ULUSLARARASI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ BİLGİ ŞÖLENİ: "TEKNOLOJİ TABANLI ÖĞRETİM"

BİLDİRİLER/PANEL

22-23 Aralık 2014

Türk Dil Kurumu Yayınları

ULUSLARARASI TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ BİLGİ ŞÖLENİ: "TEKNOLOJİ TABANLI ÖĞRETİM"

(22-23 Aralık 2014)

PANEL/BİLDİRİLER

Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Bilgi Şöleni: Teknoloji Tabanlı Öğretim" (22-23 Aralık 2014) Panel/ Bildiriler = International Symposium on Teaching Turkish as Foreign Language: "Technology- Based Teaching" (22-23 December 2014) Panel/Papers / [e-kitap] / Yayıma Hazırlayanlar: Reşide Gürses, R. Burçak Okkalı, Emine Sarıkaya.-- Ankara: Türk Dil Kurumu, 2022.

472 s.; 24 cm.— (Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları; 1249)

ISBN 978-975-16-3417-7

1. Türk Dili – Öğretim 2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi I. Gürses, Reşide (yay. haz.) II. Okkalı, R. Burçak (yay. haz.) III. Sarıkaya, Emine (yay. haz.)

411.44

Türk Dil Kurumu Yayınları

ULUSLARARASI TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ BİLGİ ŞÖLENİ: "TEKNOLOJİ TABANLI ÖĞRETİM"

(22-23 Aralık 2014)
PANEL/BİLDİRİLER

INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: "TECHNOLOGY-BASED TEACHING"
(22-23 December 2014)
PANEL/PAPERS

Tıpkıbasım

Ankara, 2022

Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu
Türk Dil Kurumu Yayınları: 1249

ULUSLARARASI TÜRKÇENİN YABANCI DİL
OLARAK ÖĞRETİMİ BİLGİ ŞÖLENİ:
"TEKNOLOJİ TABANLI ÖĞRETİM"
(22-23 Aralık 2014)
PANEL/BİLDİRİLER

*

Yayıma Hazırlayanlar:
AYK Uzmanı Dr. Reşide GÜRSES
Uzman R. Burçak OKKALI
Uzman Yardımcısı Emine SARIKAYA

*

İnceleyiciler:
Prof. Dr. Asuman AKAY AHMED
Prof. Dr. Funda KARA

*

Metin Denetimi:
AYK Uzmanı Dr. Reşide GÜRSES

*

Sayfa ve Kapak Tasarımı:
TDK – Betül KORKMAZ

*

Birinci Baskı: Ankara, 2017 Aralık
İkinci Baskı (e-kitap): Ankara, 2022 Aralık
ISBN: 978-975-16-3417-7

*

Dağıtım:
Türk Dil Kurumu
Atatürk Bulvarı No.: 217
06680 Kavaklıdere / ANKARA
Telefon: +90 (312) 457 52 00
Belgegeçer: +90 (312) 468 07 83
Genel ağ: http://tdk.gov.tr

*

©5846 sayılı Yasa'ya göre
eserin bütün yayın, çeviri ve alıntı hakları
Türk Dil Kurumuna aittir.

İçindekiler

SUNUŞ
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Türkçe İçin Bir Gelecek Tasavvuru • 9
Prof. Dr. Hayati DEVELİ

AÇIŞ KONUŞMALARI
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALİN • 13
Salih ÇELİK • 15

FOTOĞRAFLAR • 19

BİLDİRİLER/PAPERS
ETO (Emotief Talen Onderwijs) Duygu Odaklı Dil Eğitimi • 25
Alfredo S. AALILI - Myrthe NIEUWENBUIZEN

Kırgız Dilinin İkinci Dil Olarak Öğretildiği Okullarda Elektronik Araç ve Gereçlerin Kullanılması • 35
Tamara ABILKASIMOVA

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde, Sınıf İçerisinde Yeni Teknolojinin Kullanımı: "Z-Kitap" Örneği • 41
Céline AYDIN - Mustafa AÇIKGÖZ

Türkçenin İkinci Dil Olarak Edinimi ve Öğretimi Sürecinde Nörobilimin Yöntemsel Kullanımı • 53
Mehmet AYGÜNEŞ

Yabancı Dil/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi için "Akıllı Telefonlar, Akıllı Öğrenciler" • 67
Erçin AYHAN

Yabancı Dil Olarak Web Tabanlı Türkçe Öğretiminde Halk Edebiyatı Ürünleri • 83
Özlem BAŞBOĞA

Veri Yönetimli Öğrenme: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazılım ve Derlem Kullanımı • 95
Nihal ÇALIŞKAN

Sosyal Ağlar Yoluyla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine Bir İnceleme. "Facebook Örneği" • 111
Halit ÇELİK

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Düzey Mobil Uygulama Örneği • 119
Hilmi DEMİRAL

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Açısından Tutor Kavramı • 125
Kemalettin DENİZ - İsmail Yavuz ÖZTÜRK

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Teknoloji Destekli Ses Eğitimi • 133
Kemalettin DENİZ - İlknur GÖK

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Etkileşimli Bilgisayar Oyunlarından Yararlanma • 147
Selçuk DOĞAN

Yabancı Dil Olarak Türkçe Kelime Öğretimi için Ses Etkileşimli Web Tabanlı Oyun Tasarımı • 165
Zeynep DURSUN

Temel Düzeyde "Z-Kitab"a Farklı Bir Bakış • 177
Metin ERDOĞAN

Yabancı Dil Olarak Web Tabanlı Türkçe Öğretiminde Görsel Kültür Ögeleri • 183
Burcu GÖK

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sessiz Animasyonların Konuşma ve Yazma Becerisini Geliştirmesi • 197
Gül GÖNÜLTAŞ

Yurt Dışında Türkçe Öğretmenleri için Karma Öğrenme Sertifika Programı • 209
İsmail GÜLEÇ - Barış HORZUM - Alpaslan OKUR

Türkçe Öğreniminde Elektronik İçerik ve "Z-Kitap" Kullanımı • 219
Önder GÜNDOĞDU

Yabancılar için İnternet Tabanlı Türkçe Yeterlik ve Seviye Tespit Sınavı: Bir Uygulama Modeli Olarak *TYÖS* • 225
Adnan KAN - Şaziye YAMAN - Ulaş KAYAPINAR - Arif Cem TOPUZ

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kısa ve Uzun Metrajlı Filmlerden Yararlanma: Öğren, Hatırla, Kullan, Yarat, Paylaş ve Öğren Yeniden… Bir Örnek: Selvi Boylum Al Yazmalım • 243
Gülçin Tuba KARANFİL - Saime Evren KÖYLÜ BAYDEMİR - Meral K. DÖKÜ

Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi: Harmanlanmış Ders Tasarımı, Dersi Geliştirme ve Uygulama Süreci • 253
Umida KHİKMATİLLAEVA

Online Uzaktan Eğitimde Değerlendirme: Genelgeçer Bir Model Önerisi • 259
Şaban KÖKTÜRK

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İçin Türkçe Veri Tabanı (TVT) Projesi • 273
Mustafa KURT - Nezir TEMUR - Mustafa BALCI
Deniz MELANLIOĞLU - İbrahim GÜLTEKİN - Osman COŞKUN

Türkçe Öğrenen Yabancılar için Sınıf Dışı Dinleme Etkinliklerinde Sosyal Ağın Kullanımı: Facebook Örneği •289
Deniz MELANLIOĞLU

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Uzaktan Öğretimi • 305
Yasin ÖZARSLAN - Özlem OZAN

Derlem Tabanlı Çevrim İçi Çok Dilli Türkçe Öğrenici Sözlüğü Projesi • 317
Bülent ÖZKAN

Etkileşimli Tahtaların Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması • 331
Kerim SARIGÜL

Dil Becerilerinin Web Tabanlı Ölçülmesi • 345
Kerim SARIGÜL - Nursel TAN ELMAS

Elena – Erken Yaşta Komşu Dillerin Elektronik Öğrenimi (E-Öğrenim) Örgün ve Yaygın Eğitim Arasında • 363
Derk SASSEN

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Teknoloji Tabanlı Öğretim Materyalleri: Web Maceraları • 369
Osman SOLMAZ

Yabancı Dil Olarak Türkçe Sınıflarında Film-Temelli Öğretim Etkinliklerinin Geliştirilmesi: Bütünleştirilmiş Beceri Yaklaşımı • 379
Meliha R. ŞİMŞEK

Yabancılara Teknoloji Tabanlı Türkçe Öğretiminde Kısa Hikâyenin Kullanımına Yönelik Bir Model Önerisi: "En İyi Arkadaşım" • 393
Aliye USLU ÜSTTEN - Ruhi İNAN

Online Türkçe Dersleri: Türkçe Öğrenmede Güçlü Bir Metot • 401
Peter VERHOEF

Ankara Üniversitesi Tömer Web Tabanlı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Örneği: UTS (Uzaktan Türkçe Sınavı) • 409
Fikriye YILMAZOĞLU

Görme Engelli Yabancılara Türkçe Öğretiminde, Ses Kayıtlarıyla Kelime Öğretiminin ve Kitap Seslendirmelerinin Öğrenime Katkısı: Bir Nitel Araştırma • 415
Sibel YİĞİT - Emre GÖKDUMAN

PANEL
"TEKNOLOJİ TABANLI DİL ÖĞRETİMİ"/"TECHOLOGY-BASED LANGUAGE TEACHING" • 425
Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan)
Doç. Dr. Abdullah TOGAY (Üye)
Doç. Dr. Hasan ÇALIŞKAN (Üye)
Doç. Dr. Hülya PİLANCI (Üye)
Doç. Dr. Arif SARIÇOBAN (Üye)

DEĞERLENDİRME OTURUMU/ROUNDTABLE DISCUSSION • 459
Prof. Dr. Murat DEMİRKAN (Başkan)
Yrd. Dr. İbrahim GÜLTEKİN (Üye)
Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Üye)
Peter VERHOEF (Üye)

SUNUŞ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ: TÜRKÇE İÇİN BİR GELECEK TASAVVURU

Prof. Dr. Hayati DEVELİ*

Türk dilinin, ana dili Türkçe olmayanlara öğretilmesi neredeyse bin yıllık bir tarihe sahip olan bir bilgi alanı olsa da 20. yüzyılda Türkiye'nin idari ve kültürel sınırlarının daralmasına paralel olarak talebi ve arzı daralmış bir bilgi alanı olduğu açıktır. 20. yüzyıl boyunca Türk dili uluslararası bilgi mübadelesinde, idari işlerde ve sınırlarımız dışındaki kültürel faaliyetlerde pek az kullanıldı; bu yüzden bu dili öğrenmeye olan talep de arttı. Oysa aynı yüzyılda yabancı dil öğretimi alanında yeni teorik yaklaşımlar, metotlar gelişti. Materyaller çeşitlendi; basılı, görsel ve işitsel malzeme alanında yepyeni imkânlar doğdu. Yabancı dil öğreticiliği de başlı başına bir uzmanlık alanı hâline geldi. Yüz yüze eğitim yanında, uzaktan eğitim imkânları ortaya çıktı.

21. yüzyılın başından itibaren Türkiye'nin artan ekonomik, diplomatik ve kültürel etkisi; Türkiye'nin dünya gençlerine sunduğu bilgi ve kültür mübadele imkânları, Türkiye ile iş birliği yapmanın vadettiği avantajlar, Türkçeye olan ilginin de artmasını sağladı. Türkçe 21. yüzyıl Türkiyesi'nin en önemli ihraç kalemlerinden biri olmuştur, diyebiliriz. Eski ve Yeni Dünya'nın insanları ve bilhassa gençler pek çok sebeple Türkçe öğrenmek istiyorlar, bunun için zaman ve para harcamayı göze alıyorlar. British Counsil'in 2014 yılında yayımladığı "Languages for the Future: Which Languages The UK Needs Most and Why" isimli raporda[1], Türkçe önümüzdeki on yıllarda Birleşik Krallık ülkelerinde öğretilmesine ihtiyaç duyulacak diller sıralamasında 8.lik ve 9.luk sırasını Rusça ile paylaşmıştır. Bu araştırmanın ortaya konulmasında esas alınan güvenlik, diplomasi, kültürel ve bilimsel mübadele, turizm *vb.* ihtiyaçla-

* TDK Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kolu Başkanı.

1 http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/languages-for-the-future.pdf. Erişim tarihi: 2014.

rın, pek çok Batı Avrupa ülkesi için daha elzem olduğu açıktır. Diyebiliriz ki, geleceğin önemli dünya dilleri arasında Türkçe de yer alacaktır.

Bu tespit, Türkçenin öğretimi konusunda teorik bilgi birikimi, metodik yaklaşımlar, malzeme üretimi konusundaki tecrübe, yeterli öğretici yetiştirilmesi gibi konularda ne durumda olduğumuz sorusunu akla getirir ki, verilebilecek en iyimser cevap daha yeterli olmaktan uzak bulunduğumuzu teyit edecektir. Hiçbir şey yapılmamış değilse de henüz başlama seviyesinde olduğumuzu düşünüyorum.

Türkiye'deki uluslararası öğrenci hareketliliğinin geçen yüzyılla kıyaslanamayacak derecede olduğu da görülüyor. Bu da yabancılara Türkçe öğretme işinin hem yurt içinde hem de yurt dışında ciddi bir çalışma alanı olduğunu gösteriyor.

Bu alanın önemli resmî oyuncuları yurt içinde, başta üniversitelerin Türkçe öğretme merkezleri olmak üzere, Türk Dil Kurumudur. Yurt dışında bu işi yapmakla görevlendirilen kurum ise Yunus Emre Enstitüsüdür. TİKA veya Büyükelçilikler, Yunus Emre Enstitüsünün kurulmadığı ülkelerde bu görevi yerine getirmektedirler. Millî Eğitim Bakanlığı yurt dışında Türkçe öğretimi konusunda önemli faaliyetler yapmaktadır. Gayriresmî pek çok kurum da bu alanda yurt içinde ve dışında faaliyet göstermektedir.

Bütün bu faaliyetlerde ihtiyaç duyulan teorik yaklaşım, metot, müfredat, malzeme ve usta öğretici ihtiyacı ise son derece açıktır. Bütün bu alanlarda yukarıda adı sayılan kurumların ortak faaliyetler yapması, ortak akılla Türkçenin öğretilmesi için etkili yolların ortaya konulması, malzemenin üretilmesi için çalışması gerekiyor.

"Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretilmesi Sempozyumu" bu ihtiyaçtan doğdu. Sempozyumun alt başlığı olan "Teknolojik Tabanlı Öğretim" konusu veya alanı; bu konudaki birikimi görmek, muhtemel projelerle tanışmak, yeni projeleri teşvik etmek amacıyla ortaya konuldu. Uzaktan öğretimden akıllı tahta uygulamalarına, bilgisayar uygulamalarından dijital sözlüklere kadar pek çok alanda yeni yaklaşımları öğrenmek, uygulama örneklerini dinlemek ve yeni projeler geliştirmek bu toplantının temel amacıdır.

Bu toplantıyı Türk Dil Kurumu ve Yunus Emre Enstitüsü ortak gerçekleştirmiştir. Her iki Kurumumuzun kanunlarının kendilerine verdiği görevleri yerine getirmek için yaptığı bu ortak etkinliği anlamlı buluyorum. Gelecekte bu Kurumların ortaklığıyla Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında birçok toplantı ve etkinliğin ve bunun yanında da uygulamanın gerçekleştirilebilmesinin, geleceğin dünya dilleri arasında Türkçenin yer alabilme kabiliyetini güçlendireceğine inanıyorum.

AÇIŞ KONUŞMALARI

Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALİN*

Değerli Katılımcılar,

Hepiniz hoş geldiniz.

Burada teknolojinin ve dilin faziletini anlatacak ve illa bir şey konuşmak için uzun uzun konuşacak değilim ama bazı dikkatlerim ve birikimlerim dolayısıyla bir iki kelam etmek istiyorum. Bir şeftali tarlasına gittiğinizde bir ay boyu şeftali toplarsınız, bir günde şeftalileri toplayıp hale göndermezsiniz. Bir gün 300 kilo şeftali topluyorsunuz, ertesi gün 50 kilo şeftali topluyorsunuz, başka bir gün 150 kilo, bir diğer gün 300 kilo. 30 gün şeftali topluyorsunuz. Hayatta insanlara ait olgunluklar da böyle. 18 yaşında 20 kişiyi bir sınıfa koyduğunuz zaman; hepsi aynı anda, aynı günde aynı bilgiyi öğrenmiyor. Biri birinci gün öğreniyor, biri ikinci gün öğreniyor, biri dördüncü gün öğreniyor veyahut biri bir ay sonra öğreniyor. Çünkü bunların kemik yaşları gibi zekâ yaşları da var. Dikkatleri var. Kimisinin gözü dikkatli, kimisinin kulağı dikkatli. Bunlar hep farklı. Becerikli insanları bir yere koyduğunuz zaman beceriklilere değil, çoğa öğretme yolunu tercih ediyoruz ve bu arada becerikli insanlar heder oluyor. Hâlbuki; bazen çok insan, bazen becerikli insan mühim oluyor. Yani bir vali 10 binleri alan bir stat için bugün bu statta müsabaka yok diyebilir. O vali bir kişidir ama mühim bir kişidir. O noktada 10 binin hiçbir kıymetiharbiyesi yoktur. Ama bazen de 10 bin kişi valilik konağına yürür, valiyi alaşağı eder, o zaman da 10 binlerin kıymetiharbiyesi olur. Her birinin değeri farklı farklıdır. Bunu şunun için söylüyorum, teknolojiden faydalanmak istediğimizde bunun öğretime katkısı nasıl olmalı? Teknolojik gelişmeleri bilen arkadaşlarımızdan nasıl faydalanabiliriz? Sizler neler biliyorsunuz acaba? Sizler bize nasıl ışık tutarsınız, diye buradasınız. Mesela bazı insan, gecenin dördünde iyi öğrenir. Bazı insan akşam altıdan sonra daha iyi öğrenir. Bazı insan yalnız mayıs ayında daha iyi öğrenir. Bunları biz bilmiyoruz ama teknoloji, bu faydalı bilgileri, faydayı uman insanlara, kendi faydalarına uygun saatte taşırsa herkes güzel öğrenir ve böylece verimli sonuç alınır. Bazısı sese ehemmiyet verir. Bunlar sağlıklı insanlar için... Bir de engelliler var. En-

* Türk Dil Kurumu Başkanı

gelliler de yabancı dili, teknolojiden faydalanarak nasıl öğrenecekler? Burada biz bunları biliyoruz, siz bizi dinleyin diye değil, sizler neler biliyorsunuz, sizlerden neler öğrenebiliriz, diye buradasınız. İnşallah sempozyum faydalı olur, saygılar sunuyorum.

Salih ÇELİK*

Sayın Başkanlarım,

Değerli Katılımcılar,

Sevgili Öğrenciler,

Basınımızın Değerli Temsilcileri,

Millî Eğitim Bakanlığı olarak 17 milyon öğrenciyle 853 bin öğretmen, 55 bin eğitim kurumu ve okulla Türkiye'de geleceği garanti altına almak için yoğun gayretlerimiz ve çalışmalarımızı takip ediyorsunuz. Bu vesileyle Türkiye eğitim sistemini kısaca sizlerle paylaşmak istiyorum. Özellikle eğitimde katılım ya da eğitime erişim, kapasite ve kalite diye üç temel başlıkta değerlendirdiğimizde; 2002 yılında okul öncesinde okurlaşma oranı %11,6 iken şu anda 5 yaşta %55 civarında. Zorunlu eğitimde, 12 yıllık zorunlu eğitime geçmeden önce, 2012'den önce ya da 2002 yılında 8 yıllık temel eğitimdeki okurlaşma oranımız %90,6 idi. Şu an itibarıyla %99,43. Ortaöğretim, zorunlu eğitim çerçevesinde değerlendirilen düzenlemeden sonra, yani 2012'den sonra, tabii ki tüm öğrencilerimizin zorunlu eğitimi çerçevesinde eğitime devamlarını öngören yasal düzenleme Meclisimizden geçti ve uygulanmakta. 2002'de yine ortaöğretimdeki okurlaşma oranımız %50,6 iken şu anda örgün eğitime devam eden öğrencilerimiz %85. %15'i ise açık lise yani, uzaktan eğitimle zorunlu eğitimlerini tamamlamakta. Yine özellikle üniversitede okullaşma oranına baktığımızda, 2002 yılında %15,6 iken şu anda %38,9'a ulaşmıştır. Yani Türkiye eğitimle erişim problemi olmayan bir ülke konumuna son 10 yıl içerisinde gelmiştir.

Erişimdeki problemleri çözdükten sonra, tabii aynı anda paralel olarak da kapasite oluşturmayı önemsemiştik. Özellikle insan kaynakları açısından çünkü eğitimin olmazsa olmazı öğretmendir. 853 bin öğretmenimizin yaklaşık 480 bini son 10 yılda mesleğe başlamış, bağlamda genç bir öğretmen ordusuna sahibiz. Derslik başına düşen öğrenci sayısı ya da öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, üye olmaya çalıştığımız Avrupa Birliği kriterleriyle karşılaş-

* Millî Eğitim Bakanlığı Müsteşar Yardımcısı

tırdığımızda, Avrupa Birliği'ne üye 27 ülkede öğretmen başına düşen öğrenci sayısının 18 ila 22 olarak değiştiği görülüyor. Bizde de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 24. Derslik başına düşen öğrenci sayısı 2002 yılında ortalama 48 iken şu anda 31'e indirilmiş. Okullarda yaklaşık 603 bin dersliğimiz var. Bunun 289 binini, yani %50'sine yakın kapasitesini son 10 yılda oluşturduk. Tabii bunları söylemek çok kolay, bu rakamlara ulaşmanın onurunu, gururunu yaşamak güzel. Başta şimdiki Cumhurbaşkanı'mız ve hükümetlerimiz, eğitimi Türkiye'nin en öncelikli alanı olarak seçip genel bütçeden son 10 yıldır en yüksek payı ayırarak fizikî ve insan kaynakları kapasitesini oluşturmamızda en önemli kaynak olmuştur. Onun için ülkem adına, geleceğimiz adına tüm yetkililere teşekkür ediyoruz.

Kapasite oluşturmanın diğer bir başlığı da çağa ismini veren bilgi teknolojilerinin eğitimde kullanılmasıdır. 2002 yılında, yaklaşık 100 bin civarında bilgisayarımız vardı. Yine 2002'den 2010 yılına kadar toplam bir milyona yakın bilgisayarı eğitim kurumlarımıza kazandırdık. Başka bir deyişle sekiz derslik ve üzeri tüm okullarımızda bilgi teknolojileri sınıfı oluşturarak öğrencilerimizi bilgi teknolojileri ile okuryazar olarak hayata, bir üst öğrenime ya da bir mesleğe hazırlamayı öngörmüştük. Bilgi teknolojileri sınıflarıyla teknolojiyi okula taşımıştık. Ama Fatih Projesi'yle artık teknolojiyi okula değil, sınıflara taşıyıp öğrencilerimizin her birine de kendilerinin kullanmaları, eğitimde araç olarak kullanmaları amacıyla tabletlerin dağıtımını öngören ve beş temel yaklaşımı olan Fatih Projesi'ni hayata geçirdik.

Yine Avrupa Birliği'ndeki ülkelere baktığınızda geniş bant ve hızlı internet erişimini ücretsiz ve sınırsız veren hiçbir ülke yok. Çocuklarımızın dünyada üretilen bilgiye ulaşmaları için fedakârlık yaparak tüm okullarımıza hızlı internet erişimini de 2003 yılından bu tarafa sunmaktayız. Fatih Projesi'yle ilgili geniş bilgiyi arkadaşlarımız sizlerle paylaşacak.

Kaliteye geldiğimizde, burada değerlendirmeler için uluslararası kıyaslama ölçütü olarak PISA'yı alabiliriz ama çok da önemsemek durumunda değiliz. PISA'daki sorular, soru yaklaşımı, ölçme aracı olarak bizim eğitim sistemimizin çok alışık olmadığı bir yapıda. Biz 2004 yılından bu tarafa program değişikliği yaptık ve ölçme araçlarını revizyona gittik. Türkiye yine de PISA'da en hızlı yükselme trendini yakalamış tek ülkedir. Bu tespiti Dünya Bankası'nın, dünya eğitim göstergelerinin araştırma raporunda da görebilirsiniz.

Türk Millî Eğitim Sistemi sadece Türkiye'deki vatandaşlara değil, yurt dışında yaşayan vatandaşlarımıza ve akraba topluluklarına ya da güzel Türkçemizi öğrenmek isteyen başka ülkelerin vatandaşlarına da hizmet vermekte. Özellikle 50'ye yakın ülkede 80'e yakın Türkoloji kürsüsü olan, Türkçe

kürsüsü olan üniversitelere okutmanlar gönderiyoruz. Diğer yandan yine Avrupa Birliği ülkeleri başta olmak üzere birçok ülkede Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının çocuklarına Türkçemizi ve Türk kültürünü öğretmek için yaklaşık 1750 öğretmen arkadaşımız, oralarda bu amaçla görev yapmaktadır. 38'e yakın Yunus Emre Enstitümüz aynı amaçla dünya coğrafyasında hizmet vermektedir.

