana Dili Dergisi*, S:1, 51-54.
- Ergin, A. (1998). *Öğretim teknolojisi İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avruch , K.; Black, P.W. ve Scimecca, J. A. (1991). *Conflict resolution: Cross-cultural perspectives (contributions in ethnic studies)*. New York: Greenwood Press.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (1), 81-94. http://www.jlls.org/Issues/Volume%204/No.1/saydin_bzengin.pdf (Erişim tarihi: 02.12.2013)
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, S:4, 431-469.
- Aytürk, N. (1999). Bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin İngilizce başarısına; İngilizce ve bilgisayara yönelik tutumlarına olan etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, S. ve Engin, O. (2007). Sınıf içi iletişimde öğretmenin rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, S:16, 1-14.
- Aziz, A. (1982). Radyo ve televizyona giriş. *Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilgiler Fakültesi Yayınları*, S:460.
- Bağçeci, B. ve Yaşar, M. (2007). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 9-16.
- Baki, A.; Karal, H.; Çebi, A.; Şılbr, L. ve Pekşen, M. (2009) Uzaktan eğitimde öğretim yönetim sistemi ve senkron eğitim platformu tasarım süreci: KTÜ örneği, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1 (1), 87-101.

- Balcı, S. (2013). Tablet pc destekli Türkçe öğretiminin temel dil becerilerine etkisini belirlemeye yönelik ölçek çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (6), 95-109. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/400344461_08Balc%C4%B1S%C3%B4Cleyman-sos-95-109.pdf (Erişim tarihi: 07.02.2014)
- Banguoğlu, T. (1974). *Türkçenin grameri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Barın, M. (1997). Dinleme-konuşma becerilerinin önemi, dil öğretimine katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili bölümlerinde uygulanışı. Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, S.1, 19-30. http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/eb_ilkeler/eb_ilkeler.htm (Erişim tarihi 12.12.2013)
- Barın, E. (2007). *Yabancılara türkçe öğretiminde kısa filmlerin yeri*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi, Kongre Bildiriler Kitabı. ss.191-195.
- Barootchi, N. ve Keshavarz, M. (2002). Assessment of achievement through portfolios and teacher-made tests. *Educational research*, 44 (3), 279–287.
- Barrett, H. C. (2005). White paper: Researching electronic portfolios and learner engagement. The Reflect Initiative- Researching Elektronik Portfolios: Learning, Engagement, Collaboration, Through Technology, 2-26. <http://www.taskstream.com/reflect/whitepaper.pdf> (Erişim tarihi: 18.11.2013)
- Bruner, J. (2008). *Eğitim süreci* (Çev. Talip Öztürk). Ankara: Pegem Akademi.

- Buzan, T. (2001). *Aklını en iyi şekilde kullan*. İstanbul: Arion Yayınevi.
- Barry, T. ve Stempleski S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Barton, J., ve Collins, A. (1993). Portfolios in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 44 (3), 200–210.
- Barton, J. ve Collins, A. (1997). *Portfolio assessment: A handbook for educators*. USA: Dale Seymour Publications.
- Başoğlu, E. B. (2010). Cep telefonu ve sözcük kartı kullanan öğrencilerin İngilizce sözcük öğrenme düzeylerinin karşılaştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- Bekleyen, N. (2004). Foreign language anxiety. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 27-39.
- Berne, J. E. (2004). Listening comprehension strategies: a review of the literature. *Foreign Language Annals*. 37 (4), 521-531.
- Bilgisayar Dergisi, (1987). *Bilgisayarın geçmişi, bugünü ve geleceği*. Ankara.
- Boyd, D. M. ve Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1), 210-230. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x/pdf> (Erişim tarihi:17.12.2012).
- Brooks, N. (1986). Culture in the classroom. *Culture Bound* (Ed. J. Merrill Valdes). Cambridge University Press, ss. 123-129.

- Brown, J. W.; Lewis, R: B. ve Harcleroad, F.F. (1977). *AV instruction, technology, media, and methods*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, G. and Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language cirriculum- A systematic approach to program development*. Boston: Heinle&Heinle Publishers.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.
- Brownell, J. (1985). A model for listening instruction: Management applications. *ABC Bulletin*, 48 (3), 39-44.
- Bulun, M.; Gülnar, B. ve Güran, M. S. (2004). Eğitimde mobil teknolojiler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 3 (2), 165-169. <http://www.tojet.net/articles/v3i2/3223.pdf> (Erişim tarihi: 11.03.2013)
- Bush, M. D. ve Terry, R.M. (1997). *Tecnology-enhanced language learning*. USA: National Textbook Company.
- Büyükaslan, A. (2007). Yabancı dil Türkçenin öğretilmesinde yeni yöntemler: Bilişim uygulamaları, çözüm önerileri. Marc Bloch Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Bölümü. http://www.turkofoni.org/yabancilara-turkce/ali_buyukaslan_yabanci_dil_turkce.pdf (Erişim tarihi: 11.05.2013)
- Büyükkaragöz, S. (1994). *Genel öğretim metotları*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Call, M. E. ve Sotillo, S. M. (1995). Is talk cheap? The role of conversation in the acquisition of language. *JSTOR*, 78 (1), 114-121.