Burada en önemli nokta ise bu işi gerçekleştiren öğretmenler, özellikle yabancılara Türkçemizin öğretilmesiyle ilgili uzmanlaşmış meslek sahipleri… Onun için bizim üniversitelerden talebimiz, yabancılara Türkçemizi öğretecek, yabancı dil çerçevesinde eğitim almış üniversite mezunu uzmanların yetiştirilmesi. Bunun için üniversitelerden, YÖK'ten hem sözlü hem yazılı talepte bulunuyoruz. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesiyle ilgili bir talebimiz de Avrupa Birliği'ndendir. Avrupa Birliği'ndeki yabancı dil öğretim programlarına Türkçenin de kabul edilmesini istiyoruz ve Avrupa dil portfolyosunda hazırlanacak materyaller konusunda uzaktan eğitim tabanıyla Fatih Projemizi kullanabiliriz. Oradaki EBOB Platformu'ndaki içeriklerin paylaşılması konusunda altyapı oluşturulacağını düşünüyoruz. Her bir görüşmemizde, her bir iletişimimizde muhataplarımızla o ülkelerde de Türkçenin yabancı dil olarak programlara alınması, öğrencilerin özgür iradeleriyle seçme haklarını kullanabilmesi, onlara seçme fırsatı tanınması için çeşitli başlıkları gündeme getiriyoruz. Başkan'ımızın Avrupa dil portfolyosundaki ihtiyaçların Türkçemiz için, Türkçenin yabancılara öğretilmesi için tartışılması ve altyapının tamamlanması için çok yoğun gayretlerinden dolayı kendilerini tebrik ediyoruz, teşekkür ediyoruz. Bu sempozyum sonucunda, yol haritamızın hazırlanmasında yol gösterecek olan sizlerin önerileri ve önemli projelerinizi hayata geçirmek için hep birlikte emek sarf edeceğiz. Başarılı olmak için bakanlarımız, hükümetimiz tüm desteklerini, enerjilerini maddi, manevi veriyorlar. Bize de hazırlamak, uygulamak, alana taşımak düşüyor. İnşallah bu sempozyum sonucunda sizler, değerli fikir ve önerilerinizle yol haritamızın oluşmasını sağlayacaksınız. Katılımlarından ve katkılarından dolayı tüm katılımcılara şahsım ve Bakanlığım adına teşekkür ediyorum. Sempozyumumuzun sonuçlarının hayırlı olmasını diliyor, saygılar sunuyorum.

FOTOĞRAFLAR

Uluslararası
Türkçenin Yabancı
Dil Olarak Öğretimi
Sempozyumu
22-23 Aralık 2014
Ankara
Yunus Emre Enstitüsü

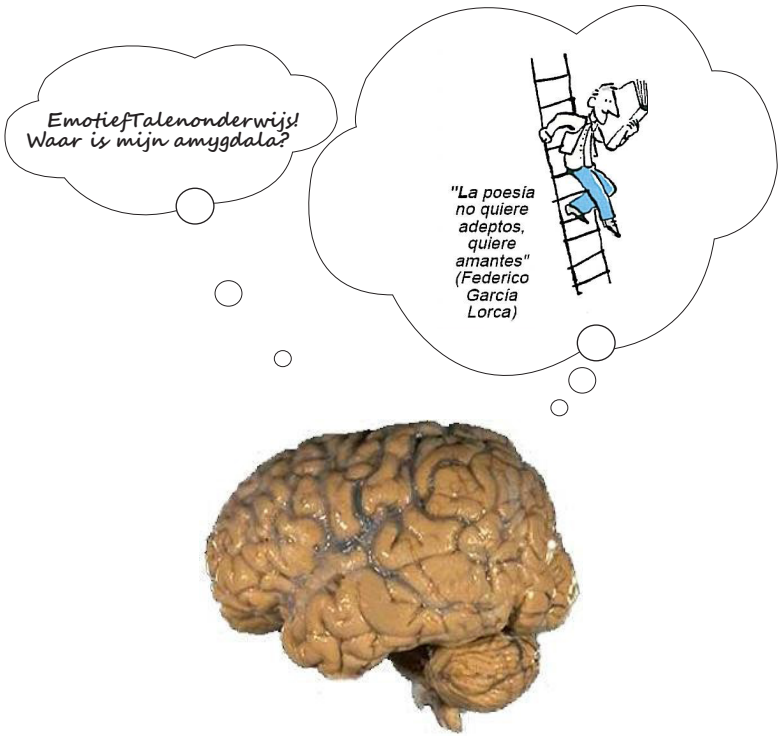
Yunus Emre Enstitüsü

TÜRK DİL KURUMU
Uluslararası
Türkçenin Yabancı
Dil Olarak Öğretimi
Yunus Emre Enstitüsü
Uluslararası
Türkçenin Yabancı
Dil Olarak Öğretimi
Sempozyumu
22-23 Aralık 2014
Ankara

BİLDİRİLER/PAPERS

ETO
(EMOTIEF TALEN ONDERWIJS)
DUYGU ODAKLI DİL EĞİTİMİ

Alfredo S. AALILI*
Myrthe NIEUWENBUIZEN**



* Med, Hollanda.
** Drs, Hollanda.

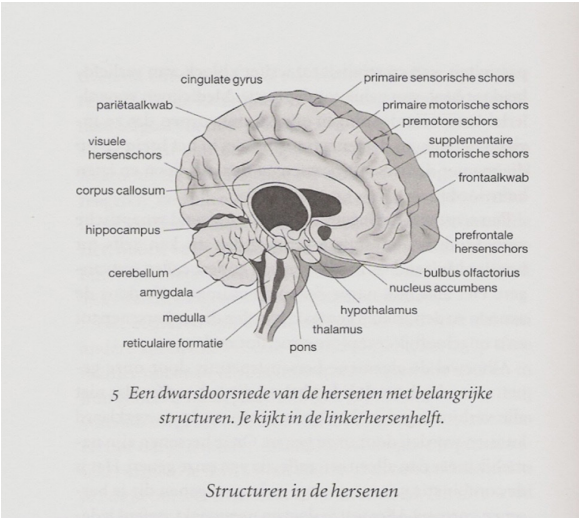
Bir Dil Eğitimi Aracı Olarak Duygular

Giriş

Ders salonu, değişik duyguların birbirleriyle tanıştıkları ve birbirlerini etkiledikleri bir yerdir. Bu duygular, hem öğretmenler hem de öğrenciler için eğitim sürecinin önemli bir aşamasını teşkil ederler. Biz insanlar sonunda sosyal birer varlıklarız ve hem sosyal davranışlarımız hem de öğrenme ortamlarımız duygularımızdan etkilenirler. Bunun tersi de geçerlidir. Bu paragrafta, beyin ve duygularımızın evrimi kısaca ele alınacaktır. Son olarak duygusal zekâyla eğitim arasındaki ilişki de ele alınacaktır.

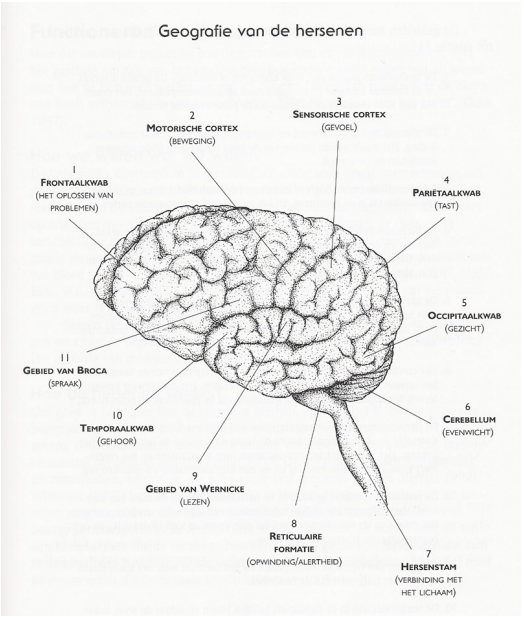
Beynimizin Gelişimi

Beynimizde birbiriyle uyum içinde çalışan üç ayrı bölüm bulunmaktadır: beyincik, limbik sistem ve beyin. **(Şekil 1)** Beynimizin en eski (ilk gelişen) bölümü, bel kemiğimizin üzerindeki beyin köküdür. Duygusal merkezlerin gelişimi de beyin kökünde başlamıştır ve bundan da düşünen beyin, 'neokorteks' oluşmuştur. Düşünen beynin duygusal beyinden oluşmuş olması, düşünmekle hissetmek arasındaki ilişkinin önemini ortaya sermektedir. Beyin kökünün etrafında zamanla birtakım yeni, önemli çemberimsi katmanlar oluşmuştur; 'limbik sistem', adını bundan almaktadır. Limbik sistem; sahip olduğu değişik işlevlerin yanı sıra, hayatta kalmak, beslenmek, savaşmak, kaçmak ve üremekle ilgili olan duygusal tepkiler açısından önemli bir role sahiptir. Limbik sitemin diğer önemli parçaları, hipokampus, amigdala **(Şekil 2)** ve "talamus"tur.



Şekil 1

Öğrenme süreci açısından, amigdalanın işlevini ayrıntılı olarak ele almak önemlidir. Bilinç dışı duygusal tepkilerin düzenlendiği ve kaydedildiği amigdalanın, beynin diğer bölümlerine etkisi büyüktür. Bir çocuk kendini güvende hissetmediği ve korktuğu zaman amigdala devreye sokulur ve beynin geri kalan bölümleri ise işlevlerini yerine getiremez duruma gelirler. Ögrenci, içine kapanmış durumdadır artık.

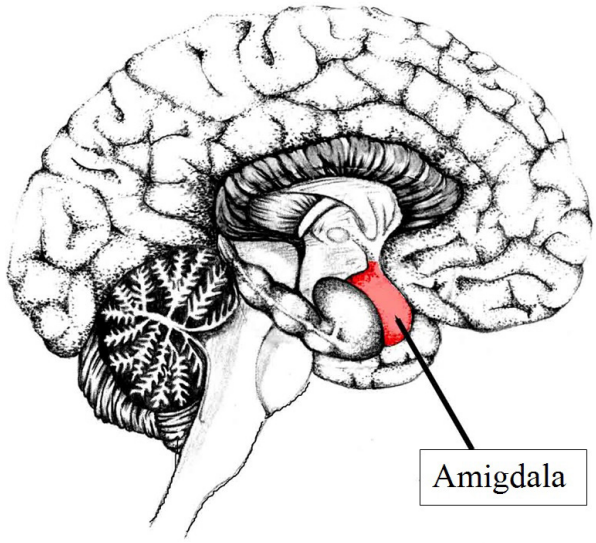


Hersenwerk in de Klas, s. 13

Şekil 2: [Vertaling figuur 1] - Beynimizin Haritası

1. Ön lob (Sorun çözme)
2. Motor korteks (Hareket)
3. Duyu korteksi (Duyu)
4. Parietal lob (Dokunma)
5. Arka lob (Görme)
6. Beyincik (Denge)
7. Beyin kökü (Vücutla bağlantı)
8. Retiküler formasyon (Heyecan/Tetiklik)
9. Wernicke bölgesi (Okuma)
10. Yan lob (İşitme)
11. Broca bölgesi (Konuşma)

Beyin



Şekil 3

Beyin (büyük beyin), sol ve sağ beyin olmak üzere iki ayrı bölümden oluşur. Sol beyin, analitik işlemlerin yönetilmesi için önemlidir; sağ beyin ise özellikle yaratıcı işlemlerden sorumludur. (**Şekil 3**) Dil eğitiminde özellikle sol beyinden faydalanılır. Ögretmenler olarak bir ödev veya görev anlatırken hangi beyni çalıştırdığımızın bilincinde olursak derslerimizde daha çok başarı elde ederiz. Burada önemli olan, her iki beyni de çalıştırmaktır. Van den Brandhof'un kitabında ifade edildiği gibi: "*(...) Sol ve sağ beyni doğru kullandığımızda beynimizi daha iyi, 5 ila 10 kat daha fazla kullanmış oluruz.*"[1] Yine, Marzano'nun "Beş Boyutlu Öğrenme" tezinde söz ettiği gibi: "*(...) sağ beyin, eğitimde genelde çok az kullanılan beyin. Her iki beyni de devreye sokarak insanlar daha çabuk öğrenebilir ve bilgiyi daha yaratıcı bir şekilde değerlendirebilirler.*"[2]

Yabancı dil öğretirken sol beynin yanı sıra, sağ beyni de uyarmak, bir öğretmen için zorlu bir görevdir. **Görüntü, müzik** ve **ritim** gibi etkenlerden faydalanmakla sağ beyin olumlu bir şekilde uyarılmış olur. Böylece, öğrenme süreci kolaylaşacağı için öğrenciyi teşvik edici bir ders dinamiği oluşabilir.

---

[1] Idem, s. 21.

[2] Marzano, R., Miedema, W.,*"Leren in vijf dimensies"*, Van Gorcum, Assen, 2007, s. 80.

Bellek ve Öğrenme Süreci

Öğrenmeyi ve belleği birbirinden ayrı düşünmek mümkün olmadığından, belleği kısaca ele almakta fayda vardır.

Robin Fogarty, *Hersenwerk in de Klas*[3] adlı kitabında, öğrenme sürecinde birbirine bağlı dört çeşit belleğin devreye girdiğini iddia eden Wolfe'a atıfta bulunmaktadır: Duyusal bellek, limbik sistem, kısa erimli bellek ve uzun erimli bellek. Duyular, duyusal bellek yolundan gelen bilgiye odaklanırlar. Bunun üzerine bilgiler, beyin tarafından duyusal önemlerine göre değerlendirilir; limbik sistem, bunda çok önemli bir rolü oynar. Beyin hücrelerin etkisiyle daha çok nörotransmiter[4] üretilirken sinapslar (Bir nöronun aksonuyla diğer bir nöronun dendriti arasındaki mikroskobik küçüklükte aralık.) güçlendirilir. Bir bilgi ne kadar sık tekrarlanırsa, o kadar sık nötr ağlar üretilir. Bu değişimler, bilginin uzun erimli belleğe kaydedilmesini sağlarlar. Başka bir deyişle, bir bilgi ne kadar sık tekrarlanırsa o kadar iyi bellekte kalır.

İlgi, anlam ve ilişki, bilginin uzun erimli belleğimize kaydedilmesinde çok önemli bir role sahiptir. Başlangıçta, beynin uyarılması gerekir, yani işlenecek bilgiye ilgi gösterilmesi gerekir; bunun üzerine öğrenci anlamını bulmaya ve bunu kendi deneyimleriyle ilişkilendirmeye çalışır. Dolayısıyla, öğrenme sürecindeki bilginin konu ile ilgili olması gerekmektedir. Van den Brandhof, bilginin üç aşamada işlendiğini ileri sürer: Öğrenme, yani belleğe iletme, bellekte tutma, yani bilginin belleğe kaydedilmesi ve tekrar anımsanması, kısaca bilginin geri çağrılabilmesi.[5]

Duygular ve Eğitim

Giriş

Duygular, doğuştan gelen zihinsel yeteneğimizi kullanma kapasitemizin sınırlarını belirlerler. Bu sınırları ise duyguların; düşünme ve planlama, uzakta yatan bir amaç için çalışma, sorun çözme vs. kapasitemizi etkileyişi belirler.

"Duygular; ne kadar istekli olduğumuza, yaptıklarımızdan ne kadar zevk aldığımıza, hatta hissettiğimiz korkunun ne kadar optimum seviyede olduğuna bağlı olarak bizi başarılara teşvik eder. Bu pencereden bakıldığında duygusal zekâ; bir temel yetenek, diğer bütün yeteneklerimizi kolaylaştırarak veya engelleyerek derinden etkileyen bir niteliğimizdir."[6]

---

[3] Fogarty, R.,"Hersenwerk in de klas", APS, Utrecht, 1999, 35-36.

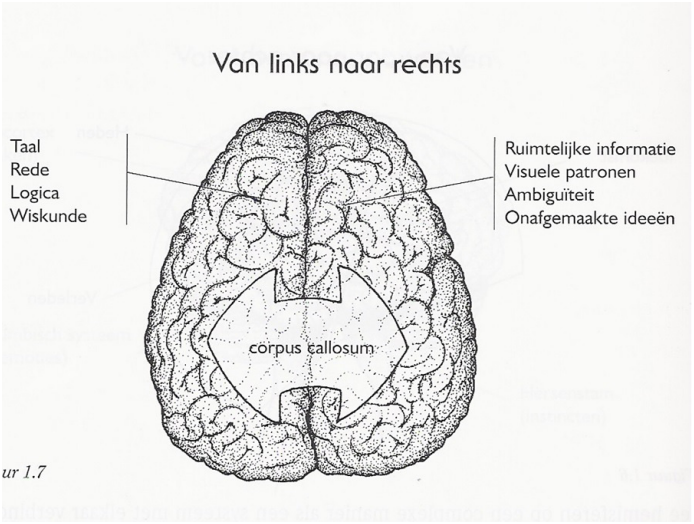
[4] Idem, 238.

[5] Brandhof, van den, J. W.,Op. Cit.,1998, 172.

[6] Idem, 120.

Optimal Bir Öğrenme Ortamı Yaratmak

Psikolog Mihaly Czikzentmihaly, akış (Akış/flow insanların, uğraşlarıyla etraflarında olan her şeyle bağlarını koparacak derecede meşgul olmaları hâli.) konseptine dayalı bir optimal deneyim teorisi geliştirmiştir.[7] Zorlu bir iş veya görev, bir kişinin kapasitesiyle orantılıysa, sıkılma ve hayal kırıklığının ortasında bir yerdeyse, optimal bir öğrenme deneyiminden söz edilebilir. (Bk.: **Şekil 4, Şekil 5**)



Şekil 4

Sol Beyin	Sağ Beyin
• Konuşma	• Ritim
• Dil	• Müzik
• Mantık	• Görüntü
• Hesap Yapma	• Resimler
• Sayılar	• Hayal Gücü
• Sıra	• Düş Kurma
• Lineerlik	• Renkler
• Analiz	• Ölçüler/Boyutlar
• Dijital	• Düzen/Bütünlük
• Rasyo	• Sezgi
• Bölgeler	• Bağlantılar

Şekil 5

[7] Csikzentmihalyi, M., *Flow, pschologie van de optimale ervaring*, Boom, Amsterdam, 1999, 18.

Bir etkinliğin amaçları belli olur olmaz ve feedback anında verilir verilmez tam bir flow deneyiminin yaşanması mümkündür. Duyguların başarı ve çalışma için kullanılmasında varılacak en büyük başarı, belki de flowdur. Flow esnasında, duygular kontrol altında tutulur ve doğru yönlendirilirler ama aynı zamanda pozitiftirler, dinamiktirler ve anın görevlerine odaklanmışlardır. Eğer bir görev, bir öğrencinin öğrenme istekleri ve yetenekleriyle uyum gösterirse, öğrenci kamçılanır ve böylece kendi kendini motive eder, yani içsel motivasyon oluşturur.

Optimal bir öğrenme ortamına ulaşmakta, bir ilham verici olarak öğretmenin rolü çok önem arz eder.

Bir tutkunun paylaşılmasıyla, öğrencilerin aldıkları pozitif duygusal sinyaller yayılır. Araştırmalar, duyguların "bulaşıcı" olduklarını ortaya koymuştur. Öğrenciler bu sinyalleri aldıkları için sınıfta pozitif bir öğrenme ortamı oluşur. Böylece, öğrenciler teşvik edilirler ve bu da kendini motive bir tutumla kendini gösterir.

Güvenli Bir Öğrenme Ortamı

Bir "flow" deneyimine ulaşmanın önemli bir bölümü, hâkimiyet duygusudur veya daha doğru bir tanımla; "flow", bir görevi veya işi yerine getirirken kontrolü elden kaybetme korkusunun olmadığı bir hâldir. (**Şekil 6**)

Öğrenci, hata yapmaktan korkmadığı anda kendini iyi hisseder ve gevşer.

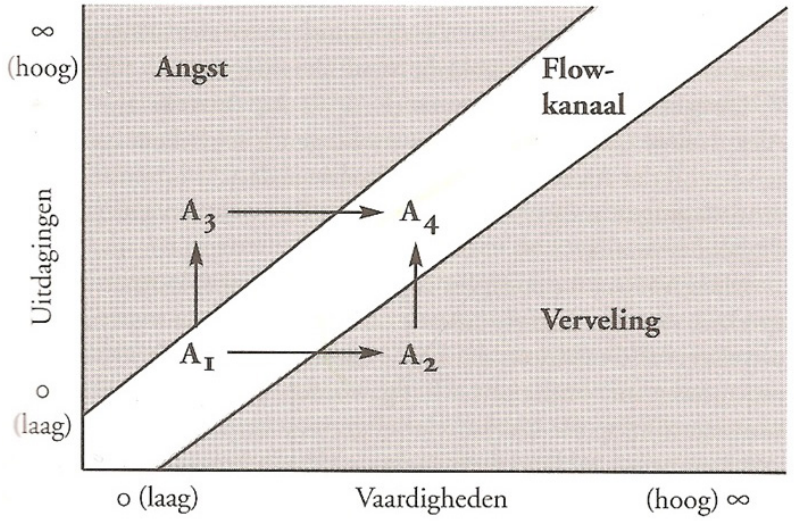
Öğrenme süreci boyunca öğrenciyi yönlendirmek için öğretmenin öğrencisini çok iyi tanıması ve ona kendisi olacağı bir özel alan tanıması gerekmektedir. "*Eğer bir öğretmen güvenli ve duyarlı bir ortam yaratma becerisine sahipse öğrenciler yalnız yüksek notlar ve test skorları almakla kalmazlar, öğrenmeyi de eğlenceli bir iş olarak görmeyi öğrenirler.*"[8]

Öğrencilerin kendileri oldukları, hata yapmaktan korkmadıkları ve risk aldıkları güvenli bir öğrenme ortamı yaratmak öğretmenin ve okulun görevidir.

---

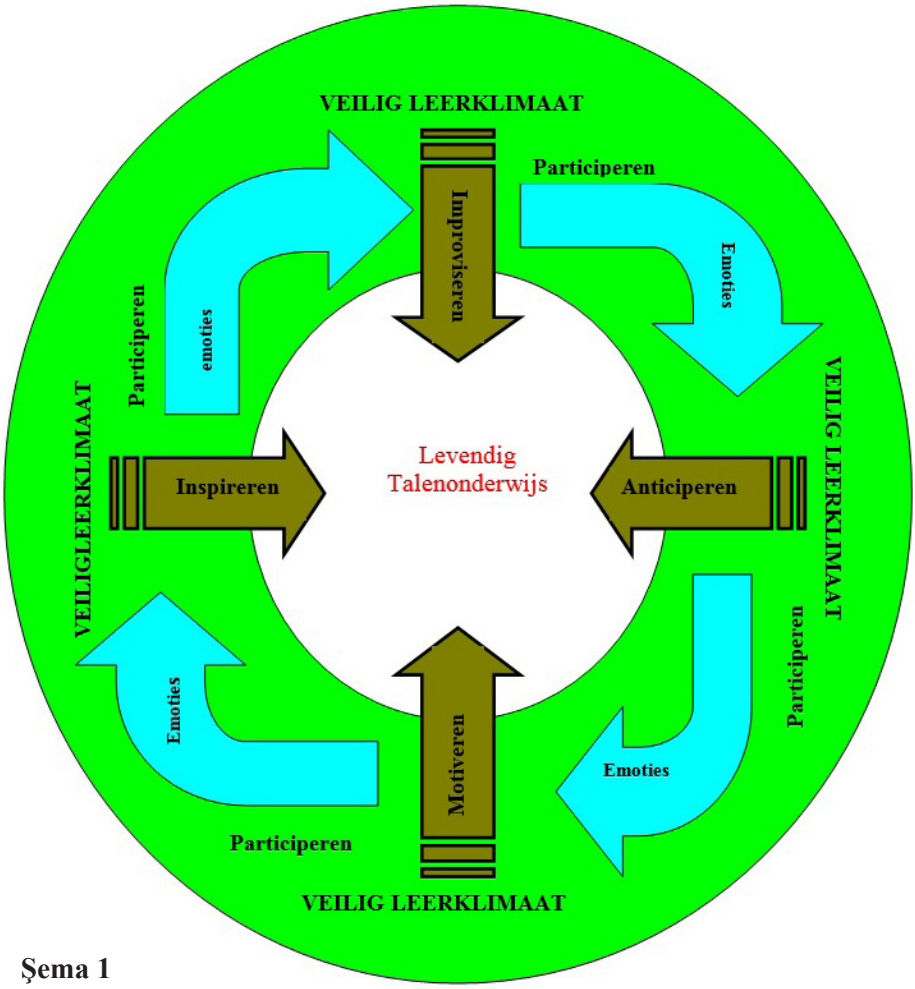
[8] Goleman, D., *Sociale intelligentie*, Contact, Amsterdam, 2006, 296.

Grafik: Akış/Flow Deneyiminden Dolayı Bilinç Karmaşıklığının Artmasının Nedenleri.