- Carney, N. (2009). Blogging in foreign language education. *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning* (Ed. M. Thomas). Hersley, Pa: Information Science Reference, ss. 293-302.
- Carrol, J. B. (1963). A primer of programmed instruction in foreign language teaching. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, S:1, 115-156.
- Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretilimi*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.
- Chinnery, G. M. (2006). Going to the MALL: Mobile assisted language learning. *Language Learning & Technology*, 10 (1), 9–16. <http://www.llt.msu.edu/vol10num1/pdf/emerging.pdf> (Erişim tarihi: 01.03.2013)
- Christiana, I. O. (2009). Influence of motivation on students' academic performance. *The Social Sciences*, 4 (1), 30-36.
- Cihangir-Çetinkaya, Z. (2011). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisinin önemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Colazzo, L.; Molinari, A.; Ronchetti, M. ve Trifonova, A. (2003). Towards a multi-vendor mobile learning management system. World Conference on E-learning. Phoenix'te sunulmuş bildiri. http://www.editlib.org/INDEX.CFM?fuseaction=Reader.ViewAbstract&paper_id=12291 (Erişim tarihi: 17.09.2013)
- Collins, A. (1991). Portfolios for biology teacher assessment. *Journal of Personal Evolution in Education*, S: 5, 147 – 167.
- Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching* (2. baskı). Bristol: Arnold.

- Copley, J. (2007). Audio and video podcast of lectures for campus-based students: Production and evaluation of student use. *Innovations in Education and Teaching International*, 44 (4), 387-399. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14703290701602805> (Erişim tarihi: 06.11.2012)
- Coşkun, V.; Açık, N.; ve Arzu, F. Z. (2005). Türkçe eğitiminde sesli okuma becerisinin psikolojik temelleri. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Coşkun, M. V. (2009). Ana dili eğitiminde parçalarüstü birimlerin nemi ve teknoloji destekli olarak kavratılması. *Bilig Dergisi*, S: 48, 41-52.
- Cresswell, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2. baskı). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Cross, A. J. F. ve Cypher I. F. (1961). *Audio-visual education*, NY: Thomas Y. Crowell Company.
- Cruz, S. C. S. ve Carvalho, A. A. A. (2007). Podcast: A powerful Web for learning history. *IADIS International Conference e-Learning*, 313-318.
- Cullen, B. ve Sato, K. (2000). Practical techniques for teaching culture in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 4 (12). <http://iteslj.org/Techniques/Cullen-Culture.html> (Erişim tarihi 12.12.2013)
- akır, İ. (2006). The use of video as an audio- visual material in foreign language teaching classroom, *TOJET*, (5) 4.
- akır, İ. (2011). Yabancı dil öğrenme ortamlarında kültürün rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, S:190, 248-255.

- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de ana dil eğitimi ve yabancı dil öğretimi, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 285-307.
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, TÛBAR-XXXII, Güz Sayısı, 13-32.
- Çetingöz, D. ve Açıkgöz, K. (2009). Not alma stratejisinin öğretiminin tarih başarısı ve hatırda tutma üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15 (4), 577-600.
- Çiftçi, M. (1998). Türkçe öğretiminde temel ilkeler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S:1, 59-71.
- Çilenti, K. (1979). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çilenti, K. (1982). Televizyonla eğitim ilkeleri ve Türkiye’deki uygulamalar. *A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 151-164.
- Çilenti, K. (1984). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Dakin, J. (1973). *The language laboratory and language learning*. Harlow: Longman.
- Daly, J. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language Educators. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs (Ed: E. K. Horwitz, ve D. J. Young). New Jersey: Prentice Hall, ss. 3-13.
- Day, C. (1981). Classroom- based in service teacher education, The Development and Evulation of a Client Centred Model. University of Sussex Education Area, Occasional Paper 9, University of Sussex Brighton.

- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı - dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Yayınları.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1987). *Yabancı dil öğretimi ilkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi* (2.baskı). Ankara : Usem Yayınları
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Altun, E. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Devito, A. J. (2009). *The Interpersonal Communication Book*. USA: Pearson Education.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Dolunay, S. K. (2005). Türkiye ve dünyadaki Türkçe öğretim merkezleri ve Türkoloji bölümleri üzerine bir değerlendirme. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, Denizli: Türkiye, 1-5. http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/salih_kursad_dolunay_turkoloji_bolumleri_degerlendirme.pdf (Erişim tarihi: 12.05.2013)
- Donath, J. ve D. Boyd. (2004). Public displays of connection. *BT Technology Journal*, 22 (4), 71-82. http://download.springer.com/static/pdf/690/art%253A10.1023%252FB%253ABTTJ.0000047585.06264.cc.pdf?auth66=1398768989_606dedce652be18e4f246a26584d3c6e&ext=.pdf (Erişim tarihi: 11. 02. 2013)

- Dornyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 273-284. [http://mailer.fsu.edu/~jkeller/EDP5217/Library/Curiosity%20&%20Attention/Attention/Dornyei\(1994\)%20Foreign%20Language%20Classroom.pdf](http://mailer.fsu.edu/~jkeller/EDP5217/Library/Curiosity%20&%20Attention/Attention/Dornyei(1994)%20Foreign%20Language%20Classroom.pdf) (Erişim tarihi:14.01.2012).
- Du, H. S. ve Wagner, C. (2006). Weblog success: Exploring the role of technology. *International Journal of Human-Computer Studies*, S: 64, 789–798.
- Duffy, J. L.; McDonal, J. B. ve Mizell, A. P. (2005). *Teaching and learning with technology* (2. baskı). Boston: Boston Pearson.
- Duran, N.; Önal, A. ve Kurtuluş, C. (2006). *E-öğrenme ve kurumsal eğitimde yeni yaklaşım öğrenim yönetim sistemleri*, Bilgi Teknolojileri Kongresi IV, Akademik Bilişim, Bildiriler Kitabı, ss. 97-101.
- Dymock, S. (2007). Comprehension strategy instruction: Teaching narrative text structure awareness. *The Reading Teacher*, 161-167.
- Erdemir, N.; Bakırcı, H. ve Eyduran, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6 (3), 99-108. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/124754-2011090210554-10.pdf> (Erişim tarihi: 03.12.2012)
- Eroğlu, G. (1990). Türkçe dilbilgisi öğretiminde programlı öğretim yönteminin etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eddy, F. (1956). The secondary school language laboratory: Some observations on present practises and long range possibilities. Northeast Conference on the Foreign Languages. New Haven, Conn: Yale University.

- Elliot, D. (2009). Internet Technologies and language teacher education. *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning* (Ed. M. Thomas). Hersley, Pa: Information Science Reference, ss. 432-450.
- Ellis, R. (2000). *Form-focussed instruction and second language learning*. Special issue of *Language Learning*, Oxford: Blackwell.
- Er, K. O. (2006). Yabancı dil öğretim programlarında kültürün etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 1-14.
- Er, O.; Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (2), 51-69.
- Ergenç, İ. (1983). Yabancı dil öğretimi ve olumsuz aktarım. *Türk Dili Dergisi, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379 (80), 195-206.
- Ergin, A. (1998). *Öğretim teknolojisi iletişim* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Ergin, M. (2003). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Fender, G. (2003). *Öğrenmenin abc'si*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Feyten, C. M. (1991). The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal*, S.75.
- Fitzpatrick, A. (2004). Information and communication technology an overview in foreign Language teaching and learning- an overview. *Information and communication technologies in the teaching and learning of foreign language: State-of-the-art, needs and perspectives*. (Ed: A. Fitzpatrick). Unesco Institute for Information Technologies in Education (IITE), ss.10-20.

- Flood, C. ve Kitching, J. (1981). *Technical aids to teaching in higher education*. London: Society for Research into Higher Education, Ltd.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5. baskı). New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Gardner, R. C. ve MacIntyre, P. D. (1993). A student's contribution to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, S: 26, 1-11.
- Gencan, T. N. (1966). *Dilbilgisi*. İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gilman, D. A.; R. Andrew ve C. D. Rafferty. (1995). Making assesment a meaningful part of instruction. *NASSP Bulletin*, 79 (573), 20-24.
- Girgin, M. C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (1) 15-28.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gu, X.; Gu, F. ve Laffey, J. M. (2011). Designing a mobile system for lifelong learning on the move. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27 (3), 204-215.
- Gücün, S. (2002). Yabancı dil öğretiminde dört temel beceri ve dinleme. V. Dünyada Türkçe Öğrenimi Sempozyum Bildirileri, AÜ Basımevi, Ankara.
- Güngördü, E. (2003). Öğretimde görsellik ve görsel araçlarda bulunması gereken özellikler. *Milli Eğitim Dergisi*, S:157. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/gungordu.htm (Erişim tarihi: 07.08.2013)

- Hamid, S.; Chang, S. ve Kurnia, S. (2009). Identifying the use of online social networking in higher education. In Same places, different spaces. Ascilite Auckland Bildirisi. <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/hamid-poster.pdf> (Erişim tarihi: 12.05.2012)
- Hampleman, R. (1958). Comparison of listening and reading comprehension ability of 4th and 6th grade pupils. *Elementary English*. S: 31, 49-53.
- Harley, B. (2000). Listening strategies in ESL: Do age and L1 make a difference? *TESOL Quarterly*, 34 (4), 769-776.
- Hegelheimer, V. ve O'Bryan, A. (2009). Mobile technologies, podcasting and language education. *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning* (Ed. M. Thomas). Hersley, Pa: Information Science Reference, ss. 331-349.
- Hendron, J. G. (2008). *RSS for educators: Blogs, newsfeeds, podcasts, and wikis in the classroom*. Washington, DC: ISTE.
- Hewett, S. M. (2004). Electronic portfolios: Improving instructional practices. *TechTrends*, 48 (5), 26-30.
- Hızal, A. (1977). Programlı öğretim. *A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 167-184. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/496/5866.pdf> (Erişim tarihi: 03.11.2012)
- Hızal, A. (1982). Programlı öğretim yönteminin etkenliği. Karşılaştırmalı, uygulamalı araştırma. *Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, S: 117.
- Hızal, A. (1985). Eğitim teknolojisi uygulama yöntemi bilgisayarla kendi kendine öğrenme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17 (1-2), 389-399.