Şekil 6: [Vertaling Grafiek]

(hoog)	yüksek
Uitdagingen	Zorlu görevler/işler
(laag)	düşük
Vaardigheden	Yetenekler
Angst	Korku
Verveling	Sıkıntı
Flow-kanaal	Akış/Flow kanalı



Şema 1

Kaynaklar

APPEL, R.-VERMEER, A. (2004), *Tweede-Taalverwerving en Tweede-Taalonderwijs*, Bussum: Coutinho.

BAKKER, A. (2002), "Taal en Taalvermogen", In: Appel, A. e. a. (red.), *Taal en Taalwetenschap*, Oxford: Blackwell Publishers, Ltd, 2002, 1-24.

BrANDHOF, Van Den, J. W. (1998), *Gebruik je Hersens*, Hoevelaken: Verba.

CHOMSKY, N. (1981), *Regels en Representaties*, Utrecht: Scheltema & Holkema.

CSİKSZENTMIHALYI, M. (1999), *Flow, Psychologie van de Optimale Ervaring*, Amsterdam: Boom.

DAMASIO, A. (2006), *De Vergissing van de Descartes, Gevoel, Verstand en Het Menselijk Brein*, Amstredam: Wereldbibliotheek.

EKMAN, P. (1999), *Gegrepen Door Emoties*, Nieuwezijds, Amsterdam, 2004. Fogarty, R., *Hersenwerk in de Klas*, Utrecht: APS.

FOGARTY, R.(1999), "Hersenwerk in de Klas", Utrecht: APS, 35-36.

GOLEMAN, D. (2002), *Emotionele Intelligentie*, Amsterdam: Contact..

GOLEMAN, D. (2006), *Emotionele Intelligentie in de Praktijk*. Olympus, Amsterdam: Olympus.

GOLEMAN, D. (2007), *Sociale Intelligentie*, Amsterdam/Antwerpen: Contact, sayfa.

GALENKAMP, H.; Van der Harst, A.; Roelofs, F. (2003), *Ontwikkelen van Emotionele Intelligentie, Praktijkboek Voor de Leraar*, Baarn: HB Uitgevers.

KWAKERNAAK, E., (1989), *Grammatica in Het Vreemde-Talenonderwijs*, Katwijk: Alpha Leiden.

KUIKEN, F.-VEDDER, I. (1995), *Grammatica Opnieuw Bekeken*, Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

MARZANO, R.-MIEDEMA, W. (2007), *Leren in Vijf Dimensies*, Assen: Van Gorcum, sayfa.

NELISSSEN, M. (2008), *De Breinmachine*, Tielt: Lannoo.

ODEN, E. (2007), "Kunt u Door de Mensen Heenkijken?". In: *Psychologie Magazine*, 26, 15-24.

PARREREN, van, C. (1985), *Woorden Leren in Het Vreemde Talenonderwijs*, Apeldoorn: Van Walraven, 1985.

PONTE, P. (2000), "Actieonderzoek: Reflectie-onderzoekmatig Handelen Als Kenmerk van de Professionele Docent". In: *Velon Tijdschrift Voor Lerarenopleiders.* Nr. 21/1.

PRICK, L. (2000), *Onderwijs op de Divan*, Amsterdam: Van Gennep.

RINVOLUCRI, M. (1994), *Grammar Games*, Gambridge: Cambridge University Press.

SITSKOORN, M. (2006), *Het Maakbare Brein, Gebruik je Hersens en Word wie je Wilt Zijn*, Bert Bakker, Amsterdam.

STAATSEN, F. (2004), *Moderne Vreemde Talen in de Basisvorming*, Coutinho.

STEVENS, L. (2002), *Zin in Leren*, Garant, Antwerpen/Apeldoorn.

WESTHOFF, G. (2006), "Eigen Inhoud Eerst: Grammaticale Regelkennis en Het ERK (deel 1)". in: *Levende Talen Magazine*, 93 (8), 14-17.

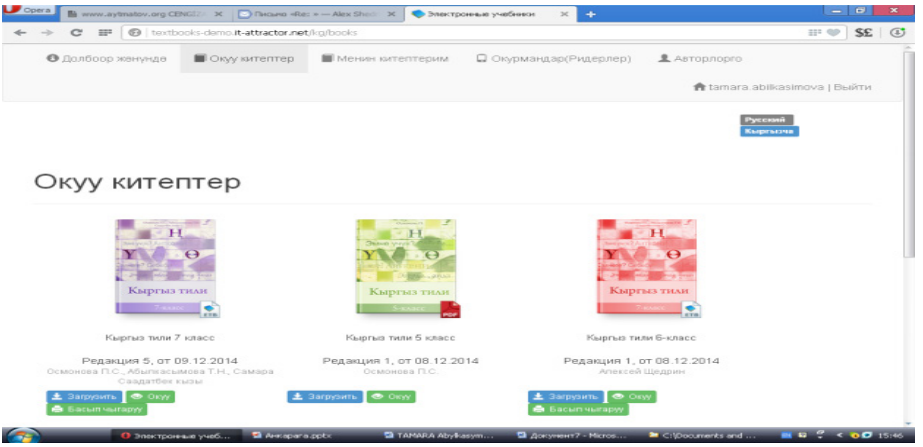
KIRGIZ DİLİNİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİLDİĞİ OKULLARDA ELEKTRONİK ARAÇ VE GEREÇLERİN KULLANILMASI

Tamara ABILKASIMOVA*

1. Dil Öğretiminin İlk Düzeyinde Elektronik Ders Kitaplarının Deneyimi

Kırgızistan'da; Rusça, Özbekçe, Tacikçe eğitim veren okullarda 7. sınıflar için Kırgız dilinin ilk elektronik ders kitabı geliştirildi ve İnternet'e konuldu. Adresi: http://textbooks-demo.it-attractor.net/ru/books ve http://textbooks-demo.it-attractor.net/kg/books.

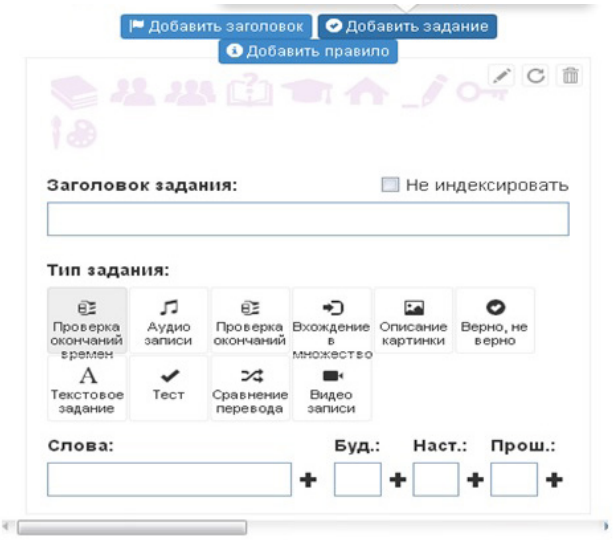
Bundan sonra "Benim Kitaplarım" bölümüne girmek için her yazara ayrı ayrı **şifre** verilir. **Şifre** aracılığıyla siteye girildiğinde yazar kendi kitabı üzerinde **redaksiyon** çalışmaları yapabilir. Aynı anda yapacağı eklemelerle yeni bilgileri kitabına yerleştirebilir.



* Millî Dil Eğitim Merkezi, Kırgız Dili ve Edebiyatı Öğr., Bişkek/Kırgızistan; tamara.abilkasimova@yandex.com

"Kırgız Dili 7. Sınıf" ders kitabının matbaadan yayımlanmış şekli de var. Özellikle eğitim dili Rusça, Özbekçe, Tacikçe olan okullar ve ders kitaplarının eksik olduğu okullarda "Kırgız Dili" elektronik ders kitabının geliştirilmesi bunun gibi sorunları çözmeye yardımcı olmaktadır.

Diğer taraftan bu kitap sıradan bir ders kitabının kopyası değil, aynı zamanda interaktif ve multimedya bileşenlerine eşlik etmektedir. Eğitimi Kırgızca olan okullarda konuşma yeteneklerini belirlemek için dinleme, yazma, okuma, çeşitli alıştırmalar yer almaktadır. Elektronik ders kitabındaki her alıştırma ile etkileşimli ya da interaktif çalışmalar mümkün olduğu kadar geliştirilmiştir.



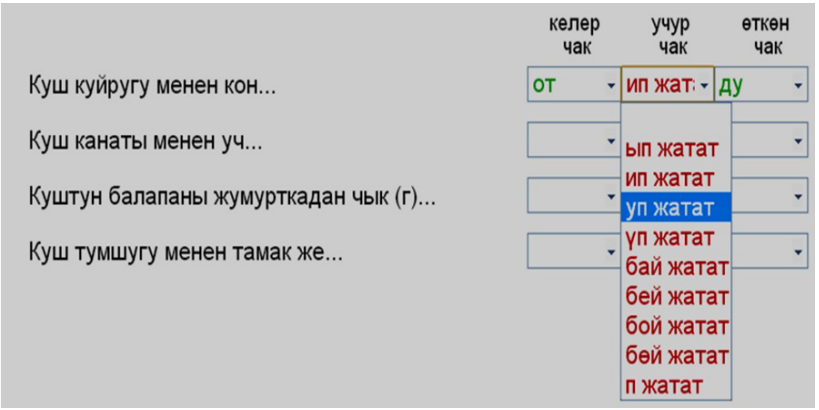
Elektronik Ortamda Ders Kitabında Yer Alan Alıştırma Türleri

1. Zaman ekleriyle ilgili alıştırmalar;
2. Dinleme alıştırmaları;
3. Eklerle ilgili alıştırmalar;
4. Çoktan seçme alıştırmaları;
5. Resimli alıştırmalar;
6. Doğru, yanlışları bulmaya yönelik alıştırmalar;
7. Metin üzerinde çalışmalar;
8. Test çalışmaları;
9. Tercümelerin karşılaştırılması;
10. Görsel alıştırmalar.

Örneğin, öğrencinin elektronik ortamda ve ders kitabında verilen sorulara cevap verebilmesi için çeşitli alıştırmalar düzenlenmiştir. Öğrenci doğru cevap verirse yeşil, yanlış ise kırmızı yanar.

Kırgız dili sondan eklemeli dillerdendir. Küçük ünlü uyumu gibi kuralları dil öğreniminde bazı zorluklar ortaya koyar. Bu nedenle, grameri oturtmak için özel alıştırmalar da yer almaktadır.

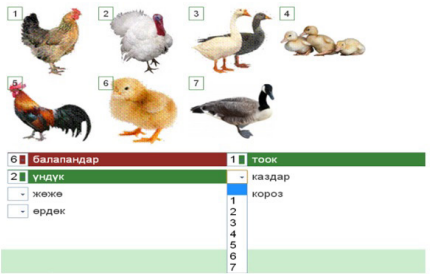
Örnek



Yayımlanmış ders kitabında resimler, **ok** işaretiyle işaretlenmesi gerekirse, e-kitapta resimler **sayılar** aracılığıyla işaretlenmelidir.

Matbaadan Yayımlanmış Ders Kitabında:

Elektronik Ortamdaki Ders Kitabında:



Bu çalışmada öğrenci **metni dinler**, kendisi de **sesli olarak okur** ve **diksyonunu kontrol eder**.

УГАЛЫ жана ОКУЙЛУ

“КЕЛ-КЕЛ” РОМАНЫНАН ҮЗҮНДҮ

Алай ханышасы – Курманжан датка

1. Аңгыча ак боз бээ минген, ак элечек кийген аял көрүндү. Алай ханышасы Курманжан датканын артынан эки киши коштоп келе жатат.

2. Жакасы кундуз, алтын саймалуу кымкап тон кийген, күмүштөн жасалган кур тагынган аял келди.

3. “Мына аристократизм! Чыныгы келбет жана сулуулук, анык ханышалык. Сүрөтүн тартсак болмок”, – деди сүрөтчү.

Bazen çalışmada metin verilmiyor. Bu durumda öğrenci sadece dinleyip alıştırmaları yapar.

Şarkı söyleme çalışmalarında şarkıyı dinler, metindeki boşlukları **ek**, **kelime** veya **cümleler**le tamamlar

ЫРДАГЫЛА

Таласым

***Сөзү, обону**: Шекербек Шеркуловдуку*

***Аткаруучу:** Мирбек Атабековдуку*

Токоюн бойлоп баратса____,

Суктантып көздү карат_____.

Алыстан келген адам_____

Кеткиси да келбейт Талас_____.

Elektronik ders kitabında öğrencinin kendi seviyesini öğrenebilmesi için “Deneme” bölümü de yer almaktadır. Dil öğreniminde öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirmesi büyük sorunları ortaya çıkarır. Bundan dolayı öğrenci sözcük dağarcığını her aşamada sözlükle geliştirir ve bunu Rusçaya çevirerek yapabilir.

Örnek

Канаттууларга байланыштуу сөздөр	
балапан // жөжө	насекомые
жакын	цыплёнок
жашылча-жемиш	когда теплеет
канаттуулар// куштар	Красная книга
корголот	птицы
көбөйүп кетмек	овощи-фрукты
күн жылыганда	увеличилось бы
курт-кумурскалар	защищается
Кызыл китеп	рядом // близко
тоодо	в горах

Bilgisayar uzmanları tarafından bazı konulara özel programlar düzenlenmiştir. Kitabın diğer yazarları da kendi elektronik kitaplarını hazırlama imkânını bulmuşlardır.

2. Sesli Kitaplar

Dil öğretimindeki birinci basamakta elektronik ders kitapları önemli bir kaynak olarak belirlenmektedir. Kırgızistan'da birkaç yıldır yüksek düzeyde Kırgızca öğrenen öğrenciler mevcuttur. Onlar konuşurken Kırgızcayı iyi seviyede konuşabilir, okuyabilirler. Ancak yazmada bazı problemler yaşamaktadırlar. Onlar edebî eserleri bu sayede okuyabilmektedirler.

Öğretimde Sanat Eserlerinin Değeri

1) Öğrencinin Kırgızca kelimelere alışması için eserler hoparlörle dinletilir.

2) Kırgızca kelimeleri dinlemeye alıştırmak için edebî eserler sesli kitap şeklinde verilir.

3) Cengiz Aytmatov'un eserleri örnek olarak alınmaktadır.

Cengiz Aytmatov'un beş eserine sesli kitaplar hazırlanmıştır:

1) *Toprak Ana*

2) *Deniz Kıyısında Koşan Ala Köpek*

3) *Erken Gelen Turnalar*

4) *Yüz Yüze*

5) *Gün Uzar Yüzyıl Olur*

Eserin fotokopisi çekilir ve öğrencilere dağıtılır. Öğrenciler dinlediklerini elindeki fotokopiden takip eder. Bu çalışmada öğrenciler kelimelerin doğru telaffuz edilmesine ve doğru yazımına dikkat ederler.

Cengiz Aytmatov'un eserlerini eğitim-öğretimde kullanmakla;

1) Aytmatov'un okuyucularının sayısının artırılması,

2) Kırgız vatandaşlarının millî duygularının uyandırılması,

3) Aytmatov'un büyük bir yazar olduğunu, eserlerini ne kadar güzel yazdığını fark ettirmek amaçlanmaktadır.

4) Bununla birlikte, eserleri Kırgızca okutarak Abdıkerim Muratov'un: "Cengiz Aytmatov bu dereceye nasıl ulaştı? Küçük bir milletten çıkan birinin dünya çapında tanınması nasıl mümkün oldu? Nasıl olur da bir yazarın her yeni eseri, bir öncekinden daha da ilginç olabilir? " gibi soruları cevaplaması sağlanmıştır.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE, SINIF İÇERİSİNDE YENİ TEKNOLOJİNİN KULLANIMI: "Z-KİTAP" ÖRNEĞİ

Céline AYDIN*
Mustafa AÇIKGÖZ**

Giriş

There (1998: 1-22), öğretme işleminin ge niş bir kavram hâline geldiğini belirtirken öğretmek, sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda öğretimi kolaylaştırmak, düzenlemek, yönetmek, özellikle bilgilerin ortaya çıkmasını sağlayacak nitelikte olması gerektiğini vurgulamaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkili bir eğitim vermek için, tekdüze ders şeklinden uzaklaşıp öğretmenlerin düzenli bir şekilde eğitim stratejilerini yenilemeleri, geliştirmeleri gerekmektedir. Guichon'a (2005) göre, yeni teknolojinin sınıf içerisinde kullanımı yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin izledikleri stratejisi açısından değişim göstermektedir. Yeni teknolojinin bir parçası olan, son yıllarda birçok eğitim kurumunda kullanılan akıllı tahta, öğretmenlere sınıf içi öğretim metodunu geliştirmek için olanak sağlamaktadır. Fakat öğretmenlerin akıllı tahtayı etkin bir şekilde kullanabilmeleri için uyum süreci gerekmektedir. (BEAUCHAMP, 2004: 327-348).

Bu uyum sürecini şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Akıllı tahtayı klasik beyaz tahta gibi kullanma, yani başlangıç aşaması,
2. Öğrenme aşaması,
3. Temel seviye aşaması,
4. İleri seviye aşaması,
5. Üstün seviye aşaması.

* Araştırmacı; Strasbourg Üniversitesi, Eğitim Bilimleri; aydın.cln@hotmail.fr
** Araştırmacı; Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri; imparkbilisim@gmail.com

Keeler (1996) öğretmenlerin günümüzde gelişen teknolojiye uyum sağlamak için çalışmalarını değiştirmeleri, geliştirmeleri gerektiğinin altını çizmektedir. Galton, Hargreaves, Comber, Pell, Wall, D. (1999), öğretmenlerin bilişim teknolojilerinin potansiyelini görmeleri gerektiği ve derslerinde bilişim teknolojisiyle bilgilerin dengeli bir şekilde aktarılması gerektiği düşüncesini savunmaktadır. Buna karşın, günümüzde uzun yıllardır klasik ders şekliyle eğitim vermiş öğretmenlerin bilişim teknolojileriyle uyum sağlamaları ve öğretim stratejilerini yenilemeleri kimi zaman zor olmaktadır.

Sözü edilen kuramlardan yola çıkarak "Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bilişim teknolojilerini iyi kullanmak ders kalitesini artırır mı?" sorusunu sorabiliriz. Atan'a (2000) göre bilişim teknolojilerinin iyi kullanılması, yeni bir eğitim alanı oluşturulması, bizitam olarak iyi bir dil eğitimine götürmemektedir. Kaliteli bir yabancı dil eğitimi, dersi etkileyen hedef kitlenin beklentileri, dersin içeriğinin zenginliği, ders esnasında kullanılan materyaller, derslerin yapıldığı sınıfların uygunluğu, ders zamanlarının seçimi, öğretmenin ve öğrenenlerin motivasyonları vb. farklı faktörleri dikkate alır. Bilgisayarla yapılan dil öğretiminde Mangenot'a (2000) göre bilgisayar, öğretmenin yerini tutmaz, sadece öğretmeye ve öğrenmeye destek verir. Buradan yola çıkarak diyebiliriz ki, yabancı dil öğretiminde, teknolojiyi kullanarak uyguladığımız teknik ve yöntemler uyum içerisinde olmalıdır. Bu durumda, akıllı tahtanın kulanıldığı derslerde önceden hazırlanmış ders senaryoları önemlidir. Guichon'a (2006) göre ders senaryoları hazırlanırken hedef kitlenin yaşı, dil seviyeleri, bilişsel becerileri göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır. Tam anlamıyla ders senaryoları için nasıl bir yol izlenmelidir?

Jean-Paul Narcy (1990) ders senaryo çalışmaları için yedi aşama belirliyor:

1. İhtiyaçların analiz edilmesi,
2. Amaçların oluşturulması,
3. Ders içeriklerinin seçilmesi,
4. İçeriklerin ortaya konulması,
5. Eğitim aktivitelerinin belirlenmesi,
6. Eğitim aktivitelerinin organize edilmesi,
7. Ölçme ve değerlendirilmenin yapılması.

Öğretmen ve öğrenenlerin üst düzeyde düşünceye sahip olma ve bunu en iyi şekilde ortaya koymaları için bilişim teknolojilerini tanıyıp kullanmaları muhakkaktır. Bilişim teknolojilerine dayalı eğitim şekli bütün dünyada her geçen gün yaygınlaşmaktadır. Bu sayede bilgiye daha rahat ulaşabilme ve bilgiyi daha fazla kişiyle paylaşabilme imkânı ortaya çıkmaktadır.

Çalışmamızda ilk olarak "Yabancı dil öğretiminde teknolojinin kullanımı nasıl başlamıştır?"sorusuna cevap arayacak, sonrasında ise günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bilişim teknolojilerinin sınıf içerisinde kullanımının öğretmenlere sağladığı kolaylıklar ve zorluklar üzerine elde ettiğimiz bulgulara yer vereceğiz.

İkinci Dünya Savaşı'nda Amerika, ajan ve askerlere hızlı bir şekilde dil öğretmek için *sözlü işitsel* yöntem ile teknolojiyi ilk olarak dil öğretiminde kullanan ülke olarak tanınır (1940-1960). Yabancı dil öğretiminde; *geleneksel yöntem*, *doğal yöntem*, *aktif yöntemden* sonra dördüncü olarak davranışçılık ve yapısallıktan etkilenen *sözlü-işitsel* yöntem ortaya çıkar. İlk defa dil öğretiminde *sözlü-işitsel* yöntem uygulanırken teknolojinin kullanımı kuramsal anlamda ele alınır. İlerleyen yıllarda *sözlü-işitsel* yöntem geliştirilerek yerini *görsel-işitsel* yönteme bırakır. *Sözlü işitsel* yöntemde, ders araç ve gereçleri arasında sadece ses kaydı ve resimler yer alırken "*görsel-işitsel"* yöntemde tepegöz, ses kaydı ve görsel materyaller yer alır.

Yabancı dil öğretiminde *görsel-işitsel* yöntemin ardından, günümüzde Avrupa Dil Portfolyosu'nda yer alan *"iletişimsel yaklaşım"* ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım yabancı dil öğretiminde çoklu medyayı temel ders materyali olarak görür ve gerek sınıf içi gerekse dil laboratuvarlarında kullanılmak üzere yaygın hâle getirir. Sözü edilen *iletişimsel yaklaşım* üç temel unsuru içinde barındırır. Bunlardan birincisi dilbilimi, ikincisi teknik ve yöntem, üçüncüsü ise bilişim teknolojilerinin kullanımıdır.

Bilişim teknolojilerinin kullanımı birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında önemli bir yer tutmaktadır. Sınıf içerisinde bilişim teknolojilerini daha aktif şekilde kullanmak amacıyla klasik tahtanın yerini akıllı tahtanın almaya başladığı görülmektedir. Bununla birlikte sınıf içerisinde kullanılan materyallerde birtakım değişiklik göstermeye başladı. Zira çoklu ortama son derece müsait olan akıllı tahtaların etkili bir şekilde kullanabilmesi için teknolojik anlamda farklı ihtiyaçlar ortaya çıktı. Akıllı tahtalar, çoklu ortam ögeleri de içeren tüm eğitsel içeriklerin sınıf içi süreçlerde kullanılmasını kolaylaştırmak amacıyla kullanılan araçlardır.

Akıllı tahtanın görünürde klasik beyaz tahtadan farkı yoktur. Fakat işlevlik açısından "dev bir bilgisayar" benzetmesi yapılabilir. Dijital ekranı sayesinde ekrana dokunarak kullanabilme özelliği vardır. Her türlü çoklu medya araçlarını kullanmaya kolaylık sağlar.

1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akıllı Tahta Kullanımı Öğretmen Değerlendirmesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akıllı tahta kullanımını öğretmen görüşleriyle birlikte değerlendirmek amacıyla sormaca çalışması gerçekleş-

tirildi. Çalışmamızda, en az üç yıl Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenlik tecrübesi olan ve son altı aydır akıllı tahta kullanarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine eğitim veren üç öğretmenle yaptığımız sormaca çalışmasından veriler elde ettik. Bu verilerden yola çıkarak akıllı tahta kullanımının öncesini ve sonrasını rahat şekilde değerlendirmemizi sağlayacak belli ölçütler doğrultusunda bir karşılaştırma tablosu oluşturduk. Aynı zamanda sözünü ettiğimiz öğretmenlerin sınıf içerisindeki derslerini izleyerek elde ettiğimiz verileri değerlendirdik.

Yaptığımız anketlerin ve gözlemlerin sonucunda elde ettiğimiz veriler ışığında tespit edilen akıllı tahta kullanımının olumlu ve olumsuz yönleri, aşağıda ifade edilmiştir.

1.1. Akıllı Tahta Kullanımının Olumlu Yönleri

• Görselliği artırıcı özelliği vardır.

• Birçok farklı materyal kullanımında kolaylık sağlar. Örneğin video, ses kaydı, resim, interaktif oyunlar ve alıştırmalar vb.

• Öğretmenlere her yaptığı dersi video şeklinde kaydetme olanağı sağlar. Böylelikle öğretmenlere işledikleri derslerin analizlerini yapma imkânı sağlar.

• Klasik ders ortamından farklı olarak öğretmene eğitim stratejisini geliştirebilmesi için olanak sağlar.