- Holland, J. G. (1960). Teaching machines: An application of principles from the laboratory. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 3 (4), 275-287.
- Hookway, N. (2008). Entering the blogosphere: Some strategies for using blogs in social research. *Qualitative Research*, 8 (1) 91-113.
- Horwitz, E. K.; Horwitz, M. B. ve Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, S:70, 125-132.
- Horwitz, E.K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly*, S20, 559-562.
- Hutchinson, J. C. (1961). *Modern foreign languages in high school: The language laboratory*. Washington DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Hutchinson, J. C. (1964). *The language laboratory: How effective is it?*. Washington DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED038056.pdf> (Erişim tarihi: 12.07.2012)
- Hürsen, Ç. (2011). Öğretim teknolojilerinin kavramsal çerçevesi. *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (Ed: H. Uzunboylu). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- İnan, N.U. ve Oktay, A. (1997). *Bilgisayar destekli öğretim yönteminin İngilizce öğretiminde etkililiği*. Ankara: Fırat Üniversitesi Basımevi.

- İpek, İ. (2002). Bilgisayarla öğretimde (BÖ) temel kavramlar: Tasarım, uygulama ve yöntemler için çerçeve model. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu.
https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Faof20.anadolu.edu.tr%2Fbildiriler%2FIsmail_Ipek2.doc&ei=RbdDU5ebCqjJygOKrYD4DA&usg=AFQjCNFYCZu68vpK15WRRraisJ1ai_o5tQ&sig2=8jigC3v6MUbiOrJFXeLvIA&bvm=bv.64367178,d.bGQ (Erişim tarihi: 04.04.2013)
- İşcan, A. (2011a). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, S: 4, 29-36.
- İşcan, A. (2011b). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ)* (Ed: A. Kılınç ve A. Şahin). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, ss.3-29.
- İşman, A.(2001). Bilgisayar ve eğitim, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1).
- İşman, A. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Jamison, D.; Suppes, P. ve Wells, S. (1974). Effectiveness of alternative instructional media. *Review of Educational Research*, S: 44, 1-67.
- Jepson, K. (2005). Conversations and negotiated interaction in text and voice chat rooms. *Language Learning & Technology*, 9 (3), 79-98.
- Jones, N.; Blackey, H.; Fitzgibbon, K. ve Chew, E. (2010). Get out of MySpace!. *Computers & Education*, 54 (3), 776-782.

- Kantar, M.; İbili, E.; Bayram, F.; Hakkari, F. ve Doğan, M. (2008). Uzaktan eğitim yönetim sistemlerinde yazılım ve içerik oluşturma. II. Uluslararası Gelecek İçin Öğrenme Alanında Yenilikler Konferansı, İstanbul. <http://okulsel.net/docs/index-29054.html> (Erişim tarihi: 12.01.2013)
- Kaplan, M. (2005). *Kültür ve Dil*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karababa, Z. C. ve Dilçin, Ş. (2002). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dinleme-anlama becerisini geliştirme. 5. Dünyada Türkçe Sempozyumu Bildirileri, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29 (2), 39-55.
- Karal, H. ve Berigel, M. (2006). Yabancı dil eğitim ortamlarının bilişim ve iletişim teknolojileri (BIT) kullanarak zenginleştirilmesi. *inet-tr'06-XI. "Türkiye'de İnternet" Konferansı Bildirileri*, 187-190.
- Kartal, E. (2005). Çoklu ortam yazılımlarının Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimindeki yeri ve işlevleri, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 231-244.
- Kavcar, C.; Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kayaalp, İ. (1998). *İletişim ve dil*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

- Kaymas, S. (1998-1999). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde radyo ve televizyonla yapılan uzaktan eğitim yayıncılığı. *Uzaktan Eğitim*.
- Kecskes, I. ve Papp, T. (2000). *Foreign language and mother tongue*. London: Lawrence Erlbaum Ass. Inc., 1-13.
- Kelm, O. R. (1996). The application of computer networking in foreign language education: Focusing on principles of second language acquisition. *Telecollaboration in foreign language learning* (Ed: M. Warschauer). Hawai: Second Language Teaching and Curriculum Center, ss: 19-28.
- Khan, B. H. (1997). *Web-Based Instruction*. Web-Based Instruction (WBI): What Is It and Why Is It? (Ed: B. H. Khan). NJ: Educational Technology Publications, ss. 5-18.
- Kızılaslan, İ. (2010). Yabancı dil öğretmen yetiştirme sürecinde kültürlerarasılık. *Milli Eğitim Dergisi*, S:185, 81-89.
- Kidd, M. (1990). The LEXI-CAL authoring system for vocabulary acquisition. *CALL: Papers and Reports* (Ed: M.L. Craven, R. Sinyor ve D. Paramskas). Athelstan, ss: 69-73.
- Kineo, (2007). Mobile Learning Reviewed. <http://www.kineo.com/m/0/designing-20mobile-20learning-p1.pdf> (Erişim tarihi: 05.09.2013)
- Koç, N. (1992). *Açıklamalı dilbilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Koçak, N. Ç. (1997). Effectiveness of computer assisted language learning (CALL) in vocabulary instruction to Turkish EFL students. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi.

- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 159-174.
- Koçoğlu, Z. (2009). Weblog use in efl writing class. Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42 (1), 311-327.
- Kogure, Y.; Shimoyama, Y; Anzai, Y.; Kimura, M.; Goda, Y. ve Handa, J. (2007). A study of mobile phone market for mobile learning. *Conference of Japan Society of Educational Technology*, ss. 53-56, Tokyo: JSET.
- Kolaç, E. (2008). Yabancı diller ve Türk dili ve edebiyatı bölümü son sınıf öğrencilerinin “yabancı dil öğretimi” ve yabancı dille öğretim konusundaki yönelim ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research)*, 1 (4), 397-412.
- Komis, V.; Ergazaki, M. ve Zogza, V. (2007). Comparing computer-supported dynamic modeling and ‘paper & pencil’ concept mapping technique in students’ collaborative activity. *Computers & Education*, 49 (4), 991–1017. <http://www.journals.elsevier.com/computers-and-education> (Erişim tarihi: 16.11.2013)
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kozma, R. M. (1991). Learning With Media, *Review of Educational Research*, 61 (2), 179-212.
- Köksal, A. (1980). *Dil ile ekin*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kragler, S.; Walker, C. A. ve Martin, L. E. (2005). Strategy instruction in primary content textbooks. *International Reading Association*, 59 (3), 254–261. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RT.59.3.5/pdf> (Erişim tarihi: 11.03.2012)

- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kratz, D. M. ve Kratz, A. R. (1995). *Effective listening skills*. Boston: Mc Graw, Hill.
- Kukulska-Hulme, A. (2006). Mobile language learning now and in the future. *Från vision till praktik: Språkutbildning och Iåformationsteknik [From vision to practice: Language learning and IT]*. (Ed: P. Svensson). Sweden: Swedish Net University (Nåtuniversitetet), ss. 295-310. <http://oro.open.ac.uk/9542/1/kukulska-hulme.pdf> (Erişim tarihi: 11.07. 2013)
- Kukulska-Hulme, A. ve Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning. *The Journal of the European Association for Computer Assisted Language Learning*, 20 (3), 271–289.
- Kurubacak, G. (1988). Öğrenmede iki boyutlu materyallerin etkililiği: Nicel bir çalışma. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurubacak, G. (2000). Online Learning: A Study of Students Attitudes towards Web-Based Instruction. Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of Cincinnati, OH.
- Kushal, S. J. (2009). *Business communication*. India: VK Enterprises.
- Kuşçu, H. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırıcı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmeninin rolü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Külahçı, Ş. (1985). Kendi kendine öğretim: Programlı öğretim. *Eğitim ve Bilim*, 10 (58), 10-20.
- Külahçı, Ş. (1995). *Öğretmen yetiştirme modül serisi. Analiz ve program geliştirme* (A-3). Ankara: Özışık Ofset Matbaacılık.
- Küzeci, D. (2007). Yabancı dil öğretiminde genel becerilerin kazandırılması. *Selçuk Üniversitesi Fen – Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi*, S:18, 13-27.
- Lambert, C.; Depaepe, J.; Lambert, L. ve Anderson, D. (2007). E-portfolios in action. *Kappa Delta Pi Record*, 43 (2), 76-81.
- Lamy M. N. ve Hampel R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. Houndmills: Palgrave Macmillan
- Lan, Y. J. (2009). The essential components of a language-learning-centered study of technology enhanced foreign language learning. The Technology Enhanced Learning Conference 2009 (TELearn 2009), Taipei: Taiwan.
- Lavin, R.S. ve Claro, J. (2005). Wikis as constructivist learning environments. JALTCALL'da sunulan bildiri (Ed: T. Gutierrez). *Japan Association for Language Teaching*, ss. 9-13.
- Leh, A.S.C. (1998). *Computer-mediated communication and foreign language learning via Electronic Mail*. San Bernardino: California State University.
- Leh, A. S. C. (1999). Computer-mediated communication and foreign language learning via electronic mail. Interactive Multimedia *Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning*, 1 (2). <http://imej.wfu.edu/articles/1999/2/08/index.asp> (Erişim Tarihi: 03.12.2013)

- Liaw, M. L. (1998). Using electronic mail for English as a foreign language instruction. *An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 26 (3), 335-351.
- Littlewood, W. (1984). Language acquisition research and its implications for the classroom. *Foreign and second language Learning*. Cambridge: CUP, ss. 58-59.
- Liu, J. (1998). The effects of three methods of vocabulary instruction on second language learning at the college level. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Kansas: University of Missouri.
- Love, D.; McKean, G. ve Gathercoal, P. (2004). Portfolios to webfolios and beyond: Levels of maturation. *EDUCAUSE Review*, ss. 24-37. <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0423.pdf> (Erişim tarihi: 15.012.2013)
- Lu, J. A. (2009). Podcasting as a next generation teaching resource. *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning* (Ed. M. Thomas). Hersley, Pa: Information Science Reference, ss. 350-365.
- Mackay, I. (1997). *Dinleme becerisi* (Çev: A. Bora ve O. Cankoçak). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, S:79, 91-99.
- Maden, S. ve İşçan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (5), 23-38.
- Maxwell, J. ve Donran, J. (2001). *Etkili insan olmak* (Çev: D. Dizman). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Mathieu, G. (1962). Language laboratories. *American Educational Research Association*, 32 (2), 168-178.
- McKinney, D.; Dyck, J. L. ve Luber, E. S. (2009). iTunes University and the classroom: Can podcasts replace Professors?. *Computers & Education*, 52 (3), 617-623.
- McMillan, J. H. (2004). Educational research: Fundamentals for the consumer (Fourth edition). Boston: Pearson Education.
- Melanlıoğlu, D.; Tayşı, E. K. ve Özdemir, B. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karikatür kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 241-256.
- Melograno, V. J. (2000). Designing a portfolio system for K-12 physical education: A step-by-step process. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 4 (2), 97-115.
- Meskill, C. (1996). Listening skills development through multimedia. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5 (2), 179-201.
- Motlik, S. (2008) Mobile learning in developing nations. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9 (2), 1-7. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/564/1071> (Erişim tarihi: 11. 02. 2014)
- Morgan, L. Z. (1986). Compute-assisted instruction - How, when and why. *Foreign Language Annals*, S:19, 515-517.
- Morton, F. (1960). The language laboratory as a teaching machine. *International Journal of American Linguistics*, 26 (4). 113-166.

- NCLRC, (2003-2004). Teaching listening. <http://www.nclrc.org/essentials/listening/assesslisten.htm> (Erişim tarihi: 15.02.2014)
- Naismith, L.; Lonsdale, P.; Vavoula, G.ve Sharples, M. (2004). Literature review in mobile technologies and learning. *Report: 11 for Futurelab*. http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Mobile_Review.pdf (Erişim tarihi: 14.11.2013)
- Newby, T.J.; Stepich D.A.; Lehman, J.D. ve Russell, J.D. (2000). *Instructional technology for teaching and learning designing instruction, integrating, computers and using media*. NJ: Upper Saddle River.
- Noelle, M. L. ve Hampel, R. (2007). *Online communication in language leaning and teaching*. Macmillan Yayınları.
- Notess, G. (2005). Casting the net: Podcasting and screencasting. S: 29, 43-45. <http://connection.ebscohost.com/c/articles/18899498/casting-net-podcasting-screencasting> (Erişim tarihi: 14.05.2013)
- Numanoğlu, M. (1990). B.D.E. Projesi, B.D.E. yazılımlarında bulunması gereken eğitsel özellikler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Odabaşı F. (1994). Yabancı dilde dilbilgisi öğrenmede bilgisayar destekli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Odacı, T. (2006). The effect of explicit listening comprehension strategy training on listening comprehension strategy use and listening proficiency level. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Okita, Y. (2003). On-line chat and Web based composition: A case study of combining two text based İnternet activities. *The 8th Pan-pacific Association for Applied Linguistics Conference*, Okayama: Kibi İnternational University, 330-335. <http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL8/pdf/pdf028.pdf> (Erişim tarihi:13.02.2012)
- Oliva, M. ve Pollastrini, Y. (1995). İnternet resources and second language acquisition: An evaluation of virtual immersion. *Foreign Language Annals*, 28 (4), 551 – 563.
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief Review of the past thirty years. *Dialogue*, S:3. http://www.talk-waseda.net/dialogue/no03_2004/2004dialogue03_k4.pdf (Erişim tarihi: 15.02.2014)
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What everyone use*. Boston: Heinle and Heinle.
- Ozan, Ö. (2004). Gelecek kuşak öğrenme: T-öğrenme (T-learning), *Malatya: XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. <http://pegem.net/dosyalar/dokuman/349.pdf> (Erişim tarihi: 19.11.2012)
- Öngören, M. T. (1976). Radyo, tv ve eğitim. S: 2, 29-38. http://www.egitimsen.org.tr/ekler/3de78a6fa1f143a6cf797a33d6899a8_ek.pdf (Erişim tarihi: 16.11.2013)
- Önkaş, N. (2010). Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı ve kalıcı öğrenme. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, S: 2, 811-816.
- Özarılan, M.; Kubat. B. ve Bay, Ö. F. (2007). Uzaktan eğitim için Entegre Ofis Dersi'nin Web tabanlı içeriğinin geliştirilmesi ve üretilmesi. *Akademik Bilişim IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*.

- Özbay, M. (2001). Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirme yolları. *Türk Dili*, S:589.
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2010). Yeni ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. Sınıflar)'nın kazanımlarına eleştirel bir bakış. *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap, ss. 37-47.
- Özbay, M. ve Çetin, D. (2011). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S:26, 155-175.
- Özdemir, E. (1983). Anadili öğretimi. *Türk Dili Dergisi: Dil Öğretimi Özel Sayısı*, S: 379-380.
- Özdemir, E. (1987). *İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi kılavuzu*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 323-343.
- Özgen, T. (2010). İkinci dil öğreniminde ana dil sözdiziminden kaynaklanan sözdizimsel hataların analizi. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özışık, C. (2004). Yabancı dil öğretiminde kültürel farkındalık: New Headway ders kitaplarının kültür aktarımı açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgür, A. Z. (2005). Türkiye’de uzaktan eğitimde televizyonun etkileşimli kullanımı: Olanaklar, sınırlılıklar ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 3 (4), 80-97. <http://josc.selcuk.edu.tr/josc/article/view/287> (Erişim tarihi: 18.07.2013)
- Özil, Ş. (1991). Dil ve kültür. *Çağdaş kültürümüz (Olgular- sorunlar)* (Ed: J. Baysal, N. İpşiroğlu ve Ş. Özil). Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özmen, F.; Aküzüm, C.; Sünkür, M. ve Baysal N. (2011). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. 6th International Advanced Technologies Symposium (IATS’11), 42-47.
- Öztaş, S. (2008). Tarih öğretimi ve filmler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 543-556.
- Parson, V.; Reddy, P.; Wood, J. ve Senior, C. (2009). Educating an iPod generation: Undergraduate attitudes, experiences and understanding of vodcast and podcast use. *Learning. Media and Technology*, 34 (3), 215-228.
- Patton, M. Q (2002). *Qualitative research & Evaluation methods* (3. baskı). Thousand Oak, CA: Sage.
- Pemberton, L.; Winter, M. ve Fallahkhair, S. (2009). A user created content approach to mobile knowledge sharing for advanced language learners. *mLearn 2009*, Orlando: Florida, ss. 184–187.