• Öğretmenin sınıf içerisindeki rolü değişkenlik gösterir. Bilgiye ulaşmak, öğretmene bağlı olmaktan çıkar. Örneğin, öğrenenlerin grup olarak öğrenmek istedikleri konularda bilgiye ulaşmaları, akıllı tahta ve İnternet sayesinde hızlı ve kolay olmaktadır. Bu durumda öğretmenin rolü; bilgiyi aktarma durumundan sınıfı yönetme durumuna geçebilir.

• Özellikle heterojen sınıflarda öğretmen, ders içeriğini farklı bilişsel özelliğe sahip öğrenenlere göre hazırlayabilir. Bu durumda, öğretmenin öğrenci grubunu iyi tanıması ve ihtiyaçlarını doğru analiz etmesi gerekmektedir.

1.2. Olumsuz Yönleri

• Akıllı tahtanın etkin şekilde kullanımı için etkileşimi arttırıcı, öğrenci motivasyonunu destekleyici, yeni ve yaratıcı ders materyalleri oluşturmak gerekmektedir.

• Çoklu medya araçlarını kullanma gereksinimi doğmaktadır. Buna karşın, dil öğretiminde her zaman çoklu medyaya ihtiyaç duyulmaz.

• Sıradan beyaz tahta gibi kullanmak ergonomik açıdan rahat değildir. Dolayısıyla sınıf içerisinde klasik beyaz tahta ve akıllı tahta yan yana olmalıdır. Öğretmenin her zaman klasik beyaz tahtaya ihtiyacı vardır.

• Ders öncesi teknik açıdan karşılaşılabilecek sorunlar göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla, teknik sorunlarla ilgilenebilecek çalışanlara akıllı tahtanın bulunduğu kurumlarda ihtiyaç vardır.

• Ders saatinden önce sınıfa gitmek gerekmektedir. Çünkü akıllı tahtanın bilgisayar ve yansıtıcı olmadan işlevi olmaz. Bu durumda akıllı tahtanın hazır duruma gelmesi için belli bir zaman ayırmak gerekmektedir.

• Derslerin öğrenci merkezli değil, öğretmen merkezliye dönüşme ihtimali fazladır.

• Akıllı tahta kullanarak yapmayı planladığımız derslerde meydana gelebilecek teknik sorunlara karşı her zaman yapacağımız ders için ikinci bir plan bulundurmamız gerekmektedir.

Anketlerden ve gözlemlerden elde ettiğimiz verilerden yola çıkarak şu sonuçlara varmış bulunmaktayız:

• Öğretmenlerin etkileşim tabanlı ve zengin içerikli (videolar, ses dosyaları, animasyonlar, oyunlar vb.) materyalleri rahatlıkla akıllı tahtalarda kullanması derslerde öğrenci motivasyonunu artırmaktadır.

• Öğretmenlerin söz konusu etkileşimli içerikleri hazırlamaları için teknolojik alanda belli bilgi, beceri ve tecrübeye sahip olmaları gerekmektedir. Fakat birçok öğretmenin söz konusu alanda yeterliği yoktur.

• Teknolojik anlamda yeterliği olan öğretmenler ise ders materyallerinin hazırlanması uzun zaman aldığı için hazırlamak istememektedirler. Bundan dolayı mevcut klasik ders kitaplarını kullanmayı tercih etmektedirler. Bu bağlamda akıllı tahtalara ihtiyaç olmadan klasik beyaz tahta kullanımı yeterli olmaktadır.

Kısaca akıllı tahtaların öğretmenler tarafından kullanımı için dört temel faktör önemli olmaktadır:

a. Maddi Erişim

b. Zihinsel Erişim

c. Tecrübe Erişimi

d. Kullanım Erişimi

a. Maddi Erişim

Maddi erişim akıllı tahtalara uygun teknik içerik ve ekipmanın temin edilmesiyle gerçekleşmektedir.

b. Zihinsel Erişim

Ortaya çıkan bir ürünün tanınırlığı ve kullanılabilirliğinin kabul edilmesi ve tanınmasıdır.

c. Tecrübe Erişimi

Ortaya çıkan ürünün kullanılabilmesi için gerekli yeterliğe sahip olmak.

d. Kullanım Erişimi

Ortaya çıkan ürünün ergonomik normlar çerçevesinde rahatlıkta kullanılabilir olmasıdır.

Yukarıda saymış olduğumuz dört temel özellik göz önünde bulundurularak Avrupa Dil Portfolyosu'nun ön gördüğü iletişimsel yöntem kullanarak Yunus Emre Enstitüsünün hazırlamış olduğu **A1** ve **A2** Türkçe Öğretim Seti Ders Kitaplarının akıllı tahtalara uyumlu olması, etkinliklerin etkileşimli ve çoklu ortam ögeleri kullanılarak zenginleştirilmesi projesi (z-kitap) ortaya çıkmıştır.

A1 ve **A2** Türkçe Öğretim Seti içerisinde toplamda 16 ünite mevcuttur (**A1** 8 ünite/**A2** 8 ünite):

• **A1:** Tanışma, Ailemiz, Günlük Hayat, Çevremiz, Meslekler, Ulaşım, İletişim, Tatil.

• **A2:** Zaman ve Mekân, Sağlıklı Yaşam, Sosyal Etkinlikler, Güzel Ülkem, Üretimden Tüketime, Duygular, Teknoloji ve İletişim, İnsan ve Toplum.

2. "Z-Kitap" Nedir?

Zenginleştirilmiş kitaplar sınıf içerisinde akıllı tahtaların kullanımının kolaylaşması, öğretmenlere eğitim süreçlerinde kullanacağı materyallerin bir bütün hâlinde sunulması ve böylece eğitim süreçlerinin verimliliğinin artırılması amacıyla üretilmektedir.

Ayrıca aynı eğitim materyalini öğrencinin bireysel eğitim süreçlerinde kullanılabilmektedir. Bu kullanım masaüstü bilgisayarlar, tabletler ya da akıllı telefonlar aracılığı ile yapılabilmektedir.

Yunus Emre Enstitüsünün gerçekleştirdiği Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için gerçekleştirilen "z-kitap" çalışmasının hazırlama süreçleri örneği üzerinde duracağız.

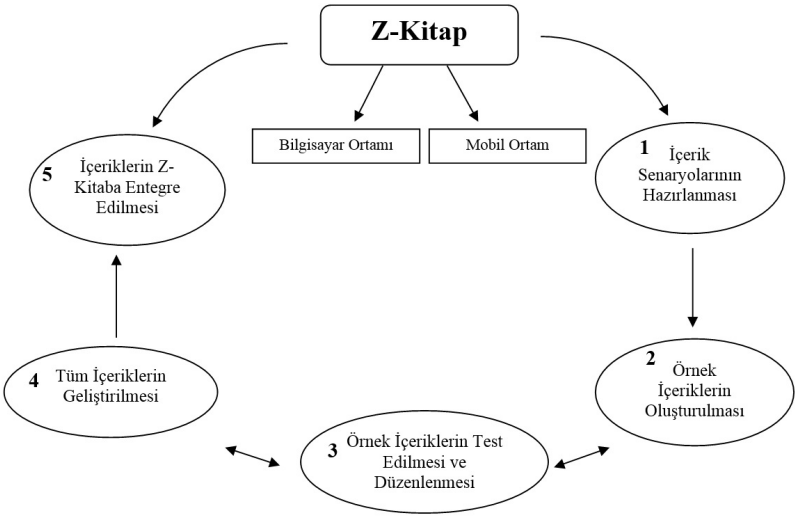
2.1. "Z-Kitap" Hazırlama Süreçleri

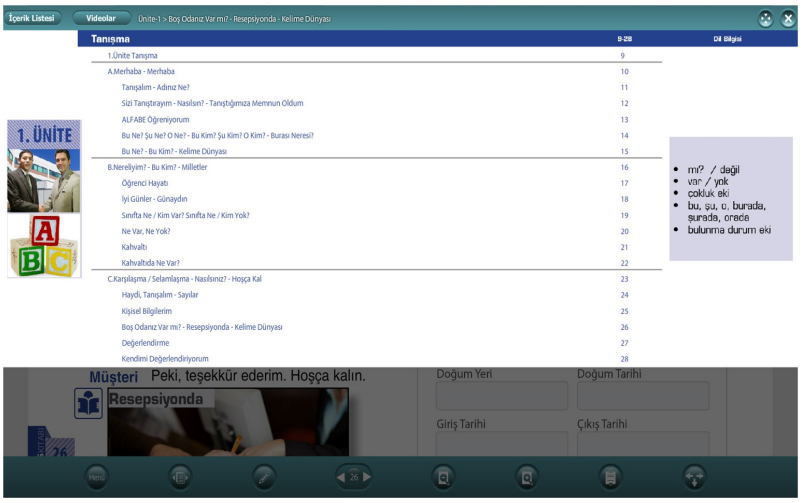
2.1.1. Kitapların Hazırlanması

Zenginleştirilmiş kitap hâline getirilecek kitapların dizgi süreçlerinin tamamlanmış baskı itibariyle son hâlini almış olması gerekmektedir. Bu durum

projenin süreç içerisinde yeni tasarımlar gerektirmesini, süreçlerin uzamasını, maliyetlerin yükselmesini engelleyecektir.

Proje kapsamında tasarım ve dizgi süreçleri tamamlanmış Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti **A1** ve **A2** Ders Kitabı kullanılmıştır. Kitaplarda sekizer ünite toplam yaklaşık 350 sayfa yer almaktadır.





2.1.2. İçerik Senaryolarının Hazırlanması

Proje kapsamında İki kitap on altı ünite çalışılmıştır. Öncelikli olarak örnek içerik oluşturabilmek için birinci ünitenin senaryoları yazılmıştır. Senaryo yazımında kitap içerikleri temel alınarak ilerlenmesine karar verilmiştir.

"Kitap üzerinde yapılması öngörülen etkinlikler çoklu ortam avantajları kullanılarak sınıf içerisinde en uygun nasıl kullanılır? " sorusu, etkinlik senaryolarının oluşturulmasında ilk soru olmuştur.

2.1.3. Örnek İçeriklerin Oluşturulması

Örnek içeriklerin hazırlanması, proje kapsamında hazırlanan yaklaşık 2000 sayfalık içeriğin tümünü etkileyecek ögelerin baştan belirlenmesini sağlamak ve böylece düzetme süreçlerini ve maliyetlerini kısaltarak kaynakları en etkin şekilde kullanmak amacıyla yapılmıştır.

Senaryoları hazırlanan 1. ünite etkinlikleri etkileşimli eğitsel içerikler hâline getirilmiştir. İçerik geliştirme süreçlerinde;

1) Ünite içerisinde yer alan tüm metinlerin, diyalogların ve etkileşim süreçlerinde ihtiyaç duyulan seslerin seslendirilmesi,

2) Ses dosyalarının düzenlenmesi, parçalara ayrılması ve kullanıma hazır hâle getirilmesi,

3) Etkinlik ekranlarının tasarımlarının yapılması,

4) Senaryoya uygun olarak etkileşimi sağlayacak kodlamanın gerçekleştirilmesi,

5) Seslerin tasarlanan ekranlara giydirilmesi,

6) Senaryoya uygunluk testlerinin yapılması adımları uygulanmıştır.

2.1.4. Örnek İçeriklerin Test Edilmesi ve Düzenlenmesi

Yunus Emre Enstitüsü proje koordinatörü koordinasyonunda eğitsel içerik test süreci başlatılmıştır. Yapılan test sonuçları, sınıf ortamında kullanım temel alınarak yürütülmüştür. Yapılan toplantılar ile içeriklere son şekli verilmiştir. Benzer yapılı içerikler için kurallar oluşturulmuştur. Örneğin bu kurallar:

1) Başlık bölümünde etkinliğin başlığı ve etkinlik amacına uygun ikon yer alacaktır.

2) Birden fazla bölümden oluşan etkinlerde ekran solunda yer alan ikonlar üzerinden ulaşılacaktır.

3) Birden fazla sayfadan oluşan etkinlikler içerisinde ekranın sol altında yer alacak ileri geri okları ile ulaşılacaktır.

4) Metin çalışmalarında, önce dinleme, sonra metini görme, sonra metin ve sesi birlikte görme ve istenilen diyaloğu dinleme özellikleri yer alacaktır vb. şeklindedir.

2.1.5. Tüm İçeriklerin Geliştirilmesi

Test sonuçları ve belirlenen kurallar doğrultusunda 2 kitap, 16 ünite için yaklaşık 2000 sayfadan oluşan etkinlikler üretilmiştir.

2.1.6. İçeriklerin "Z-Kitap"a Entegre Edilmesi

Geliştirilen eğitsel içeriklerin "Z-Kitap" içerisinde sorunsuz şekilde açılabilmeleri için "Z-Kitap" çizim araç çubuğunda yer alan özellikler sorunsuz şekilde bütünleştirilmiştir.

Süreç içerisinde "z-kitap"ın telif haklarının korunması için Yunus Emre Enstitüsüne ait otomasyon sistemine entegrasyon sağlanmıştır. Entegrasyon, sayesinde sistemde kayıtlı olan kullanıcıların otomasyon giriş bilgileri ile kitaba erişimi gerçekleşmektedir. Bununla birlikte otomasyon sisteminde kayıtlı olamayan kullanıcı "z-kitap"a giriş yapamamaktadır. Giriş için İnternet bağlantısı ihtiyacından kaynaklanabilecek sorunları azaltmak için ilk giriş bilgileri onayından sonra bir ay içerisinde kullanıcı İnternet bağlantısı sağlayamasa da girişe izin verilmektedir.

2.1.7. Mobil Uygulama Hâline Getirilmesi

Öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerinde de kullanımına olanak sağlamak amacıyla "z-kitap" çalışmasının tabletlerde kullanılacak mobil uygulamaları geliştirilmiştir. Mobil uygulamalar, IOS ve Android İşletim Sistemli Mobil Cihazlarda kullanılacak şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan uygulamaların tasarımı, akıllı tahtada kullanılmak üzere tasarlanan "z-kitap" ve içeriklerin aynısıdır.

Görüş ve Öneriler

1) Kitap tasarımının tamamlanmış olması proje süreçlerinde öngörülmeyen düzeltme ihtiyaçlarını ortadan kaldıracaktır.

2) Örnek bölüm çalışmaları ve testleri, bu tür yoğun içerikli "z-kitap" çalışmalarında düzeltme süreçlerini önemli ölçüde kısaltmaktadır.

3) Tasarımların hedef kitleye uygun yapılması ve kaynakların etkin kullanılması ihtiyaçlarının birleştirilmesi ile akıllı tahtalarda kullanılmak üzere tasarlanan içeriklerin mobil cihazlarda kullanımı aynı performans vermeyebilmektedir. Tasarımın farklı platformlar için ayrı ayrı yapılması ya da akıllı tahtalar ve tabletler için orta yol seçilmesi uygun olacaktır. Orta yoldan kasıt, "z-kitap"ta ve içeriklerde kullanılan butonların, etkileşimlerin, tabletlerde rahat erişilebilecek büyüklükte ve akıllı tahtada göze batmayacak küçüklükte olması sağlanmasıdır.

4) "Z-kitap" güncellemelerinin yeniden ürün çıkarmaksızın gerçekleştirilmesini sağlayacak yapılara geçilmesi sürdürülebilirlik için uygun olacaktır.

5) Kullanıcıların kitap kullanımıyla ilgili bilgilerinin toplanabilmesi ve raporlanabilmesi sağlanmalıdır.

Bunun sağlanabilmesi için:

a. İçeriklerin, web üzerinden hizmet verecek bir yapı ile haberleşebilmesi için uluslararası içerik geliştirme standartlarından olan SCORM standardına uygun hâle getirilmesi gerekmektedir.

b. İçerikler ile haberleşebilecek ve raporlamaları sağlayacak web temelli bir eğitim yönetim sistemi ihtiyacı olacaktır.

Kaynaklar

ALTET, M. (1994), *La Formation Professionnelle des Enseignants*, Paris: PUF.

BEAUCHAMP, G. (2004), "Teacheruse of the Inter Active White Board (IWB) in Primary Schools-Towards an Effective Transition Frame Work", *Technology, Pedagogy and Education*, Vol. 13, n° 3, 327-348.

GALTON, M.-HARGREAVES, L.-COMBER, C.-PELL, T. and WALL, D. (1999), *Inside the Primary Classroom: 20 Years on*, London: Routledge.

GUICHON, N. (2005), "Evaluation du Potentiel d'apprentissaged'une Tâche Médiatisée", *ASp*, n° 47-48.

GERARD, F-M., Roegiers, X. (2009), *Des Manuels Scolaires Pour Apprendre-Concevoire,* Évaluer, Utiliser, Bruxelles: De Boeck Université.

KEELER, C. M. (1996), "Net Worke Dinstructional Computers in the Elementary Class Room and Their Effect on The Learning Environment: A Qualitative Study". *Journal of Research on Computing in Education*, Vol. 28, n° 3, 329-345.

NARCY, J. P. (2005), *Apprendre une Langue Etrangère-Didactique des Langues, le Cas de l'anglais*, Les Edition d'Organisation, Paris, 271.

MANGENOt, F. (2000), "L'intégration des TICE Dans une Perspective systémique". In :*Les Nouveaux Dispositifs d'apprentissage.Les Langues Modernes*, Vol. 94, n° 3, 38-44.

THERE, J. (dir.) (1998), « Styles d'enseignement, Styles d'apprentissage et Pédagogie Différenciée en Sciences », *Informations Pédagogiques,* n°40, 1-22. [En ligne] http://www.restode.cfwb.be/download/infoped/info40a.pdf; 01.12.2014.

TRICOT, A. (2007), *Apprentissages et Document Numérique*, Paris: Belin.

WOOD, R. ve ASHFIELD, J., (2008), "The use of The Interactive Whiteboard for Creative Teaching and Learning in Literacy and Mathematics: ACase Study", *British Journal of Educational Technology,* Vol. 39, n°1, 84-96.

TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK EDİNİMİ VE ÖĞRETİMİ SÜRECİNDE NÖROBİLİMİN YÖNTEMSEL KULLANIMI

Mehmet AYGÜNEŞ*

1. Giriş

Nörobilim alanında son yirmi yıllık dönemdeki gelişmeler, çeşitli biyolojik işaretlerin dikkat, bellek, dil ve duygusal süreçleri yansıtabildiğini ve bu süreçlere ilişkin farklı parametrelerin ölçülebilir olduğunu göstermiştir. Bu alandaki erken çalışmaların beyin süreçlerini dolaylı olarak belirleyen ölçümleri temel aldığı görülmektedir. İlerleyen dönemlerde ise Elektroensefalogram (EEG) ve bu yöntemden oluşturulan Olaya İlişkin Potansiyeller (OİP) ve Olaya İlişkin Salınımlar (OİS) ile beynin elektriksel etkinliği kaydedilebilmiş ve dilsel işlemleme, dil öğrenme süreçlerini de kapsayan pek çok bilişsel süreç yüksek zaman çözünürlüğü ile görüntülenebilir hâle getirilmiştir. Yeni dönemde bilimsel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak bilişsel süreçleri ölçmeye yönelik yöntemlerin de çeşitlendiği, Göz Hareketi Takibi (Eye Tracking), işlevsel Manyetik Rezonans Görüntüleme (iMRG) gibi yöntemler sayesinde işlemleme süreçlerinin farklı görünümleri belirlenebilmektedir. Buna ek olarak, Transkranyal Elektriksel Uyarım (Transcranial Direct Current Stimulation [tDCS]) gibi uyarımsal yöntemlerle gerek dil bozukluğu olan bireylerde gerekse sağlıklı bireylerde beynin farklı bölgelerine elektriksel uyarım vererek dil öğrenme/ikinci dil edinme kapasitesinin arttırılabildiği belirlenmiştir.

Bu gibi yöntemlerin Türkçenin ikinci dil olarak edinimi çalışmalarında kullanılması gerek ana dili ile hedef dil arasındaki tipolojik benzerliğin/farklılığın gerekse ikinci dildeki yetkinlik, yaş gibi değişkenlerin Türkçenin (hedef dilin) edinimine ne oranda etki ettiğinin belirlenmesini sağlayacaktır. Dahası, söz konusu yöntemlerin materyal geliştirme, mevcut materyallerin optimizasyonunu sağlama ve edinicilerin edinim kapasitelerini arttırma amacıyla da kullanılabileceği görülmektedir. Bu kullanımlar Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde daha etkili ve iç görüye sahip ortamların, materyallerinin üretilmesinin yanı sıra dil öğretimi alanındaki eğitim teknolojilerinin bilişsel süreç-

* Yrd. Doç. Dr.; İstanbul Üniversitesi, Dilbilimi Bölümü; mehmet. aygunes@gmail.com

lere en uygun hâle getirilmesini sağlayan yerli teknolojilerin ve yazılımların üretilmesinin de önünü açacaktır.

Bu çalışmada Göz Hareketi Takibi, Elektroensefalogram (EEG), Olaya İlişkin Potansiyeler (OİP), Olaya İlişkin Salınımlar (OİS) ve Transkranyal Elektriksel Uyarım (tDCS) gibi nörobilimsel yöntemlerin dil işlemleme, ikinci dil edinimi ve yabancı dil öğretimi süreçlerindeki yeri tanıtılacaktır.

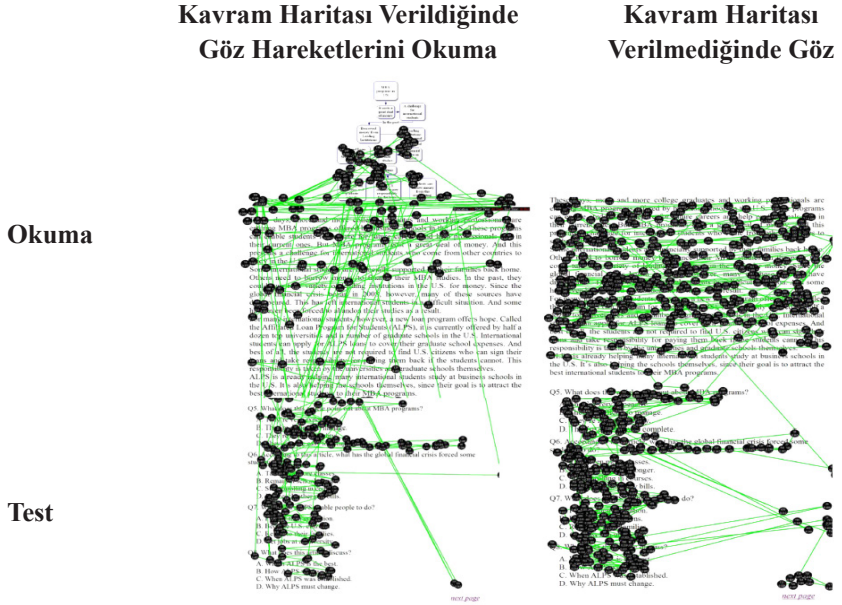
2. Dil Çalışmalarında Süreç-İçi (Online) Yöntemler

2.1. Göz Hareketi Takibi

Göz Hareketi Takibi Yöntemi, ana dili ve ikinci dil edinimi sürecinin daha iyi anlaşılması, öğrencilerin öğrenme sorunlarının belirlenmesi, öğretim materyallerinin hızlı ve etkili bir biçimde en iyi hâle getirmesi gibi durumlar için katkı sağlayabilen yöntemlerdendir. Alanyazında göz hareketi ve bilişsel süreçler arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır (FRAZIER ve RAYNER, 1982; RAYNER, vd., 2005). Bu çalışmalarda, Göz H"areketi Takibi'nin bireylerin bilişsel ve dil bilimsel süreçlerini yansıtan görsel bilgileri nasıl işlediklerini öğrenmek için (HALLOWELL vd., 2002; HALLOWELL, 2004; RAYNER, 1998), bireylerin öğrenme ve özellikle dile ilişkin öğrenme süreçlerinin daha iyi bir biçimde anlaşılması için (LAI vd., 2013), öğretim materyallerinin ve kaynaklarının etkililiğini arttırmak için (HYÖNA, 2010; MAYER, 2010; OZÇELİK vd., 2010; SHE ve CHEN, 2009; TAI, LOEHRB ve BRIGHAMC, 2006; TSAI, HOU, LAI, LIU ve YANG, 2012; van GOG ve SCHEITER, 2010) kullanıldığı görülmektedir.

Bilişsel ve dil bilimsel süreçlerin göz hareketlerinin incelenmesi yoluyla gerçekleştirilen araştırmalar birtakım varsayımlar üzerine şekillenmektedir. Göz-zihin varsayımına *(eye-mind assumption)* göre; göz sabitlenmelerinin süresi ve örgüsü ile bilişsel süreçler arasında doğrudan bir ilinti bulunmaktadır (JUST ve CARPENTER, 1982). Göz hareketlerinin incelemesiyle, dil edinimi sürecinde içsel ve soyut dil bilgisinin özelliklerinin belirlenmesi mümkün olabilmektedir. Çünkü göz hareketleri, herhangi bir dilsel uyaranla karşılaşıldığında içsel unsurların güdümünde harekete geçmekte, dahası göz hareketlerinin takibi, konuşma akışını bozmadan dil işleme sürecinin gözlemlenmesini sağlamaktadır (ALTMANN ve KAMIDE, 1999; Eberhard vd., 1995; HALLOWELL vd., 2002; SEDIVY, Tanenhaus vd., 1999; Spivey vd., 2002; TANENHAUS vd., 2000). Ayrıca bu sistemle yapılan çalışmalar katılımcıların üstdil yargılarında *(metalinguistic judgment)* bulundukları doğal olmayan görevler barındırmaması nedeniyle, çocukların dil edinim süreçlerinin incelemesini de olanaklı hâle getirmektedir (TANENHAUS vd. 2000). Göz Hareketi Takibi yönteminin bir diğer olumlu yönü de hem bağlam içerisindeki hem de bağlamdan bağımsız biçimde dilin araştırılmasında kullanılabilir olmasıdır.

Göz Hareketi Takibi ile katılımcıların herhangi bir görsel uyarana sabitlenme (fixation) süresini, sayısını, işlemleme sırasındaki gözün kısa süreli hareketlerinin niceliğini ve niteliğini, pupilla çapı ve göz kırpma hareketlerini yüksek zaman çözünürlüğüyle belirlemek mümkündür. Göz hareketlerinin incelenmesi, sabit ve mobil biçimde kullanılabilen göz izleyicisi *(eye tracker)* aygıtıyla gerçekleştirilmektedir. Bu aygıtla, katılımcıların görsel bir uyaranı (yazı, resim, video) verilen görevler çerçevesinde taramaları sırasında göz hareketleri kaydedilmektedir. Böylece, göz hareketlerinin söz konusu parametrelerde niteliksel ve niceliksel özellikleri belirlenerek gerek edinim sürecinin farklı görünümleri gerekse edinicilerden ve eğitim materyallerinden kaynaklanan sorunlar ortaya konulabilmektedir. Örneğin, Liu (2014) Göz Hareketi Takibi ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında geleneksel okuma yönergeleri ile kavram-eşleme (concept-mapping) yönergelerinin katılımcıların metin tarama stratejilerinin değiştiğini iddia etmektedir (bk.: **Şekil 1**). Kavram-eşleme yönergelerinde katılımcıların okuma sürecinde önemsiz bilgileri atlama eğilimindeyken geleneksel yönergenin verildiği durumda katılımcıların metni sözcük sözcük tarama eğiliminde oldukları, dolayısıyla kavram-eşleme yönergelerinin okuma görevinden kaynaklanan güçlüğü azalttığı ve öğrencilerin metindeki temel bilgiler ile kavram haritasını eşleştirme eğiliminde oldukları iddia edilmektedir (LIU, 2014).



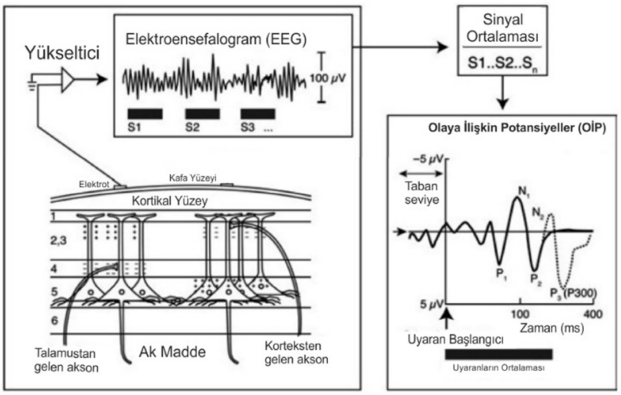
Şekil 1: Geleneksel Okuma Yönergesi ile Kavram-Eşleme Yönergesi Çerçevesinde Katılımcı Grupların Göz Sabitleme ve Metin Tarama Örüntüleri (Liu, 2014: 247)

Göz Hareketi Takibi, Türkçenin ikinci dil olarak edinimi sürecindeki pek çok görünümü belirlemenin yanı sıra, doğrudan öğretime dönük süreçlere de katkı sunabilmektedir. Özellikle, katılımcıların bir eğitim materyalinde sabitlenme sürelerinin fazla olduğu alanların, materyali tarama biçimlerinin betimlenmesi eğitim materyalinin etkililiğini ve amaca uygunluğunu belirlemede hızlı ve güvenilir bir yol sunmaktadır. Dahası, katılımcıların tümce, paragraf gibi çeşitli ölçeklerdeki metinleri okuma süreçlerinde göz hareketlerinin takip edilmesiyle öğretim sürecinde sorun oluşturan dilsel yapıların hızlı ve objektif bir biçimde belirlenmesi mümkün olmaktadır. Tüm bu ölçümler, gerek sınıf ortamı için hazırlanan ders materyalinin gerek çevrim içi (online) eğitim ortamları için hazırlanan eğitimsel yazılımların en iyi hâle getirilmesinde gerekse öğrencilerin yaşadıkları öğrenme güçlüklerinin belirlenerek bunların aşılmasında etkili olmaktadır.

2.2. Elektroensefalogram (EEG), Olaya İlişkin Potansiyeller (OİP) ve Olaya İlişkin Salınımlar (OİS)

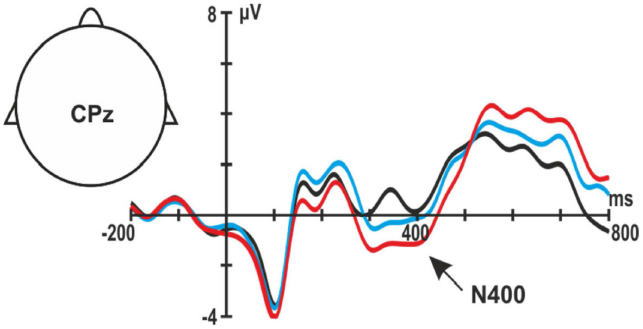
EEG, kafa yüzeyine yerleştirilen elektrotlar vasıtasıyla serebral kortekste gerçekleşen nöral aktivitenin kaydedilmesi işlemidir (Steriade vd., 1990). EEG, post sinaptik potansiyeller ve bu potansiyellere bağlı olarak oluşan bilgi işleme süreçlerine dayanmakla birlikte, bilişsel işlemlemeyi mili saniyeler mertebesindeki yüksek bir zaman çözünürlüğü ile ölçebilmeyi sağlamaktadır. Beynin EEG etkinliği canlılığın başladığı andan ölüme kadar süren bir etkinlik olmakla birlikte, bu etkinlik çeşitli fizyolojik koşullara bağlı olarak gelişen uyanıklık düzeyi, dikkat düzeyi, duygusal etki ve bilişsel işlemlemedeki yük nedeniyle değişebilmektedir.

EEG'den bilişsel işlemlemeye ilişkin daha fazla bilgi edinilebilmesi, Olaya İlişkin Potansiyeller (OİP) ile mümkün olmaktadır. OİP ölçümünde, uyaranlar ve bunlarla bağlantılı olarak gelişen zihinsel süreçlerle zamansal olarak kilitli kaydedilen EEG dilimleri üzerinde gerçekleştirilen ortalama alma gibi istatistiksel yaklaşımlarla, bilişsel süreçleri milisaniye hassasiyetinde izlemek mümkün olmaktadır (Demiralp vd., 1998). OİP ölçümlerinde temel olarak uyarandan belirli bir süre sonra (latans) ortaya çıkan dalgaların polariteleri ve genlikleri karakterize edilmektedir (bk.: **Şekil 2**).



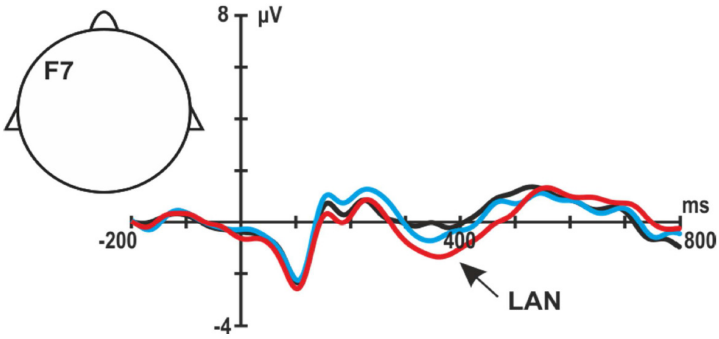
Şekil 2: OİP ve Nörofizyolojik Temelleri (BORNKESSEL-SCHLESEWSKY VE SCHLESEWSKY, 2009: 6)

Alanyazında N400, LAN, eLAN, P600 gibi OİP bileşenlerinin dilsel işlemlemeyi yansıttığı öne sürülmektedir. OİP alanyazında dilsel bir uyaranın sunumundan yaklaşık 400 ms sonra negatif polaritede tepe yapan ve N400 olarak adlandırılan bir bileşeninin oluştuğu (bk.: **Şekil 3**), bu bileşenin anlambilimsel işlemlemeye işaret ettiği belirtilmektedir (KUTAS VE HILLYARD, 1980A; FRIEDERICI vd., 1993; HOLCOMB VE NEVILLE, 1990).



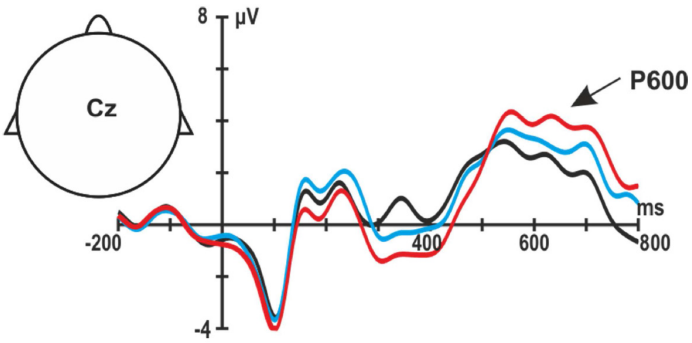
Şekil 3: N400 Bileşeni (AYGÜNEŞ, 2013: 15)

OİP temelli dil çalışmalarına bakıldığında sözdizimsel işlemleme ile ilgili olarak iki bileşenin tanımlandığı görülmektedir. Bunlardan ilki; uyaran sunumundan sonra 200-500 ms. zaman penceresinde negatif polaritede tepe yapan ve genellikle kafa yüzeyinin sol ön bölümünde dağılım gösteren Left Anterior Negativity'dir (LAN), (bk.: **Şekil 4**). Pek çok çalışmada, LAN bileşeni biçim sözdizimsel bozulmalarda tespit edilmiş ve bu nedenle LAN'ın biçim sözdizimsel işlemlemeyle ilintili olduğu öne sürülmüştür (COULSON vd., 1998a; FRIEDERICI vd., 1993).



Şekil 4: LAN Bileşeni (Aygüneş, 2013: 18)

OİP çalışmalarında sözdizimsel işlemlemeyle ilgili olduğu iddia edilen diğer OİP bileşeni ise uyaran sunumundan yaklaşık 600 ms sonra pozitif polaritede tepe yapan ve kafa yüzeyinin orta-arka bölgesinde geniş yayılım gösteren P600 bileşenidir (bk.: **Şekil 5**), (OSTERHOUT ve HOLCOMB, 1993). Çalışmalarda P600 bileşeninin sözdizimsel bozulmayı (HAGOORT, BROWN ve GROOTHUSEN, 1993; HAGOORT ve BROWN, 2000; HAHNE ve FRIEDERICI, 1999; OSTERHOUT ve HOLCOMB, 1992; OSTERHOUT ve MOBLEY, 1995) ve dil bilgisel olmasına karşın yüksek sözdizimsel karmaşıklığa duyarlılığı ifade ettiği (KAAN vd., 2000; KAAN ve SWAAB, 2003a,b) belirtilmektedir.



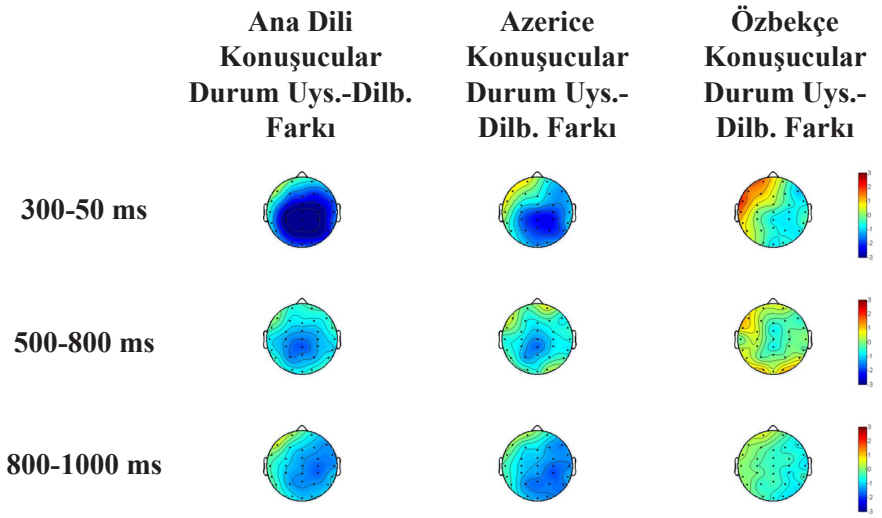
Şekil 5: P600 Bileşeni (Aygüneş, 2013:20)

EEG, farklı frekanslardaki salınımların toplamından oluşmaktadır ve OİP, bu bütüncül yanıtların zaman çözünürlüğü yüksek bir biçimde ölçülmesine olanak sağlamaktadır. Ancak OİP ile farklı frekans bantlarının işlemlemedeki rolünü belirlemek mümkün olamamaktadır. Olaya İlişkin Salınım (OİS) ise OİP yöntemiyle ölçülen sinyallerin içerdiği kısa süreli dalgaların zaman-frekans analizi yöntemleriyle ayrı salınım modlarına ayrıştırılmasını sağlamak-

tadır. Böylece, bir uyaranın işlenmesi sürecine ilişkin gelişen bilişsel yanıtları daha kapsamlı olarak incelemek mümkün olmaktadır. Zaman-frekans alanında yapılan dil çalışmalarına bakıldığında, delta, teta, alfa ve beta aktivitesinin, dil işlemlemesinin çeşitli görünümleriyle ilgili olduğu belirtilmektedir.

Alanyazında, delta ve teta gibi düşük frekans bantlarının büyük ölçüde sözdizimsel ve anlambilimsel işlemleme ile ilgili olduğu öne sürülmektedir. Müzik ile dilin ilişkisini inceleyen çalışmalarda, sözdizimsel bozukluk içeren bir yapıritimsel olarak doğru bir akortla sunulduğunda delta ve teta gücünde gerek N400/LAN zaman penceresinde gerekse P600 zaman penceresinde kafa yüzeyinin ön (frontal) ve orta-arka bölgesinde (centro-parietal) alanda artış olduğu belirtilmektedir (CARRUS vd., 2011). Alanyazında teta bandının (4-7 Hz) büyük oranda işleyen bellekle ilişkilendirildiği görülmektedir (WARD, 2003). Dil bilimsel özelliklerin işlemlenmesi açısından bakıldığında, teta gücündeki artışın sözcüksel-anlambilimsel bilginin çağrılmasını (Bastiaansen vd., 2008; DAVİDSON ve INDEFREY, 2007) ve sözel işleyen belleğin yüklenmesini (BASTIAANSEN vd., 2002a) yansıttığı belirtilmektedir. Alanyazında alfa bandının ise, anlambilimsel bilginin işlenmesinde rol oynadığı belirtilmektedir (Bastiaansen ve Hagoort 2006). Özellikle yüksek alfa frekanslarının (11-12 Hz) anlam bilginin geri çağrılmasıyla ilintili olduğu öne sürülmektedir. Düşük beta frekans bandındaki (13-18 Hz) güçte artışın ise, sözdizimsel olarak dil bilgisel olan tümceleri belirleme ile ilintili olduğu ifade edilmektedir (BASTIAANSEN vd., 2010). Dahası, düşük beta güç etkisinin doğrudan çalışan bellekten alınmış sözdizimsel yapı parçalarını bağlama işlemini yansıttığı öne sürülmektedir (HAGOORT, 2003; 2005).

Sonuç olarak, EEG, OİP ve OİS yöntemleri sayesinde dilsel işlemlemenin ve ikinci dil ediniminin nasıl gerçekleştiği yüksek çözünürlüklü bir biçimde belirlenebilmektedir. Türkçenin ikinci dil olarak ediniminin nasıl gerçekleştiğinin belirlenmesine bu yöntemlerin ciddi katkısı söz konusudur. Sözgelimi, Türkçenin ikinci dil olarak edinimi süreci ile ilgili OİP çalışmalarında, ana dili Azerice, Özbekçe olan ve Türkçeyi ileri düzeyde bilen katılımcıların Türkçedeki uyum yapılarını işlemleme süreçlerinde farklılık oluştuğu iddia edilmektedir (AYDIN vd., 2014). Her iki grup, ileri düzey yetkinliğe sahip olmalarına karşın Azeri katılımcıların OİP potansiyellerinin ana dili Türkçe olan katılımcılara benzer olduğu belirtilmektedir (bk.: **Şekil 5**). Diğer bir deyişle, OİP çalışmalarından elde edilen bilgiler ışığında, edinim sürecinin öğrenim sürecinden bağımsız olarak şekillendiği ve tipolojik benzerliklerin edinim sürecine etki ettiği iddia edilmektedir (AYDIN vd., 2014: 113).



Şekil 5: Ana Dili Türkçe Olan Katılımcılar ile Türkçeyi İkinci Dil Olarak Edinen Ana Dili Azerice, Özbekçe Katılımcıların Dil Bilgisel ve Öznenin Durum Özelliğinde Bozulmalar İçeren Tümce Yapıların Verdikleri OİP Yanıtları

Söz konusu yöntemlerle, Türkçenin ikinci dil olarak ediniminin bilişsel olarak nasıl gerçekleştiğini belirlemesinin yanı sıra hazırlanan bir eğitimsel içeriğin ya da uygulamanın duygusal değerlik (emotional valece), duygusal uyarım gücü (emotional arousal) ve bilişsel yüklenme (mental workload) açılarından kullanıcılara ne oranda uygun olduğunun belirlenmesi de mümkündür. Eğitim materyalinin içeriği açısından değerlendirildiğinde, eğitim içeriğinin dikkat çekiciliği, duygusal değerliliği, bilişsel uygunluğu gibi parametrelerde değerlendirme yapılması veya Türkçe öğrenenlerin bir derse ilişkin eğitsel etkinlik sırasında duygusal ve bilişsel yanıtlarının belirlenmesi mümkündür. Böylece daha etkili eğitim içerikleri, arayüzler oluşturulması sağlanabilmektedir. Sonuç olarak, bu yöntemlerle eğitsel yazılımların arayüz özelliklerini oluşturan renk, boyut, yerleşim, erişim hızı, işlevsellik gibi parametrelerin yanı sıra yazılımların anlaşılabilirliği ve kullanılabilirliğine ilişkin olarak, uygulamaların öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygunluğunu belirlemek de olasıdır.

2.3. Transkraniyel Elektriksel Uyarım (tDCS)

Transkraniyel Elektriksel Uyarım, kafa yüzeyinden düşük düzeydeelektrik akımı vererek beynin hedeflenen kortikal bölgesinin akımın polaritesine bağlı olarak baskılanmasını veya aktiflenmesini sağlayan girişimsel olmayan bir yöntemdir. Transkraniyel Elektriksel Uyarım nöronların uyarılmasına etki

ettiğinden nöronların ateşleme sıklığına etki etmektedir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, anodal uyarım, uyarılabilirliği arttırırken; katodal uyarım, uyarılabilirliği azaltmaktadır (Nitsche vd., 2000). Son dönemdeki çalışmalarda, gerek afazi gerekse sağlıklı bireylerde tDCS ile dil performansınınarttığı iddia edilmektedir. Öyle ki, tDCS ile afazi bireylerin dil gelişiminde Monti vd. (2008) yaklaşık %30, Holland ve Crinion (2012) %25 gelişme olduğunu belirtmektedirler. Bununla birlikte, pek çok çalışmada tDCS'in sağlıklı bireylerin ikinci dil edinim kapasitesini arttırdığı da öne sürülmektedir (CATTANEO vd., 2011; MEINZER vd., 2012; FLÖER vd., 2008).

3. Sonuç ve Değerlendirme

Sonuç olarak, Göz Hareketi Takibi, OİP, OİS, tDCS gibi yöntemlerin dil edinimi alanında daha yoğun bir biçimde, özellikle Türkçenin ikinci dil olarak edinimi sürecini açıklamak için kullanımı bu süreçlerin daha yakından anlaşılmasına büyük katkı sunacaktır. Böylece tipolojik, ortografik, yapısal benzerliklerin/farklılıkların; yetkinlik, yaş, farklı dilleri bilme gibi değişkenlerin edinim süreci üzerindeki etkisi daha etkili biçimde belirlenebilecektir. Edinim sürecinin yanında gerek Göz Hareketleri Takibi gerekse elekronörofizyoloji tabanlı yöntemlerle yapılan ölçümler sayesinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda hazırlanan ders materyalinin dikkat çekicilik, uyarım, bellekte kalıcılık, bilişsel süreçlere uygunluk düzeyi gibi özellikleri belirlenebilmektedir. Dahası bu yöntemler, öğrenicilerin öğrenme sürecinde sorun yaşadıkları yapıların/durumların ve bunların kaynaklarının belirlenmesinde, dil öğretimi süreci için geliştirilen elektronik uygulamalardaki eksikliklerin belirlenmesi ve eğitimsel yazılımların verimliliğinin arttırılmasında oldukça etkili olarak kullanılabilmektedir. Bunlara ek olarak, tDCS gibi yöntemlerle yapılan çalışmalar, dil öğretiminde yeni yöntemlerin, aygıtların ve modellerin geliştirilmesine zemin hazırlamaktadır.

Kaynaklar

AYGÜNEŞ, M. (2013), *Türkçede Uyum Özelliklerinin Olaya İlişkin Beyin Potansiyelleri (OİP) Çerçevesinde İncelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.

ALTMANN, G. T. M. and KAMIDE, Y. (1999), "Incremental Interpretation at Verbs: Restricting the Domain of Subsequent Reference", *Cognition, 73*, 247-264.

AYDIN, Ö.-AYGÜNEŞ, M. ve DEMİRALP, T. (2014), *İkinci Dil Olarak Türkçenin Ediniminde Uyum Ve Özne Konumu Yetkilendirmesi*, Yayımlanmamış TÜBİTAK Projesi, Proje No: 111K230.

BASTIAANSEN, M. C. ve HAGOORT, P. (2010), Syntactic Unification Operations are Reflected in Oscillatory Dynamics During On-Line Sentence Comprehension, *Journal of Cognitive Neuroscience, 22*, 1333-1347.

BASTIAANSEN, M. C.-OOSTENVELD, R.-JENSEN, O. and HAGOORT, P. (2008), I See What You Mean: Theta Power Increases are Involved in the Retrieval of Lexical Semantic Information, *Brain and Language,* 106, 15-28.

BASTIAANSEN, M. C.-VAN BERKUM, J. J. and HAGOORT, P. (2002a), Syntactic Processing Modulates the Theta Rhythm of the Human EEG , *Neuroimage,* 17, 3, 1479-1492.

ASTIAANSEN M. C. Ve HAGOORT, P. (2006), "Oscillatory Neuronal Dynamics During Language Comprehension", içinde: C. Neuper, W. Klimesch (Yay.), *Event-Related Dynamics of Brain Oscillations, Progress in Brain Research*, 159, Elsevier, Amsterdam, 179-196.

BORNKESSEL-SCHLESEWSKY, I. and SCHLESEWSKY, M. (2009). *Processing syntax and morphology: A neurocognitive perspective*, Oxford/New York: Oxford University Press.

CARRUS, E.-KOELSCH, S.-BHATTACHARYA, J. (2011), "Shadows of Music Language Interaction on Low Frequency Brain Oscillatory Patterns", *Brain and Language*, 119, 50-57.

CATTANEO, Z.-PISONI, A. and PAPAGNO, C. (2011), "Transcranial Direct Current Stimulation Over Broca's Region Improves Phonemic and Semantic Fluency in Healthy Individuals", *Neuroscience*, *183*, 64-70.

COULSON, S.-KING, J. W. ve KUTAS, M. (1998a), "Expect the unexpected: Event-Related Brain response to Morphosyntactic Violations", *Language and Cognitive Processes,* 13, 21-58.

DAVİDSON, D. J. ve INDEFREY, P. (2007), "An Inverse Relation Between Event-Related and Time-Frequency Violation Responses in Sentence Processing", *Brain Research, 1158*, 81-92.

DEMİRALP, T.-ADEMOGLU, A.-ISTEFANOPULOS, Y. ve GÜLÇÜR, H. O. (1998), Analysis of Event-Related Potentials (ERP) by Damped Sinusoids, *Biological Cybernetics Journal,* 78 (6): 487-493.

EBERHARD, K.-SPİVEY-KNOWLTON, M.-SEDIVY, J. and TANENHAUS, M. (1995), "Eye Movements as a Window into Real-Time Spoken Language Comprehension in Natural Contexts", *Journal of Psycholinguistic Research, 24*, 409-436.

FLÖER, A.-RÖSSER, N.-MICHKA, O.-KNECHT, S. and BREITENSTEIN, C. (2008), "Noninvasive Brain Stimulation Improves Language Learning", *Journal of Cognitive Neuroscience,* 20: 8, 1415-1422.