- Pinkman, K. (2005). Using blogs in the foreign language classroom: Encouraging learner independence. *The JALT CALL Journal*, 1 (1), 12-24.
http://jaltcall.org/journal/articles/1_1_Pinkman.pdf (Erişim tarihi: 01. 12. 2013)
- Pocztar, J. (1977). Programlı öğretim. (Çev: A. Hızal), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.
- Quinn, C. (2000). Mobile learning: Mobiles, wireless, in-your_pocket learning, <http://www.linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm> (Erisim Tarihi: 08.11.2013).
- Renshaw, C. E. ve Taylor, H. A. (2000). The educational effectiveness of computer-based instruction. *Computers and Geosciences*, 26 (6), 677-682.
- Ridley, D. S.; Schutz, P. A.; Glanz, R. S. ve Weinstein, C. E. (1992). Self-regulated learning: The interactive influence of metacognitive awareness and goal setting. *Journal of Experimental Education*, 60 (4), 293–306.
- Robertson, A. K. (2002). *Etkili dinleme* (Çev: E. S. Yarmalı). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Robertson, K. ve Ford, K. (2008). Language acquisition: An overview. <http://www.colorincolorado.org/article/26751/> (Erişim tarihi: 28.01.2013)
- Rosell-Aguilar, F. (2013). Podcasting for language learning through itunes u: The learner's view. *Language Learning & Technology*, 17 (3), 74-93.
- Rost, M. (1994). *Introducing listening*. London: Penguin English Applied Linguistics.
- Rowntree, D. (1994). *Teaching with audio in open and distance learning (An audio- print package for teachers and trainers)*. London: Kogan Page.

- Richardson, W. (2010). *Blogs, wikis, podcasts and other powerful Web tools for classroom*. California: Corwin Press.
- Rudestam, K. E. ve Schoenholt-Read, J. (2010). *Handbook of online learning*. SAGE.
- Sanburkan, E. (1999). Batı Avrupa ortaokullarında Türkçe öğretimi: Sorunlar ve çözüm önerileriç *A.Ü. TÖMER, Dil Dergisi*, S:82. Dünyada Türkçe Öğretimi Semineri Özel Sayısı.
- Saran, M.; Çağıltay, K. ve Seferoğlu, G. (2008). Use of mobile phones in language learning: Developing effective instructional materials. *International Conference on Wireless, Mobile and Ubiquitous Technology in Education*, ss. 39-43. <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=4489786> (Erişim tarihi: 06.02.2013)
- Sarıçoban, A. (2006). *Instructional technologies and material design for foreign language teaching*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saville-Troike, M. S. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schreurs, J. (2007). Mobile e-learning course scenario model on PDA. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 1 (1), 48-55.
- Sebüktekin, H. (1981). *Yükseköğretim kurumlarımızda yabancı dil izlenceleri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S.; Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Ankara: Morpa Yayınları.

- Sezgin, S. İ. (1994). *Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- Simon, M. ve Forgette-Giroux, R. (2000). Impact of a content selection framework on portfolio assessment at the classroom level. *Assess. Education*, S:7, 84-101.
- Smith, B. (2003). Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model. *The Modern Language Journal*, 87 (1), 38-57.
- Songül, S. (1991). Hedef kültürün aktarılmasının amaçları ve öğretim teknikleri. *Dil Öğretim Dergisi*, S.3, Ankara Üniversitesi Tömer Yayınları.
- Starck, T. L. (1999). Student portfolios: Impact on writing skills and attitudes. Memphis Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Stockwell, G. (2007). Vocabulary on the move: Investigating an intelligent mobile phone-based vocabulary tutor. *Computer Assisted Language Learning*, 20 (4), 365-383.
- Stockwell, G. (2007). Investigating learner preparedness for and usage patterns of mobile learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20(3), 253-270.
- Sur, E. (2011). Mobil öğrenme ve web destekli öğrenme yöntemlerinin karşılaştırılması (Sinop Üniversitesi Gerze Meslek Yüksekokulunda bir uygulama). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Susüzer, K. (2006). Oyun yoluyla Fransızca öğretimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Szendeffy, J. (2005). *A practical guide to using computers in language teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Şimşek, N. (2009). *Örneklerle öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Çanakkale: Çanakkale Kitaplığı.

- Tapan, N. (1995). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yeni bir yöneliş: Kültürlerarası-bildirişim-odaklı yaklaşım. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, S: IX, 149-167.
- Taşlı, F. (2003). İlköğretimde İngilizce öğretiminde oyun tekniğinin erişkiye etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Tekin, H. (1980). *Okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Temur, T. (2001). *Dinleme becerisi – Konu alanı Ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1-8*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi düzeyine etkisi, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. S:29, 303-319.
- Thanajaro, M. (2000). Using authentic materials to develop listening comprehension in the english as a second language classroom. Doktora Tezi. Virginia: Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State UniversityBlacksburg.
- Tok. M. ve Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2 (8), 132-147.
- Toker Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, S:11, 1-12. http://www.zgefdergi.com/Makaleler/752580399_11_01_Toker.pdf (Erişim tarihi: 13.11.2013)
- Tomalin, B. ve Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.

- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts content and teaching strategies*. New Jersey: California State University, Prentice-Hall Inc.
- Toprak, D., (2010). Yabancı dil olarak Türkçe derslerinde çalışma biçimlerinde Yeni yönelimler. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Travis, P. ve Joseph, F. (2009). Increasing learners' speaking skills with podcasts. *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. (Ed: M. Thomas). Idea Group Inc., ss. 313-331.
- Tuzcuoğlu, Ü. (2000). Teachers' attitudes towards using computer assisted language learning (CALL) in the foreign languages department at Osmangazi University. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Bilkent University, The Institute of Economics and Social Sciences.
- Türkçe sertifika programı kapsamında çok ortamlı Türkçe öğrenme sistemi geliştirme araştırması: Avrupa'da Türkçe anadil ve ikinci dil eğitimi. Proje Koordinatörü: M. Barkan. (2008). Proje No: 060720, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi (BAP).
- Umagan, S. (2007). *Dinleme. İlköğretimde Türkçe öğretimi*, (Ed: A. Kırkılıç ve H. Akyol). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss. 149-163.
- Ungan, S. (2006). Avrupa Birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S:15, 217-226.
- Uşun, S. (2004). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Uzunboylu, H. (2002). Web destekli İngilizce öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, E. (2009). Fransızcanın ikinci yabancı dil olarak öğrenilmesinde birinci yabancı dil İngilizcenin ve karşılaştırmalı dilbilgisinin rolü. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC Kitabevi.
- Varol, A. ve Türel, Y. K. (2003). Çevrimiçi uzaktan eğitimde iletişim modülü. *TOJET (The Turkish Online Journal Of Educational Technology)*, 2 (1), 641-658.
- Yangın, B. (1999). İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı modül 4. *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- Yaşar, Ş. (1988). Yabancı dil öğretiminde programlı öğretim uygulaması. Yayınlanmış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaşar, Ş. (1990). Yabancı dil öğretiminde programlı öğretim uygulaması, *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Kitabevi.
- Waldeck, J.; Kearney, P. ve Plax, T. (2001). Teacher e-mail message strategies and student's willingness to communicate online. *Journal of Applied Communication Research*, 29 (1), 54-70.
- Wang, Y. ve Chen, N. S. (2007). Online synchronous language learning: SLMS over the Internet. *Innovate Online*, 3 (3). <file:///C:/Users/edbmet/Downloads/index.php.pdf> (Erişim tarihi: 01.02.2013)

- Wang, S. ve Heffernan, N. (2009). Mobile 2.0 and mobile language learning. *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning* (Ed: M. Thomas). NY: Information Science Reference, ss. 472-490.
- Warschauer, M. (1996). Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13, 7-26.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, M. ve Bozdemir, O. (2005). Yabancı dil öğreniminde teknolojik yaklaşımlar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, S:12, 219-235.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods* (3. baskı). Thousand Oaks, California: Sage.
- Yüzer, V. (2013). *Uzaktan öğrenmede etkileşimlilik- ortaya çıkışı, kullanılan teknolojiler ve bilgi akışı-*. Ankara: Kültür Ajans Yayınları.
- Yoğurtçu, K. ve Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11), 1115-1158. http://www.adyusbd.com/Makaleler/1642442755_Yo%C4%9Furt%C3%A7uYo%C4%9Furt%C3%A7u.pdf (Erişim tarihi: 05.01.2014)
- Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: Yöntemler, Avrupa Dil Portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1 (1), 81-88.

- Varol, N. (1995) Öğrenme etkinliği olarak video kullanımı ve video film hazırlanması. *Mesleki ve Teknik Eğitim Sempozyumu I*, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Cilt: Eğitim Bilimleri, ss.396-403.
- Ward, J. M. (2004). Blog assisted language learning (BALL): Push button publishing for the pupils. *TEFL Web Journal*, 3 (1), 1-16. http://www.esp-world.info/articles_26/push%20button%20publishing%20ward%202004.pdf (Erişim tarihi:15.03.2013)
- Watson, R. ve Boggs, C. (2007). The virtual classroom: Student perceptions of podcast lectures in a general microbiology classroom. *World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (Yayın hazırlayan: T. Bastiaens ve S. Carliner). ss. 2170-2174.
- Weinreich, U. (1953), *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague, NL: Mouton.
- Wenden, C. ve J. Rubin. (1987). *Learner's strategies in language learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Woodward, T. (2001). *Planning lessons and courses: Designing sequences of work for the language classroom*. Cambridge University Press.
- Zerey, G. (2008). *IPTV altyapı gereklilikleri ve Türkiye'deki altyapının durumu*. Birey Eksenli İnteraktif Yayıncılık: IPTV, RTÜK-TBD, ss. 83-90.
- Zhao, L. (2002). Interactive television in distance education: Benefits and compromises. *International Symposium on Technology and Society*, 6-8, 255-261.