FRAZIER, L. ve RAYNER, K. (1982), "Making and Correcting Errors During Sentence Comprehension: Eye Movements in the Analysis of Structurally Ambiguous Sentences", *Cognitive Psychology,* 14 (2), 178-210.

FRIEDERICI, A. D.-PFEIFER, E. ve HAHNE, A. (1993), Event-Related Brain Potentials During Natural Speech Processing: Effects Of Semantic Morphological And Syntactic Violations, *Cognitive Brain Research,* 1, 183-192.

HAGOORT, P. ve BROWN, C. M. (2000a), ERP Effects of Listening to Speech Compared to Reading: the p600/SPS to Syntactic Violations in Spoken Sentences and Rapid Serial Visual Presentation, *Neuropsychologia*, 38 (11), 1531-1549.

HAGOORT, P. (2003), "Interplay Between Syntax and Semantics During Sentence Comprehension: Erp Effects of Combining Syntactic and Semantic Violations", *Journal of Cognitive Neuroscience, 15*, 883-899.

HAGOORT,, P. (2005), "On Broca, Brain, and Binding: New Framework", *Trends in Cognitive Sciences, 9*, 416-423.

HAGOORT, P.-BROWN, C. M. ve GROOTHUSEN, J. (1993), "The Syntactic Positive Shift (SPS) as an ERP Measure of Syntactic Processing", *Language and Cognitive Processes, 8*, 439-483.

HAHNE, A. ve FRIEDERICI, A. D. (1999), "Electrophysiological Evidence for Two Steps in Syntactic Analysis: Early Automatic and Late Controlled Processes", *Journal of Cognitive Neuroscience*, *11*, 194-205.

HALLOWELL, B. ve LANSING, C. R. (2004), "Tracking Eye-Movements to Study Cognition and Communication", *The ASHA Leader,* 9 (21), 22-25.

HALLOWELL, B.; Wertz, R. T. ve Kruse, H. (2002), "Using Eye Movement Responses to Index Auditory Comprehension: An Adaptation of The Revised Token Test", *Aphasiology, 16*, 587-594.

HOLCOMB, P. J. VE NEVİLLE, H. J. (1990)., "Auditory and Visual Semantic Priming in Lexical Decision: A Comparison Using Event-Related Brain Potentials", *Language and Cognitive Processes. 5*, 281-312.

HOLLAND R, CRINION J. (2012), "Can tDCS enhance Treatment of Aphasia After Stroke?", *Aphasiology*, 26: 1169-91.

HOLLAND, R.-LEFF, A.P., JOSEPHS, O. (2011), "Speech Facilitation by Left Inferior Frontal Cortex Stimulation", *Current Biology, 21*, 1403-7.

HYÖNA, J. (2010), "The Use of Eye Movements in the Study of Multimedia Learning", *Learning and Instruction,* 20, 172-176.

JUST, M. A.-CARPENTER, P. A. and WOOLEY, J. D. (1982), "Paradigms and Processes in Reading Comprehension", *Journal of Experimental Psychology: General*, 111 (2), 228-238.

KAAN, E. and SWAAB, T. Y. (2003), "Repair, Revision, and Complexity in Syntactic Analysis: An Electrophysiological Differentiation", *Journal of Cognitive Neuroscience,* 15(1), 98-110.

KAAN, E.-HARRİS, A.-GİBSON, E. and HOLCOMB, P. J. (2000), "The p600 as An Index of Syntactic Integration Difficulty", *Language and Cognitive Processes,* 15(2), 159-201.

KUTAS, M. ve Hillyard, S. A. (1980a), "Reading Senseless Sentences: Brain Potentials Reflect Semantic Incongruity, *Sciencet*", *207*, 203-205.

LAI, M.-TSAI, M.-YANG, F.-HSU, C.-LIU, T.-LEE, S. W.-TSAI, C. (2013), "A Review of Using Eye-Tracking Technology in Exploring Learning from 2000 to 2012", *Educational Research Review*, 10(88), 90-115.

LIU, P. (2014), "Using Eye Tracking to Understand Learners' Reading Process Through the Concept-Mapping Learning Strategy", *Computers & Education 78*, 237-249.

MAYER R. E. (2010), "Unique Contributions of Eye-Tracking Research to The Study of Learning With Graphics", *Learning and Instruction, 20*, 167-171.

MEINZER, M.-ANTONENKO, D.-LINDENBERG, R.-HETZER, S.-ULM, L.-AVIRAME, K. and FLÖEL, A. (2012), "Electrical Brain Stimulation Improves Cognitive Performance by Modulating Functional Connectivity and Task-Specific Activation", *The Journal of Neuroscience: The Official Journal of the Society for Neuroscience*, 32(5), 1859-66.

MONTI, A.-COGIAMANIAN, F.-MARCEGLIA, S.-MAMELI, F.- and FERRUCCI, R. (2008), "Improved Naming After Transcranial Direct Current Stimulation in Aphasia", *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry, 79*, 451-453.

NITSCHE, M. A.-PAULUS, W. (2000), "Excitability Changes Induced in the Human Motor Cortex by Weak Transcranial Direct Current Stimulation", *The Journal of Physiology,* 527: 633-639.

OSTERHOUT, L. and MOBLEY, L. A. (1995), "Event-Related Brain Potentials Elicited by Failure to Agree", *Journal of Memory and Language, 34*, 739-773.

OSTERHOUT, L. and Holcomb, P. J. (1992), "Event-Related Brain Potentials Elicited by Syntactic Anomaly", *Journal of Memory and Language, 31*, 785-806.

OSTERHOUT, L. and HOLCOMB, P. J. (1993), "Event-related Potentials and Syntactic Anomaly: Evidence of Anomaly Detection During The Perception of Continuous Speech", *Language and Cognitive Processes, 8*, 413-438.

ÖZCELİK, E.-ARSLAN-ARİ, I. ve CAGİLTAY, K. (2010), "Why Does Signaling Enhance Multimedia Learning? Evidence from Eye Movements", *Computers in Human Behavior, 26*, 110-117.

RAYNER, K. (1998), "Eye-Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research", *Psychological Bulletin*, *124*, 372-422.

RAYNER, K. ve JUHASZ, B. J. ve POLLATSEK, A. (2005), "Eye Movements During Reading" İçinde: C. HULME, and M., SNOWLING, *Handbook of reading research*, Oxford: Blackwell, 79-97.

SEDIVY, J.-TANENHAUS, M.-CHAMBERS, C. ve CARLSON, G. (1999), "Achieving Incremental Semantic Interpretation Through Contextual Representation", *Cognition, 71*, 109-147.

SHE, H. C. ve CHEN, Y. Z. (2009), The Impact of Multimedia Effect on Science Learning: Evidence From Eye Movements, *Computers and Education,* 53 (4), 1297-1307.

SPIVEY, M.-TANENHAUS, M.-EBERHARD, K. ve SEDIVY, J. (2002), "Eye Movements and Spoken Language Comprehension: Effects of Visual Context on Syntactic Ambiguity Resolution", *Cognitive Psychology, 45*, 447-481.

STERIADE, M.-GLOOR, P.-LINAS, R. R.-LOPES DA SILVA, F. H.-MESULAM, M. M. (1990), "Basic Mechanisms of Cerebral Rhythmic Activities", *Electroencephalogram Clinical Neurophysiology, 76*, 481-508.

TAI, R. H.-LOEHRB, J. F. ve BRIGHAMC, F. J. (2006), An Exploration of the Use of Eye-Gaze Tracking to Study Problem-Solving on Standardized Science Assessments, *International Journal of Research and Method in Education,* 29 (2), 185-208.

TANENHAUS, M. K.-MAGNUSAN, J. S.-DAHAN, D. and CHAMBERS, C. (2000), *Eye-Movements And Lexical Access* İçinde, "Spoken-Language Comprehension: Evaluating A Linking Hypothesis Between Fixations and Linguistic Processing", *Journal of Psycholinguistic Research, 29*, 557-580.

TSAI, M.-J.- HOU, H. T.-LAI, M.; L.-Liu, W.-Y. ve Yang, F. Y. (2012), "Visual Attention for Solving Multiple-Choice Science Problem: An Eye-Tracking Analysis", *Computers and Education, 58*, 375-385.

VAN GOG, T. ve SCHEİTER, K. (2010), "Eye Tracking as a Tool to Study and Enhance Multimedia Learning", *Learning and Instruction, 20*, 95-99.

WARD, L. M. (2003), "Synchronous Neural Oscillations and Cognitive Processes", *Trends in Cognitive Sciences,* 7, 12, 553-559.

YABANCI DİL/İKİNCİ DİLOLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ İÇİN "AKILLI TELEFONLAR, AKILLI ÖĞRENCİLER"

Erçin AYHAN*

Giriş

Yabancı dil öğrenicileri, hedef dilde anlama becerilerini artırmak ve anlatma becerilerini etkin kılmak için sözcük dağarcıklarını sürekli olarak geliştirmek ve bu süreç içinde binlerce kelime öğrenmek durumunda kalmışlardır. Yapılan araştırmalarda tam öğrenmenin gerçekleşmesi için yabancı dil öğrenicisinin hedef dildeki sözlü ya da yazılı metinlerdeki sözcükleri en az %95 oranında bilmesi gerektiği belirtilmektedir (HSUEH-CHAO ve NATION, 2000: 415; STAEHR, 2009: 600). Sözcük öğrenmenin önemli bir durum olduğu gerçeğine rağmen, yabancı dil öğreniminde anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek için yapılan etkinliklerde, sadece sözcük dağarcığını geliştirici çalışmaların belki de bir anlamda yeterli ilgiyi göremediği iddiasının çok da hatalı olduğu söylenemez. Bununla birlikte, bazı yabancı dil/ikinci dil araştırmacıları da sözcük dağarcığının dilsel becerilerin gelişiminde hayati bir unsur olduğunu ve anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin gerekliliği gibi sözcük dağarcığının geliştirilmesine yönelik etkinliklerin de yabancı dil/ikinci dil eğitim materyallerinde yeterince yer bulması gerektiğini vurgulamaktadırlar (LAUFER, 1997: 25; QIAN, 1999: 288; ZAREVA vd., 2005: 590).

Yabancı dil/ikinci dil öğreticilerinin geleneksel sözcük öğrenimi çerçevesinde öğrenicilere tavsiye ettiği tekniklerden biri de sözcük çalışma kartlarıdır. Yabancı dil/ikinci dil öğreticilerinin, görsel ve işitsel destek sağlayan ve teknolojinin getirdiği diğer kolaylıkları da sunan mevcut etkin sözcük öğrenme araçlarını öğretim ortamlarına taşımak durumunda oldukları gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, sözcük öğretiminin de sınıf içi ve sınıf dışı

* Gülhane Askerî Tıp Akademisi, Dek. Eğt. Yardımcılığı, Etlik/ANKARA; eayhan@gata.edu.tr

ortamlarda günümüz teknolojisinin getirdiği kolaylıklardan faydalanılarak yürütülebileceği değerlendirilmektedir. Bütün bu bilgiler ışığında, bu çalışmada geleneksel sözcük öğrenme kartlarının yerini alabileceğini öngördüğümüz görsel ve işitsel destekle oluşturulmuş *tasarlanmış sözcük öğretimini* kolaylaştıran dijital sözcük öğrenme kartları değerlendirilmiştir. Ayrıca dijital sözcük öğrenme kartlarıyla yürütülen sözcük öğrenme çalışmalarının sınıf içinde öğretici tarafından yarışma şeklinde test edilmesine olanak sağlayan *çevrim içi yanıt sistemi* olan bir eğitim platformu da değerlendirilmiştir.

Sözcük Öğretimi

Öğrenicilerin, yabancı dil/ikinci dil öğrenme sürecinde önemli bir unsur olan sözcük dağarcıklarını kendi başlarına sınıf dışında geliştirme çalışmaları yaparken motivasyonlarını yitirmemeleri ve hayal kırıklığına uğramamaları için, öğreticiler tarafından etkin ve sistematik yöntemlerle yönlendirilmeleri önem arz etmektedir. Yabancı dil/ikinci dil öğreniminde sözcük dağarcığının dil yeterliliğinin gözlemlenmesi için mutlak bir gösterge olduğunun altını çizen Nation (2001: 23), sözcük dağarcığının geliştirilmesi için iki yaklaşım sunmuştur. Bunlardan ilki doğrudan sözcük öğrenimine yönelik sözcük listeleri ve sözcük kartları kullanımı gibi etkinliklerin olduğu *tasarlanmış yaklaşım*, ikincisi ise sözcük öğreniminin ikincil ürün olduğu, yoğun okuma, yaygın okuma gibi doğrudan sözcük öğretimine odaklanmamış *rastlantısal yaklaşımdır*. Günümüzde belirtilen her iki yaklaşım tarzının yabancı dil/ikinci dil öğreniminde tamamlayıcı bir unsur olarak kabul edilmesi gerektiği ve bu çerçevede öğreticilerin görsel ve işitsel destek sağlayan, teknolojinin kolaylıklarını sunan mevcut etkin sözcük öğrenme araçlarını öğretim ortamlarına taşımak durumunda olmalarının kaçınılmaz olduğu değerlendirilmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, İnternet erişimi sağlayan taşınması kolay *akıllı cep telefonları, kişisel dijital yardımcılar* ve *tablet bilgisayarlar* gibi mobil teknoloji ürünlerinin ortaya çıkmasını sağlamış ve bu ürünlerin hemen hepsi yabancı dil/ikinci dil öğretiminde kolaylıkla kullanılır bir hâle gelmişlerdir. Görsel ve işitsel materyallerle desteklenmemiş olan sözcük öğrenimindeki sınırlılıkları azaltmak için bilgi ve iletişim teknolojileri ve İnternet erişiminin, sadece anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek için değil, aynı zamanda öğrenicinin sözcük dağarcığını geliştirmesi için, sınıf içinde ve özellikle sınıf dışında etkin ve yoğun bir biçimde kullanımının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretici tarafından öğreniciye önerilecek teknoloji tabanlı sözcük çalışma yöntemlerinin öğrenicinin öz yetkinliğini artıracağı öngörülmektedir. Guan (2013: 111) ve Mizumoto (2012: 435) yürütmüş oldukları çalışmalar sonucunda öğretici tarafından öğ-

reniciye sunulan teknolojiden faydalanarak yürütülecek sözcük öğrenme etkinliklerinin, sözcüklerin uzun süreli hafızada kalmasını kolaylaştırdığını ve öğrenicinin öz güvenlerini ve yetkinliklerini artırdığı sonucuna varmışlardır.

Belli bir sırayla öğretilmesi gereken dil bilgisel yapıların aksine, sözcüklerin herhangi bir sıra gözetilmeksizin öğretilebileceğini belirten Lightbown ve Spada (1999: 156) sözcük öğretimi için *tasarlanmış yaklaşımın* (NATION, 2001: 23) daha uygun olduğunun altını çizmişlerdir. Doğrudan sözcük öğretimine odaklanmamış *rastlantısal yaklaşımın* aksine önceden hazırlanmış ve hedef dilin belirli sözcüklerinin öğreniciye kazandırılmasının planlandığı *tasarlanmış yaklaşımla sözcük öğretiminin*, görsel ve işitsel destek sağlayan dijital sözcük kartlarıyla, öğrenicinin kullanımına sunulmasının sözcük öğrenimi için daha etkin ve kalıcı olacağı değerlendirilmektedir.

Yöntem

Dijital sözcük öğrenme kartları ve bu sözcük kartlarıyla yürütülen çalışmaların sınıf içinde çevrim içi bir platformda test edilmesi, teknoloji ve araçlarının yabancı dil/ikinci dil öğretimi sürecine dâhil edilmesini kapsamaktadır. Her gün yeni bir teknolojik gelişmenin öğrenim süreçlerine katkı sağlayabileceği ve öğrenimi daha kolay, kalıcı ve etkin kılacağı farklı araştırmacılar, eğitimciler hatta öğreniciler tarafından iddia edilmektedir. Bu çalışmada da söz konusu durum, teknolojinin bizlere sunduğu kolaylıkları öğretim süreçlerine taşımış olduğunu değerlendirdiğimiz iki farklı arayüzdür. Bu arayüzlerin sınıf içi ve dışı kullanımının yabancı dil/ikinci dil öğreniminde faydalı olacağı öngörülürken bir model izlenmiştir. Bu model Puentedura (2006) tarafından geliştirilen *teknoloji etki değerlendirme modeli*:

YE**RİNİ ALMA, **G**ELİŞTİRME, **DE**ĞİŞTİRME, **YE**NİDEN, **T**ANIMLAMA:* **YEGDEYET** *(**S**UBSTITUTION, **A**UGMENTATION, **M**ODIFICATION, **R**EDEFINITION:* **SAMR)*

İnceleme

Çalışmada tasarlanmış sözcük öğretimi için görsel ve işitsel destek sağlayan dijital sözcük öğrenim/öğretim aracı örneği olarak çevrim içi kullanılabilen ve aynı zamanda akıllı telefonlarda en yaygın işletim sistemlerinden olan *Android* ve *IOS* işletim sistemleri için yazılmış uygulamalarla da kullanılabilen, kullanıcının kolaylıkla dijital sözcük çalışma kartları hazırlayabildiği, aynı zamanda sınav ve öğrenme odaklı oyunlar yapabildiği Quizlet (http://www.quizlet.com) arayüzü incelenmiştir. Ayrıca *Quizlet* arayüzü ile yürütülen çalışmaların sınıf içinde yarışma şeklinde test edilmesine olanak sağlayan ve sınıf içinde öğretici ve öğrenici tarafından kullanılan dijital eğitim araçlarında herhangi bir program yüklenmesine gerek kalmadan çevrim içi kul-

lanılan sınıf içi yanıt sistemi olan **Kahoot** (http://www.kahoot. it) eğitim platformu değerlendirilmiştir.

Quizlet çevrim içi öğrenim platformu, kullanıcıları sözcük çalışma kartlarıyla etkileşimli çalışmasına ve kartları diğer kullanıcılarla paylaşmasına izin vermektedir. *Quizlet*'in basit hazırlanmış etkileyici, kullanıcı dostu ve sezgisel (örneğin kullanıcının IP adresine göre kartlardaki dil ayarlarını otomatik yapabilen) arayüzüyle teknoloji ve onun araçlarının kullanımından uzak birçok öğretici ve öğrenici için bile rahatlıkla kullanılabilecek bir eğitim aracı olduğu değerlendirilmektedir. Ayrıca yabancı dil/ikinci dil öğretimi süreçlerinde sınıf içi ve sınıf dışı kullanılabilecek dijital sözcük çalışma aracı olarak, özellikle öğrenici tarafından üretilip ve sonrasında diğer kullanıcılarla birlikte çalışmaya ve paylaşmaya olanak sağlayan *Quizlet*'in, mimarisiyle sınıf içi ölçme değerlendirmeye de fırsat verdiği değerlendirilmektedir.

Kullanıcılar *Quizlet* çevrim içi öğrenim platformunda oturum açarak (http://quizlet.com), altı ayrı çalışma biçiminde, dijital sözcük çalışma kartı oluşturabilmektedirler. Kullanıcı tarafından oluşturulan bu çalışma kartları, yine kullanıcının belirleyeceği bir şekilde herkesin kullanımına açık ya da özel grupların kullanımına açık olarak paylaşılabilmektedir. Kullanıcılar ayrıca daha önceden belirli bir konuda oluşturulmuş çalışma kartları için de çevrim içi arama yapabilmektedirler. Çevrim içi veri tabanında bulunan dijital kartlar kopyalanarak kullanıcının ihtiyaçlarına göre uyarlanabileceği gibi yine kullanıcı ihtiyaçlarına göre baştan dijital sözcük çalışma kartları oluşturmaya olanak sağlamaktadır. Çalışma kartları arayüzü ile çoktan seçmeli ve doğru-yanlış maddeli sorular, "eşleştirme" ve "yarış" oyunları yapılabilmektedir. *Quizlet* sesli metin okuma fonksiyonuyla, dijital sözcük çalışma kartındaki içeriği seçilen dilde kullanıcının duymasını sağlar.

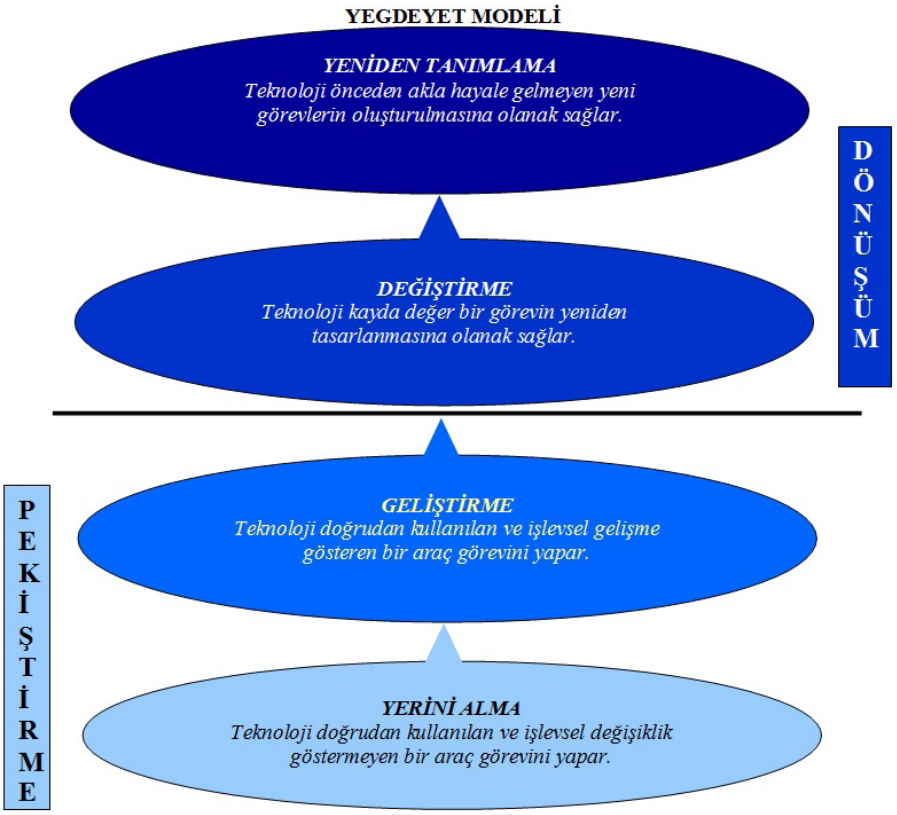
Tarade (2014: 425) web 2.0 teknoloji araçlarını ikinci nesil İnternet hizmetleri, toplumsal iletişim siteleri, vikiler, iletişim araçları, yani İnternet kullanıcılarının ortaklaşa ve paylaşarak yarattığı ve geliştirdiği sistemler olarak adlandırmaktadır. Bu çalışmada incelenen web 2.0 kaynak kodlu programlardan biri olan *Quizlet*'in, *Anki* (ankisrs. net) ve *Word Engine* (wordengine. jp) gibi web 2.0 kaynak kodlu dijital sözcük çalışma eğitim araçlarıyla karşılaştırıldığında yukarıda belirtilen özelliklerinden dolayı kullanıcı dostu olduğu değerlendirilmektedir.

Imrie (2014: 34) yürütmüş olduğu bir çalışmada kâğıttan sözcük çalışma kartlarıyla *Quizlet*'i karşılaştırmış ve *Quizlet*'in sözcük değerlendirme sınavlarında daha etkin olduğu sonucuna varmıştır. Özellikle sesli metin okuma fonksiyonuyla sözcük öğrenme kartlarındaki içeriği kullanıcının okumasına

olanak sağlamasıyla birlikte içeriği ana dilde ve hedef dilde duyma imkânı da sağlamaktadır.

Bu incelemede ele alınan bir diğer arayüz de eğitim ortamlarında kullanılmak üzere geliştirilmiş olan teknoloji platformu ise *Kahoot*'tur. *Quizlet* gibi web 2.0 kaynak kodlu hazırlanmış çevrim içi bir platform olan (**http://getkahoot.com/**), kullanıcıların herhangi bir program yüklemelerini gerektirmemektedir. *Kahoot* çevrim içi platformu *Quizlet* dijital sözcük çalışma kartlarıyla yapılan çalışmaların sınıf içinde eğlenceli bir yarışma şeklinde test edilmesini mümkün kılmaktadır. Öğreniciler yanlarında bulunan herhangi bir İnternet ağ gezginine sahip teknolojik araçla (akıllı cep telefonu, android cihaz, iPad gibi) *Kahoot* çevrim içi platformunun sunduğu bu yarışma şeklinde yürütülebilecek sınava tâbi tutulabilirler. Sınavı daha önceden hazırlayan öğretici, sınavın süresini her bir soru için ayrı yanıt verme süresi ayarlayarak değiştirebilmektedir. Yine her bir soru için resim ve video eklenebilmektedir. Sınava tâbi olan kullanıcılar verdikleri yanıtların doğruluğu ve çabukluğuna göre puanlanmaktadır. Bu özellikle *Kahoot* sınıf içinde uygulanan geleneksel sınavlardan farklılaşarak, öğreniciyi eğlenceli bir yarışmanın içindeymiş gibi hissettirmektedir.

Bu çalışmada *Quizlet* ve *Kahoot* Web 2.0 kaynak kodlu eğitim platformlarının yabancı dil/ikinci dil öğrenimi sözcük öğrenme ve test etme süreçlerinde etkinliklerinin etkilerinin değerlendirilmesi için YEGDEYET modeli esas alınmıştır. YEGDEYET modeli sınıf ortamında yürütülen öğrenme odaklı etkinliklerin teknolojiden faydalanılarak yürütülen yeni etkinliklerle değiştirilmesinden, bu etkinliklerin yeniden tanımlanmasına kadar devam eden bir süreci betimler. Teknolojinin öğretme ve öğrenme süreçlerinde etkisinin değerlendirilmesinin hedeflendiği YEGDEYET, teknolojinin getirdiği yeniliği dört aşamada ilerledikçe artan bir etken olarak sunar (**Şekil 1**).



Şekil 1: Puentedura, R. (2006). *SAMR and TPCK: Introto Advanced Practice*

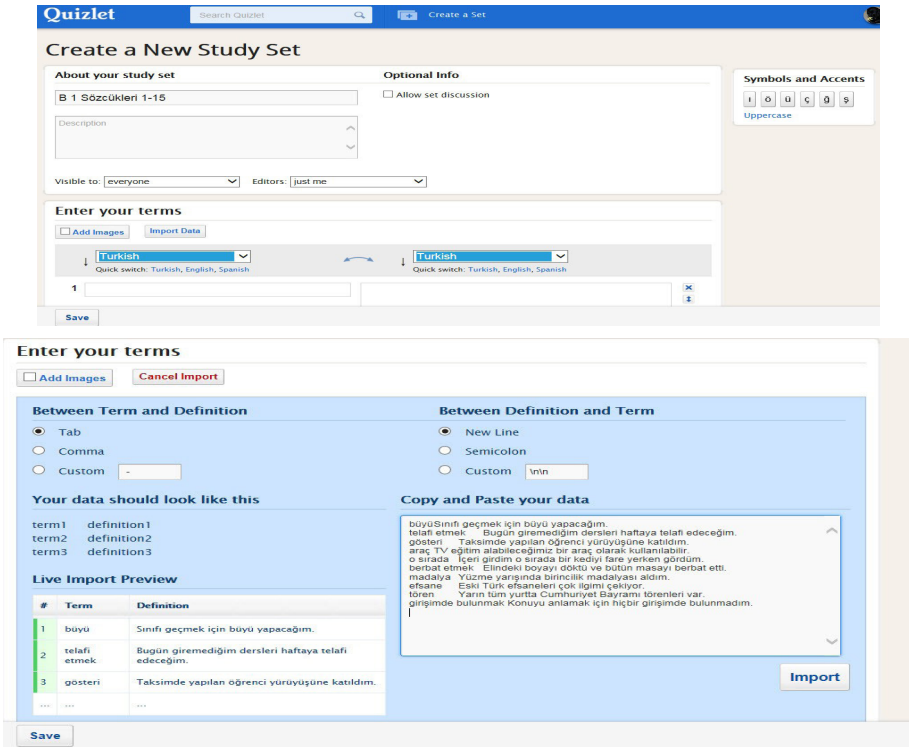
Teknolojik araçların eğitim amaçlı sınıf içi ve sınıf dışı bireysel kullanımlarının planlanması ve bu araçların teknolojik mimari ve altyapılarının sunduğu kolaylıkların eğitim süreçlerine entegrasyonlarının değerlendirilmesi söz konusu olduğunda YEGDEYET yaygın olarak kullanılan bir modeldir. Web 2.0 eğitim teknolojisi eğitim araçları olan *Quizlet* ve *Kahoot* YEGDEYET modeli ile değerlendirildiğinde, bu araçların modelin sunduğu dört ayrı basamakta bulunması gereken şartları sağladıkları değerlendirilmektedir (**Şekil 2** ve **Şekil 3**).

Teknoloji araçlarının eğitim ortamlarına aktarılması sürecinde, değerlendirme aracı olarak kullanılan YEGDEYET modelinin *yerini alma* ve *geliştirme* alt basamaklarının bulunduğu birinci bölüm ***pekiştirme süreci***, *geliştirme* ve *yeniden tanımlama* alt basamaklarının bulunduğu ikinci bölüm ise ***dönüşüm süreci*** olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmada ele alınan *Quizlet* ve *Kahoot* arayüzlerinin modelin dört ayrı değerlendirme basamağı göz önünde bulundurulduğunda hangi basamakta nerede bulundukları aşağıda örneklerle verilmiştir.

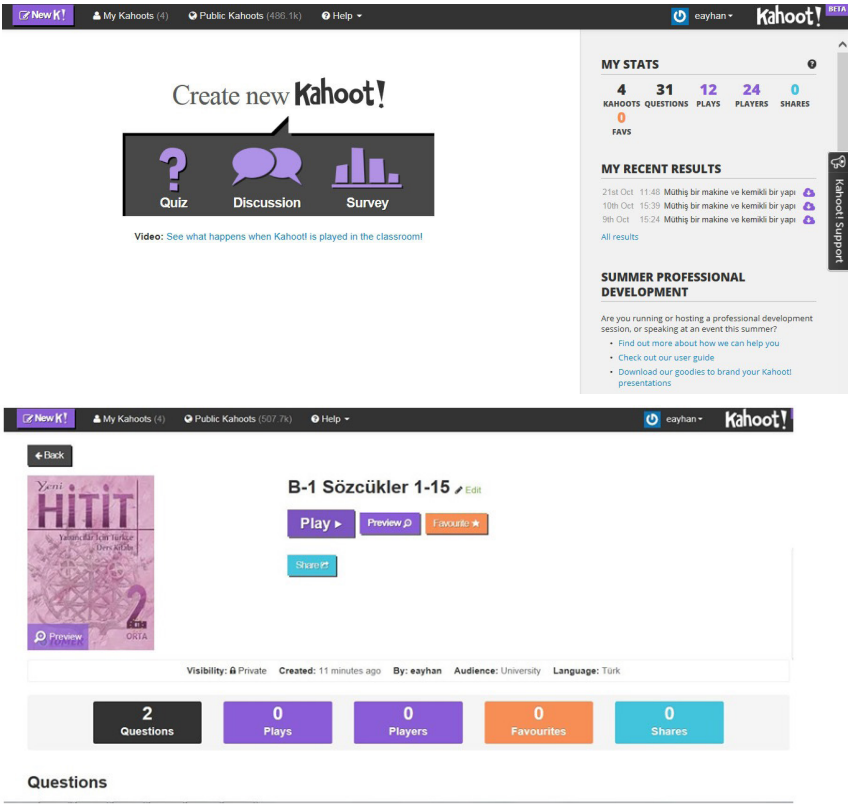
1. Yerini Alma: Öğretici eğitim için kullandığı herhangi bir etkinliği ya da teknolojik aracı yenisi ile değiştirir. Bu basamak yeni olan teknolojik aracı eğitime entegre etme işleminin ilk aşamasıdır.

a. Quizlet: Öğretici daha önceden sözcük çalışması için öğreniciye kâğıt sözcük çalışma kartlarını önerirken bu aşamayla birlikte artık *Quizlet* arayüzünü sınıf içi kullanabilmekte ayrıca sınıf dışı kullanımı önerebilmektedir (**Resim 1**).

b. Kahoot: Bu aşamada öğretici daha önceden sınıf içinde kâğıt kalemle uyguladığı küçük ara sınavları artık *Kahoot*'la uygulayabilmektedir (**Resim 2**).



Resim 1



Resim 2

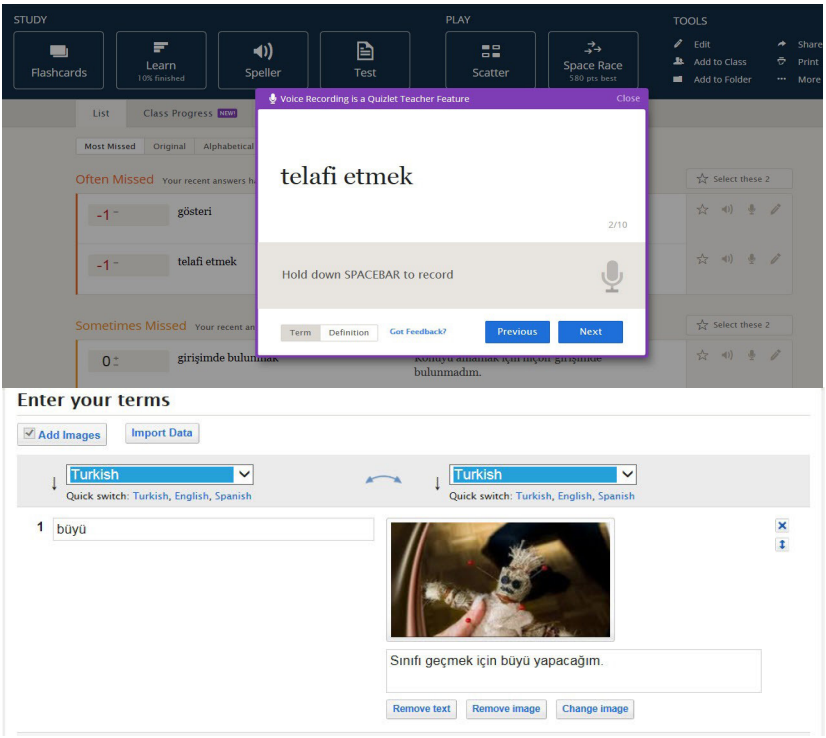
2. Geliştirme: Bu aşamada öğretici, kullanmaya başladığı teknolojik araçların detaylarına vakıf olmuştur.

a. Quizlet: Öğretici arayüzün teknolojik imkânlarından faydalanarak sözcük öğrenme sürecini pekiştirecek ve kolaylaştıracak görsel, işitsel medya kullanımıyla sözcük kartları yapabilmekte, aynı zamanda öğreniciler de kart oluşturmalarını önerebilmekte, uygulamayı öğretebilmektedir (**Resim 3**).

b. Kahoot: Öğretici daha önceden küçük ara sınavlarda kullanamadığı görsel ve işitsel medya yardımını kullanabilmekte, sınıf içinde öğrenme sürecinde rekabet ortamını *Kahoot* çevrim içi platformuyla yaratabilmektedir (**Resim 4**).

Teknolojinin getirdiği yenilikler artık sınıf içi ve sınıf dışı öğrenimi süreçlerini *pekiştirebilmektedir.*

YEGDEYET modelinin **pekiştirme bölümü** gerçekleşmiştir.

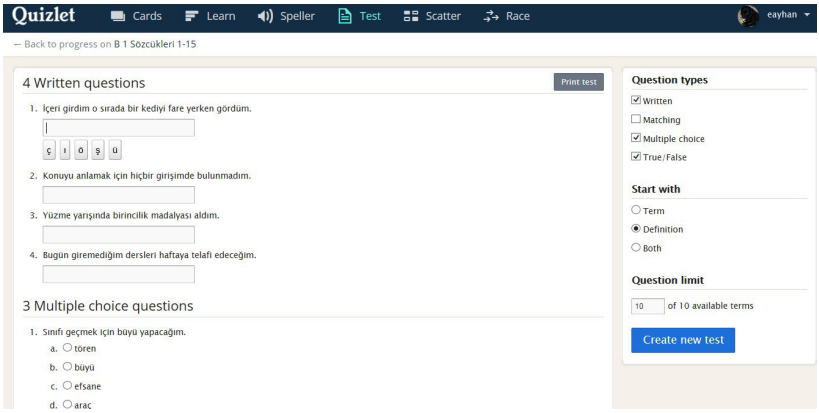


Resim 3

Resim 4

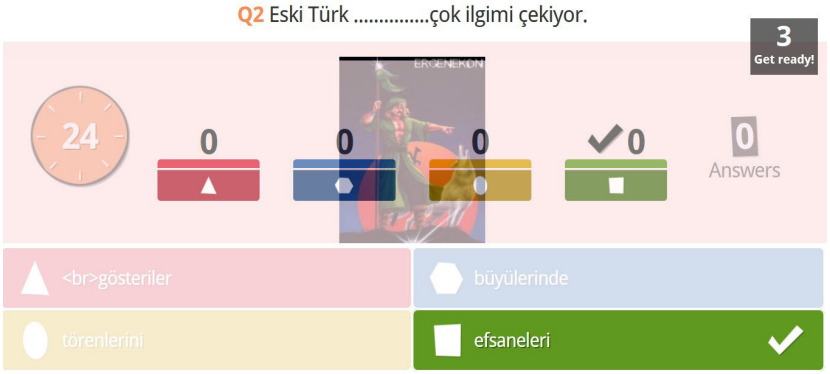
3. Değiştirme: Modelin bu aşamasında öğretici teknolojik yeniliği bütün ayrıntılarıyla birlikte sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda daha etkin bir şekilde kullanır ve eğitimin iyileştirilmesi için farklı materyalleri farklı biçimlerde sunabilir.

a. Quizlet: Öğreticinin ve öğrenicinin önceden kâğıttan sözcük çalışma kartlarıyla elde edemediği görsel ve işitsel destek, artık dijital sözcük kartlarıyla mümkün olmakta, hatta bu teknolojiyle birlikte kâğıt kalem kullanarak uygulanacak geleneksel bir sınav için, çoktan seçmeli, doğru-yanlış cevap, boşluk doldurma, eşleştirme gibi farklı soru tiplerini oluşturmak kolaylıkla mümkün olabilmektedir, (**Resim 5**).



Resim 5

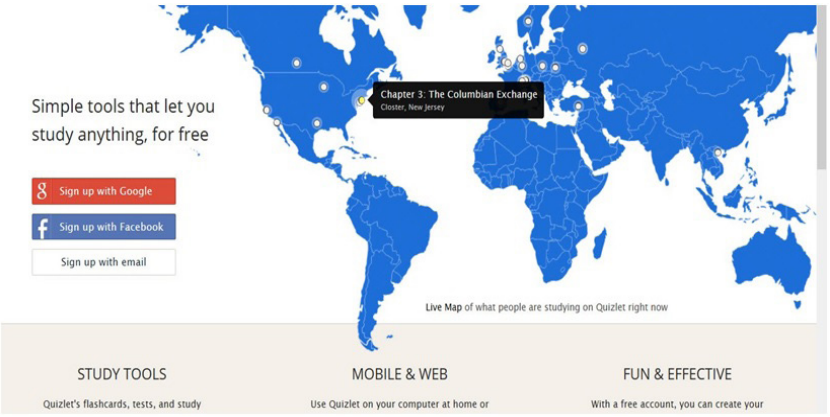
b. Kahoot: *Kahoot* sınıf içinde yapılan kâğıt kalemle uygulanan küçük ara sınavların yerini almıştır. *Kahoot* kullanıcıları diğer eğiticileri *Kahoot* kullanımı için yönlendirilebilmekte, aynı zamanda öğreniciler de *Kahoot* platformunda küçük ara sınav yapmaları ve birbirlerini denemeleri konusunda cesaretlendirilebilmektedirler (**Resim 6**).



Resim 6

4. Yeniden Tanımlama: Yeni teknoloji artık eğitim sürecine bütün farklılığı ve kazandırdıklarıyla girmiş bulunmakta, daha önceleri hayalini bile kuramayacağımız bir eğitim ortamı gelişmiş durumdadır.

a. Quizlet: Dijital ortamda kullanılmak üzere hazırlanmış sözcük çalışma kartlarının yine teknolojinin nimetlerinden faydalanarak çevrim içi olarak kişiler arasında, şehirler arasında, ülkeler arasında paylaşımı ve kullanımı sağlanabilmektedir (**Resim 7**).

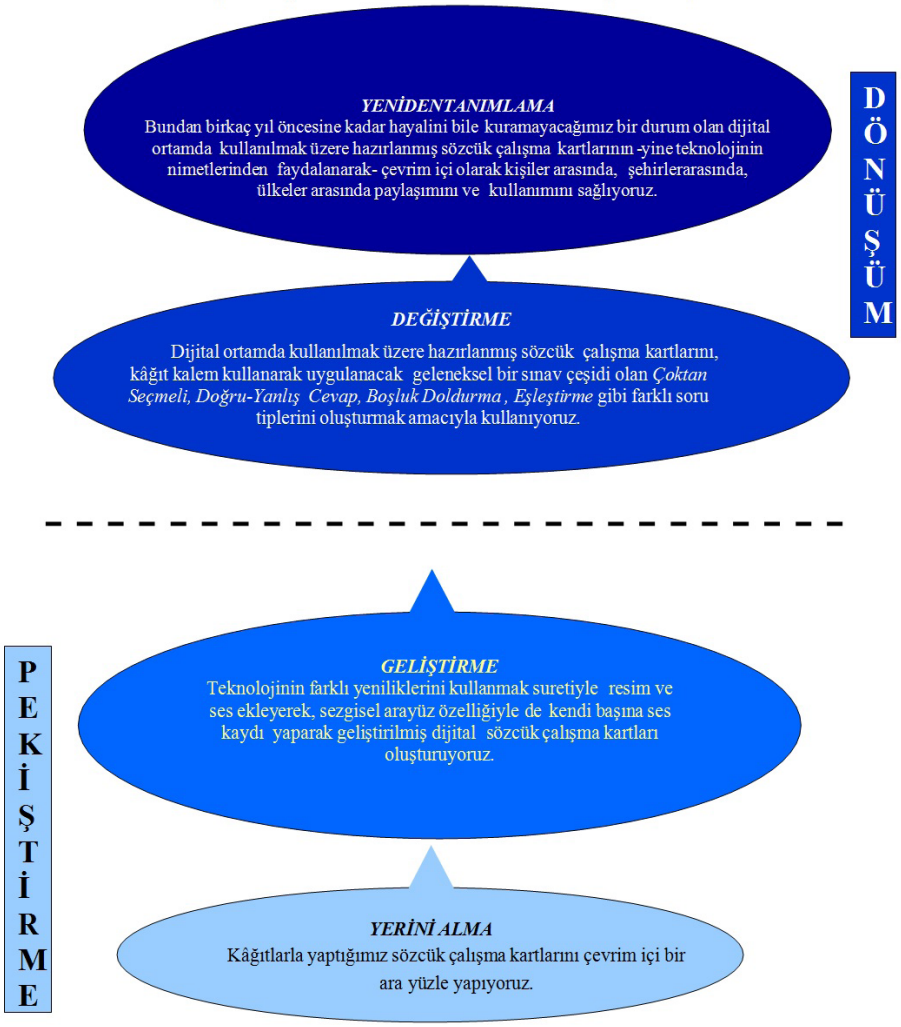


Resim 7

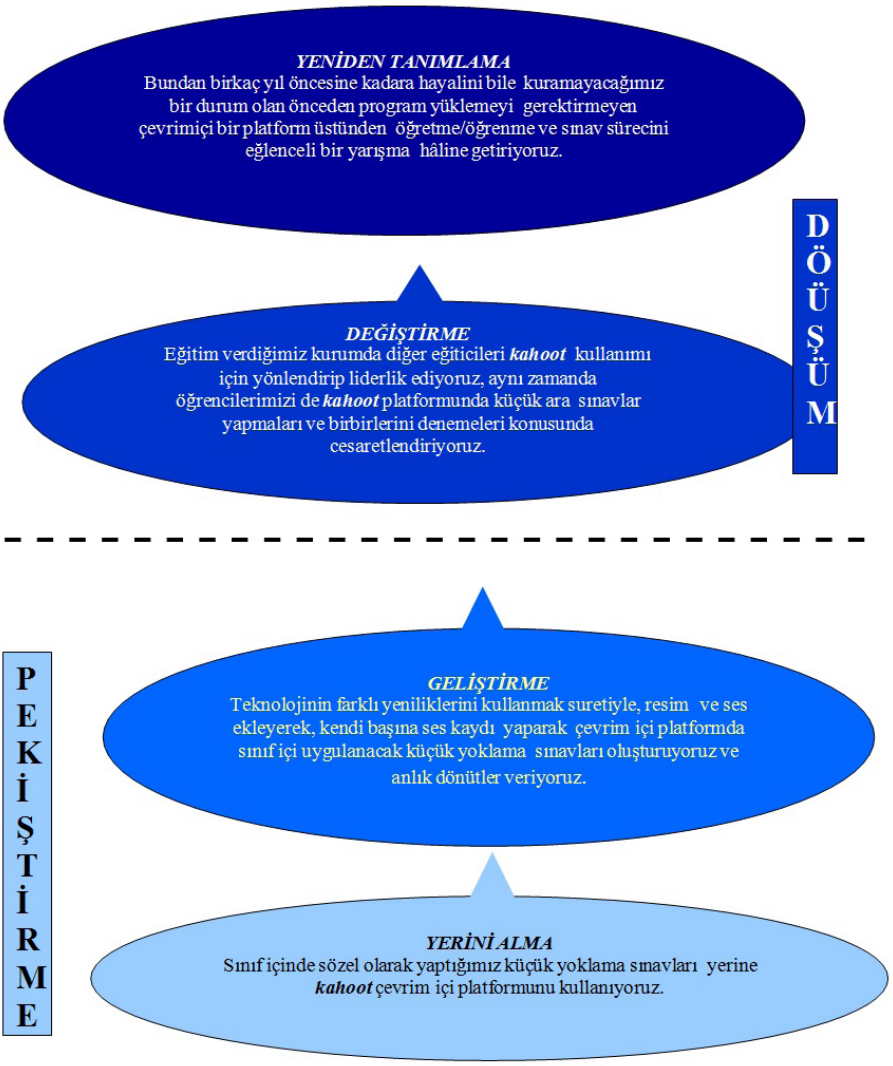
b. Kahoot: Önceden program yüklemeyi gerektirmeyen çevrim içi bir platform üstünden öğretme/öğrenme ve sınav sürecini eğlenceli bir yarışma hâline getirilebilmektedir (**Resim 8**).

Resim 8

Yukarıda ele alınan YEGDEYET modelinin *Quizlet* ve *Kahoot* için değerlendirilmeleri ayrıca akış şeması olarak **Şekil 2** ve **Şekil 3**'te özetlenmiştir.



Şekil 2: *Quizlet'in YEGDEYET Modeline Göre Değerlendirilişi*



Şekil 3: *Kahoot'un YEGDEYET Modeline Göre Değerlendirilişi*

Sonuç

Teknolojinin içine doğan günümüz gençliğinin "*Dijital Yerliler, Y ve Z Nesli*" gibi terimlerle adlandırılması ve özellikle Yabancı Dil/İkinci Dil olarak Türkçe Öğretimi (YTÖ) verilen kitledeki öğrenicilerin çoğunu bu nesilden kişilerin oluşturduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, öğretim ortamlarına teknolojinin getirdiği zengin içeriği sunma gerekliliği

önem kazanmaktadır. Aksi takdirde bu zengin malzemelerden yoksun olan *dijital yerlilerin* derse olan ilgilerinin daha da azalacağı değerlendirilmektedir. Eğitim teknolojilerinin hem YTÖ öğreticileri olarak bizlerin öğretme becerilerini hem de öğrenicilerin öğrenme yetilerini geliştirdiği artık inkâr edilemez bir gerçektir. Teknolojiyi sınıf içine entegre etme çabalarının, öğrenme ve öğretme sürecinde bulunan mevcut uygulamaların pekiştirilmesinden, yeni uygulamaların oluşturulması ve geliştirilmesine doğru yön verebileceği değerlendirilmektedir. Dilsel becerilerin gelişiminde hayati bir unsur olduğunu düşündüğümüz sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik yapılacak etkinliklerin YTÖ materyallerinde yeterince yer bulması gerektiğini değerlendirmekteyiz. Eğitim teknolojilerinin YTÖ'de uygulanmasına yönelik akla gelen en önemli sorulardan birisi ise teknolojiyi ne kadar sıklıkla ve ne tür uygulamalarıyla derslerimizde kullanmamız gerektiğidir. Bu soruya verilecek yanıtı bulmayı amaçladığımız bu çalışmada, web 2.0 teknolojisiyle geliştirilmiş iki adet eğitim platformunun özellikle yabancı dil/ikinci dil öğretiminde sözcük dağarcığının geliştirilmesine yönelik ne tür yenilikler ve kolaylıklar getirebileceğini aktarılmıştır. Bu arayüzleri Puentedura (2006) tarafından geliştirilen *teknoloji etki değerlendirme modeli:* YEGDEYET modeli ile incelenmiştir. Web 2.0 tabanlı her iki eğitim platformunun geleneksel sözcük öğrenme ve sınıf içinde öğrenilen bu sözcüklerin test edilmesine yönelik deneyimlerin baştan tanımlanmasına fırsat tanıyacak öğrenme araçları oldukları değerlendirilmektedir.

Kaynaklar

GUAN, X. (2013), "A Study on The Application of Data-Driven Learning in Vocabulary Teaching and Leaarning in China's EFL Class", *Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), 105-112. doi: 10. 4304/jltr. 4.1, 105-112.

HSUEH-CHAO, M. H. ve Nation, P. (2000), "Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension", *Reading in a Foreign Language*, 13(1), Hawaii: University of Hawaii Press, 403-430.

IMRIE, A. C. (2014), "Using Quizlet Flashcards to Study Vocabulary", *Proceedings of 19th TESOL Arabia Conference: From KG to College to Career*", Dubai: TESOL Arabia Publications, (26-35).

LAUFER, B. (1997), "The Lexical Plight in Second Language Reading: Words You Don't Know, Words You Think You Know, and Words You Can't Guess", *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 20-34.

LIGHTBOWN, P. M. ve Spada, N. (2006), *How Languages are Learned* (3rd ed.), Oxford: Oxford University Press.

MIZUMOTO, A. (2012), "Exploring The Effects of Self-Efficacy on Vocabulary Learning Strategies", *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(4), 423-437.

NATION, I. S. P. (2001), "How Good is Your Vocabulary Program? ". *ESL Magazine*, May-June, ERIC, Inst. of Education Sciences, 22-24.

PUENTEDURA, R. R. (2006), "The SAMR Model", http://www.hippasus.com/rrpweblog /archives/2012/08/23/ (09.11.2014).

QIAN, D. D. (1999), "Assessing The Roles of Depth and Breadth of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension", *Canadian Modern Language Review*, 56, Toronto: University of Toronto Press, 282-307.

STAEHR, L. S. (2009), "Vocabulary Knowledge and Advanced Listening Comprehension in English As A Foreign Language", *Studies in Second Language Acquisition*, 31, Cambridge: Cambridge University Press, 577-607.

TARADE, R. S.-Khan, R. A., Singh, N. (2014),"Applications of Web 2.0 Technologies", *International Journal of Engineering Science and Innovative Technology* (IJESIT), 3, 2.

ZAREVA, A.-Schwanenflugel, P. ve Nikolova, Y. (2005), "Relationship Between Lexical Competence and Language Proficiency: Variable Sensitivity". *Studies in Second Language Acquisition*, 27, Cambridge: Cambridge University Press, 567-595.

YABANCI DİL OLARAK WEB TABANLI TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE HALK EDEBİYATI ÜRÜNLERİ*

Özlem BAŞBOĞA**

Giriş

Günümüzde Türkçeye karşı büyük bir ilgi söz konusudur. Gelişen teknoloji sayesinde bu durum daha büyük bir yaygınlık kazanmış, dünyanın pek çok ülkesinden insanların Türkçe öğrenmek isteme oranlarını daha da artırmıştır. Fakat bununla beraber Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yolun çok başında olunmasının getirdiği pek çok sıkıntının söz konusu olduğu görülmüştür.

Teknolojik gelişmelerle beraber, mekândan ve zamandan bağımsız öğrenme fırsatı sunan web tabanlı öğrenme programları, başka alanlarda olduğu gibi dil öğretiminde de yeni bir boyut kazanılmasını sağlamıştır. Fakat problemlerin çözülmesi noktasında ister geleneksel (örgün) eğitim sisteminde olsun ister web tabanlı programlarla olsun dil öğretiminin belli başlı soru ve sorunları tam olarak çözülememiş fakat konunun uzmanları bu sorunlara çözümler üretmeye devam etmektedirler.

Dil öğretiminde temel sorunlardan birini ise öğretilecek dilin bağlı olduğu ve geliştiği kültürel unsurların dil öğretilerinin içeresinde bulunup bulunmaması oluşturmaktadır. Türkçeyi öğrenmek isteyenlere neler sunulması gerektiği, dili nasıl öğretebileceği enine boyuna tartışılması gerekmektedir. Dil öğretiminde hangi kültürel unsurların kullanılacağı veya kullanılması gerektiği henüz netlik kazanmamış bir konu olarak da devam etmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan her türlü materyalde Türk milletine "bize dair" unsurların kullanımının çok incelikli olarak planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Bu çalışmada dil öğretiminde önemli bir unsur olduğuna inanılan ve daha çok halk edebiyatı sahasına giren atasözü, deyim, fıkra, hikâye gibi kültür unsurları üzerinde durulacaktır. Fakat konunun detayına geç-

---

* Toplantıda poster bildiri olarak sunulmuştur.

** İstanbul Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı (Yüksek Lisans Öğrencisi); ozlem.basboga34@gmail.com

meden önce, çalışmada üzerinde durulacak olan terimler ve tanımlar üzerinde bilgi verilerek konuya bir çerçeve oluşturulacaktır.

Çalışmanın içerisinde yer alacak olan ana terimler ise şunlardır: Dil, kültür, dil-kültür ilişkisi, atasözleri, deyimler, fıkralar, hikâyeler...

1. Dil Nedir?

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir vasıta, kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir kurumdur. (ERGİN, 1962:3)

Dil aynı zamanda aile ve toplumun özellikleri, yapısı, gelenekleri, kültürü gibi yönlerini yansıtan bir aynadır. Bu yönüyle hem kültürün gelecek nesillere aktarılmasını ve hem de gelişmesini sağlamaktadır. Böylece dil bireylerden başlayarak bireyin içinde yaşadığı aile, ülke ve dünyanın gelişmesinde önemli roller üstlenmektedir. (TÜRKER, 2014: 27-30)

2. Kültür Nedir?

Çalışma, kültür ve kültür unsurları üzerine bina edildiği için öncelikle kültürün anlamının irdelenmesi gerekmektedir. Üzerine ittifak edilmiş tam bir tanımı olmamasına karşın kültürün bazı tanımları aşağıda verilmiştir:

1. Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin.

2. Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü

3. Muhakeme, zevk ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimi.

4. Bireyin kazandığı bilgi.

5. Tarım.

6. Uygun biyolojik şartlarda bir mikrop türünü üretme (TDK, Güncel Türkçe Sözlük, http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.55e055cb3812d7.70431258(09.12.2014).

Türk dili ve Türk kültürü üzerinde yaptığı çalışmalarla bu alana öncülük etmiş olan Muharrem Ergin kültürü şu şekilde tarif etmektedir: "*Kültür, millî hayat tezahürlerinin heyeti umumiyesi, bir milli değerler manzumesi, bir milli cemiyetin sosyal akrabalık bağlarının yekûnudur. Bu millî hayat tezahürleri, bu millî değerler, bu sosyal akrabalık bağları ise belli başlı olarak dil, örf ve âdetler, dünya görüşü, din, sanat ve tarihtir.*" (ERGİN, 2002: 24) Bu tanımlardan da anlaşıldığı üzere kültür bir toplumu toplum yapan, onu diğerlerinden ayıran, çağlar içinde oluşmuş dil, örf, gelenek görenek ve dünya görüşüdür.

Kültür, dini, sanatı, insanların yapıp ettiği her şeyi içine alan karmaşık bir varlık alanıdır. O bütünlük içinde yer alan şey, birbirine bağlı ve bağımlıdır. Gözle görülmeyen, elle tutulmayan bu bağları insanlar eğitim ile öğrenir; dil ile kurar, sürdürür. (SOYŞEKERCI, 2013: 5)

3. Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Unsurlarının Kullanılması

Dil öğretiminde temel hedef öğrenilmek istenen dilin temel becerilerini (okuma-yazma-konuşma-dinleme) kazandırmaktır. Ancak dil öğretimi salt bundan ibaret değildir. Dil öğretimi aynı zamanda bir kültürleşme sürecidir. Yabancı dil öğretiminde kültürel ögelerin kullanılması o dili öğrenenlerin o dilin düşünce dünyasına girmesini sağlar. (KALFA, 2013: 1)

Kültür ögelerinin ders ortamına aktarılmasının nedenleri şunlardır:

• Öğrencilerin her insanın davranışında kültürün etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.

• Öğrencilerin yaş, cinsiyet, sosyal sınıf gibi değişkenlerin insanların konuşmalarında ve davranışlarında etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.

• Öğrencilerin hedef kültürdeki ortak durumlarda gösterilen ortak davranışların farkına varmalarına yardımcı olmak.

• Öğrencilerin bazı sözcük ve tümceciklerin, kültürün bir sonucu olarak hep aynı biçimde birbiri ardına geldiğinin farkına varmalarına yardımcı olmak.

• Öğrencilerin hedef kültürle ilgili genellemeleri nesnel gözle değerlendirmelerine yardımcı olmak.

• Öğrencilerin hedef kültürle ilgili bilgi toplama becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak.

• Öğrencilerde hedef kültürle ilgili merak uyandırmak ve onların o kültürdeki insanlara empati duymalarını sağlamak (OKUR ve KESKİN, 2013: 1624).

Cortazzi ve Jin (1996: 196) kültürün, hedef dil öğrenicilerine doğru bir şekilde aktarımı sonucunda dili öğrenen kişinin karşılaşabileceği durumlarda kullanacağı iletişimsel yetiyi geliştirdiğini, dilin doğasına ve öğrenimine karşı bir farkındalık oluşturduğunu hedef dildeki (yabancı) kültürü incelediğini, yabancı kültürdeki insanlara karşı olumlu tutumlar geliştirdiğini belirtmiştir (SOYŞEKERCİ, 2013: 6).

Bir dili yeteri kadar yetkin kullanabilmek o dilin de bir parçası olduğu kültürü iyi bilmekten geçer. Aksi takdirde ortaya pek çok sorun çıkabilmektedir. Yabancı dil öğrenmek isteyenlerin o dildeki hitapları, karşılama ve uğurlama ile ilgili kabulleri, gelenek ve göreneklerine dair unsurları, toplumdaki kutsalları öğrenmesi dilini öğrenmek istediği topluma daha kolay adapte olmasını sağlayacak, bu durum da her iki tarafı olumlu etkileyecektir.

4. Web Tabanlı Dil Öğretiminde Tespit Ettiğimiz Bazı Halk Edebiyatı Unsurları

Bilgisayar teknolojilerinde görülen hızlı gelişmeler, eğitimde kalite ve eğitim olanaklarını artırma girişimlerine yeni yönelimler kazandırmıştır. (PİLANCI, 2009: 51)

İncelediğimiz İnternet sitesinde çok farklı kültürel unsurlar tarafımızdan tespit edilmiştir. Atasözleri, deyimler, fıkralar ve hikâyeler sözlü kültürümüzde doğmuş, asırlar boyu nesilden nesile aktarılarak günümüze kadar gelmiş, günümüzde de yazılı ve elektronik ortamda yaşamaya devam eden kültür mahsullerimizdir. Yabancılara Türkçe öğretiminde bizce, dil, kültür ve millet kavramlarından hareketle, Türk Halk Edebiyatı türlerinden seçilen örnek metinlerden yararlanma doğru bir yaklaşım olacaktır. Çünkü, Halk Edebiyatı ürünleri her şeyden önce halkın anlayabileceği sade bir dille oluşturulmuş, halkın öz malını ihtiva etmektedirler. (TUNA, 2014: 1483)

Web tabanlı olarak baktığımız da yabancılara "Türkçe Öğretimi" (http://www.yabancilaraturkce.com) isimli İnternet sitesinde "Kültür Köşesi" butonu bulunmaktadır. Bu butonun alt dalları olarak "Atasözleri", "Deyimler", "Fırkalar" ve "Hikâyeler" yer almaktadır.

4.1. Atasözleri

"Atasözü"nün kelime anlamı Türk Dil Kurumunda şu şekildedir:

Atasözü: (isim) *Uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz, deme, mesel, sav, darbımesel* (TDK, *Güncel Türkçe Sözlük*, http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.55e055cb3812d7.70431258 (…2014).

Bu tanımdan da anlaşıldığı üzere atasözleri bir halkın ortak değerlerini, beklentilerini vs yansıtmaktadır. Dolayısıyla atasözleriyle pek çok şeyi öğretmek mümkündür. Atasözleri; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşan, çocuğun anlama ve anlatma gücünü geliştirmeyi kendine ana amaç edinen Türkçe dersinde ve Türkçe dersinin eğitim ortamlarında kullanılması gerekli olan anonim ürünlerden birisidir (BAŞ, 2002: 62).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin verilen her durum karşısında sadece dil bilgisi kurallarını uygulamak yerine, günlük yaşam içerisinde doğal kullanımı olan atasözlerini de öğrenme ihtiyacı olabilmektedir. Dolayısıyla, dilbirimlerinin bir alt birimi olan bu sözcelerin günlük yaşamda kullanılması durumunda, iletişimlerini daha kalıcı kurabilecekleri gerçeğinden yola çıkarak araştırmalar yapma ihtiyacı meydana gelebilmektedir (TÜM, 2010: 665).

İncelediğimiz sitede (Yabancılara Türkçe Öğretimi) atasözleri 31 sayfada ele alınmıştır. Toplamda 601 adet atasözü bulunan sitede, atasözlerinin altındaki butonda atasözlerinin açıklamaları yer almaktadır.

Genel olarak şu konularda atasözlerine yer verildiğini görmekteyiz:

a) Birliktelik

Bir elin nesi var; iki elin sesi var.

Sürüden ayrılanı (ayrılan koyunu/kuzuyu) kurt kapar.

b) Tevekkül

Allah bir kapıyı kapatırsa ötekini açar.

Olacakla öleceğe çare bulunmaz.

c) Hoşgörü

Ayıpsız yâr (dost) arayan (isteyen); yârsız (dostsuz) kalır

Keskin sirke küpüne (kabına) zarar:

d) Vefa

Bir fincan (acı) kahvenin kırk yıl hatırı vardır.

e) Vefasızlık

Bir baba dokuz oğulu (evladı) besler de dokuz oğul (evlat) bir babayı besleyemez.

Baba oğluna bağ bağışlamış; oğul babaya bir salkım üzüm vermemiş.

f) Umut

Çıkmadık candan umut kesilmez.

g) Doğruluk

Doğru söz yemin istemez.

Eğri otursan da doğru konuş.

Yalancının evi yanmış, kimse inanmamış.

Yalancının mumu yatsıya kadar yanar.

h) Edep

Edep edepsizden öğrenilir.

i) Tatlı Dil

Tatlı dil, yılanı deliğinden çıkarır.

Tatlı ye, tatlı konuş. (Tatlı yiyelim, tatlı konuşalım).

Bunlar dışında hemen her konuda atasözü sayfada yer almaktadır.

4.2. Deyimler

Deyim: (isim) *Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir* (TDK, *Güncel Türkçe Sözlük*, (TDK, *Güncel Türkçe Sözlük*, http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.55e055cb3812d7.70431258 (2014).

Bir dilde anlatım gücünü arttırmak için kullanılan deyimlerin dilin ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıktığı ifade edilmiştir (SİNAN, 2008: 95).

Deyimlerin halk kültürünün zengin kaynakları, hazinesi olduğunu belirten M. Şakir Ülkütaşır bu hususta; "*Halk dilinde yaşayan bu tâbirler, ekseri-*

yetle ya hakikî bir vak'aya veya mecazi bir fıkraya yahut hikâyeye dayanan sözlerdir. Diğer bir tâbirle bunlar, hakikî vak'anın, hayatî bir görüşün, felsefenin bize intikal eden veciz, mecazi ifadeleridir." der (SİNAN, 2008: 96).

Anlatmak istenilenleri daha etkili anlatmanın en güzel örneklerinden olan deyimler, bir halkın duyuşu, hayata bakışı ve toplumda olması gerekenleri en iyi yansıtan türlerden birisi olmuşlardır.

İncelenen sitede, (http://www.yabancilaraturkce.com) 105 adet deyim, 6 sayfada ele alınmıştır.

4.3. Fıkralar

Fıkra:

1. Kısa ve özlü anlatımı olan, nükteli, güldürücü hikâyecik.

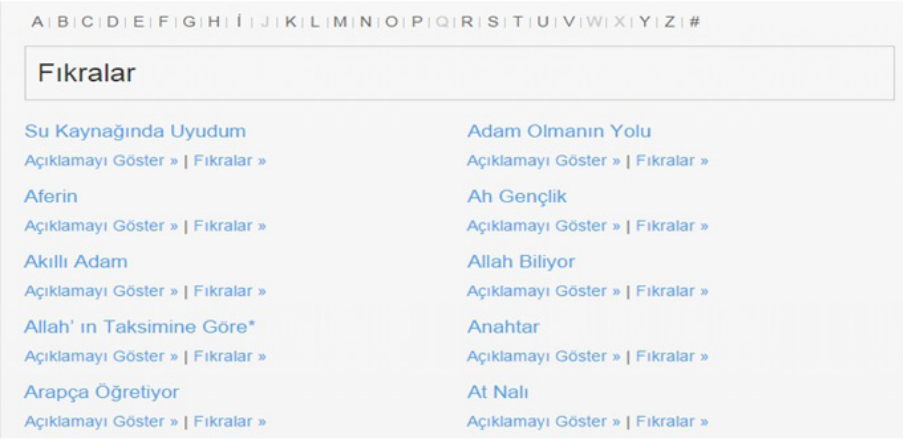
2. Köşe yazısı.

3. Kanun maddelerinin kendi içlerinde satır başlarıyla ayrıldıkları ufak bölümlerden her biri.

4. Paragraf.

5. Omur (TDK, *Güncel Türkçe Sözlü*k, (TDK, *Güncel Türkçe Sözlük*, http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.55e055cb3812d7.70431258 (2014).

Türk Dil Kurumunun verdiği tanımlardan konuyla ilgili olanı ise "kısa ve özlü anlatımı olan, nükteli, güldürücü hikâyecik" anlamındaki tanımdır. Fıkralar sadece gülmek amacıyla anlatılmayan, aynı zamanda karşı tarafa bir mesaj vermek amacıyla anlatılan kısa edebî türdür.



Fıkra, değerlere ya da kabullere eleştiri de getirebilir. Özellikle çağdaş kültürün ürettiği fıkralarda ülke politikasının, siyasetçilerin, spor ve sporcu-

ların, medyada gündem oluşturan isimlerin, yerleşmiş âdetlerin eleştirisine sıkça rastlanabilir (BUĞRA, 2013: 95). Bunların yanı sıra fıkraların başka işlevleri de vardır. Hobbes'a göre mizahın ortaya çıkış nedenlerinden olan, bazılarının veya bizim daha önceki hâlimizle ve başkalarıyla kendimizi kıyasladıktan sonra kendimizin aniden daha üstün görülmesi (İNCE, 2014: 773) durumu fıkralar için de geçerli olabilir. Mizahta olduğu gibi kişinin kendisini üstün görme duygusunu yaşatılması, fıkraların karakteristik özelliklerin yansıtılması için de bir anlatı türü olduğu söylenebilir.

İncelenen sitede, 4 sayfada toplam 79 adet fıkra bulunmaktadır. Fıkraların içerikleri Türk kültürel kodlarını büyük bir çoğunluğunu içinde barındırmaktadır.

4.4. Hikâyeler

Hikâye:

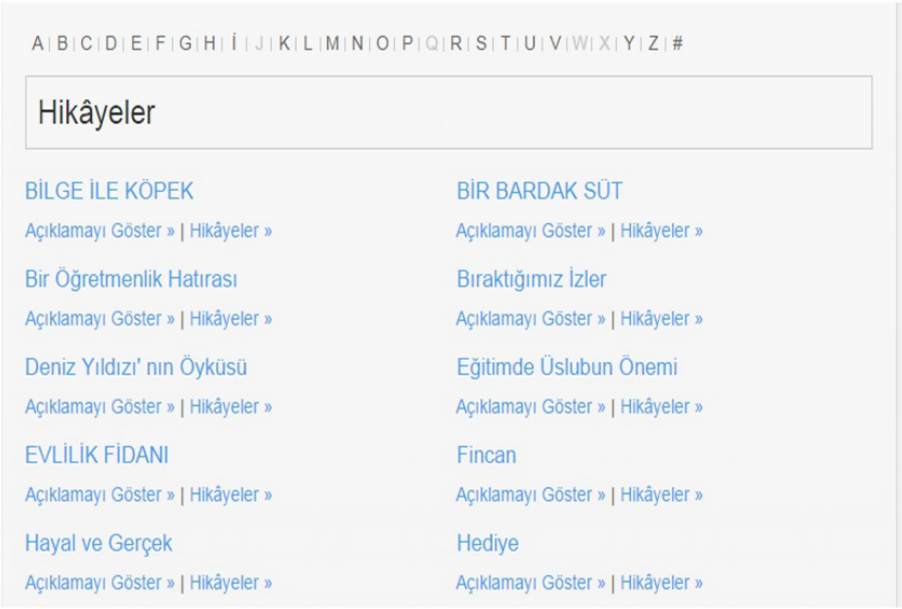
1. Bir olayın sözlü veya yazılı olarak anlatılması.

2. Aslı olmayan söz, olay.

3. Gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türü, öykü.

4. Hastanın rahatsızlığı ile ilgili geçmişi.

5. Hastalığın teşhis ve tedavisiyle ilgili her türlü bilgi, epikriz (TDK, *Güncel Türkçe Sözlük*, (TDK, *Güncel Türkçe Sözlük*, http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.55e055cb3812d7.70431258 (…2014).



İncelememize konu olan sitede, iki sayfada 28 adet hikâye bulunmaktadır.

a) Sevgi,

Sevgi

Sevgi, Zenginlik ve Başarı

b) Umut,

Mucize

Deniz Yıldızı'nın Öyküsü

c) Sabır ve Tevekkül

Fincan

d) Aile,

Evlilik Fidanı

e) Çocuğun eğitimi

Eğitimde Üslubun Önemi

f) Sadakat

Sadakat

g) Vatan Sevgisi

Herkes Vatanında Mutludur

Sitede çok değişik ve toplumumuzda karşılığı bulunan konularda hikâyeler bulunduğunu görmekteyiz.

Aynı sitede videolar bölümünde deyim ve atasözü anlatımı için videolar bulunmaktadır. Burada 17 adet deyim ve atasözü için video vardır. Bu videolarda birliktelik, komşuluk ilişkileri, iyilik, başkaları için kötü düşünmeme, zamanın kıymetini bilmek gibi özellikle Türk kültüründe önemli olan, ataların üzerinde çokça durdukları ve ısrarla vurguladıkları konuların işlendiği görülmüştür.

Sonuç ve Değerlendirme

Dünya üzerinde Türkçe milyonlarca kişi tarafından kullanılmakta ve en çok bilinen diller arasında yer almaktadır. Oldukça geniş bir coğrafyada konuşulan Türk diline karşı bir ilgi söz konusudur. Genel kabule göre dil öğrenmek sadece bir dilin gramer yapısını öğrenmek değildir. Aynı zamanda o dilin de içinde bulunduğu dünya görüşünü tanımak ve bazen de benimsemek olarak kabul edilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda süregiden tartışmalardan biri, dil öğretiminde kullanılması gereken kültürel unsurların neler olması, daha ötesinde kültürel unsurların bulunup bulunmaması gerekliliği üzerinedir. Kanımızca dilimizi öğrenmek isteyenler için hazırlanan materyallerde dünya görüşümüzü yansıtan, binlerce yıllık tecrübeler sonunda halkın ortak birikimi olmuş ürünlerin yani, Halk Edebiyatına ait ürünlerin bulunması gerekmektedir. Çünkü bu ürünler bir halkın toplumsal hafızasını en iyi yansıtan aynalardır. Yabancı dil olarak web tabanlı Türkçe öğretiminde Türk kültürüne "bize ait" unsurların olması dilimizi öğrenmek isteyenlerin dilimizin inceliklerini ve kültürümüzü daha kolay kavramalarına yardımcı olacaktır. Bunun için web ta-

banlı olarak Türkçe öğretiminde kültürümüzü yansıtan unsurların kullanılmasıyla beraber, hem Türkçenin hem de Türk kültürünün öğretilmesi daha kolay ve sempatik olabilir. Fakat sadece çalışma da ele alınan sitedeki türler değil, halk edebiyatına yönelik başka türler de Türkçenin öğretiminde kullanılabilir. Özellikle Türküler, halk hikâyeleri, âşık edebiyatı türleri; ninniler, fıkralar, destanlar vb. türler, kültürü yansıtması açısından önemli olabilir. Özellikle de farklı milletlerin isminin geçtiği ve onlarla alakalı olayların anlatıldığı türler Türkçeyi öğrenen milletler tarafından daha fazla dikkate alınabilir.

Sonuç olarak her millet kendisine ait kültürel unsurlarını değişik amaçlarla kullanılabilir. Bu unsurlar, kültür açısından hem de ilgi çekici olması bakımından farklı milletler tarafından da kabul görebildiği gibi, Türkçeyi öğretmek için de bir enstrüman olabilir. Web tabanlı olması da daha fazla kitleye ulaşmada kolay bir yöntem olarak düşünülebilir. Uluslararası bir organizasyon kimliği kazandırabilir.

Kaynaklar

BAŞ, B. (2002),"Türkçe Temel Dil Becerilerinin Öğretiminde Atasözlerinin Kullanımı", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* S: 12.

BUĞRA, G. (2005), "Sözlü Kültürden Yazılı Kültüre 'Fıkra'nın 'Pazarlama' Sektöründe Dönüşümü ve Fonksiyonları", *Millî Folklor*, Y: 17, S: 67.

ERGİN, M. (2002), *Üniversiteler için Türk Dili*, Bayrak Basımevi, İstanbul.

ERGİN, M. *(*1962), *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul.

http://www.tdk.gov.tr; 20.11.2014.

http://www.yabancilaraturkce.com; 20.11.2014.

İNCE, H. G. (2014), "Bekri Mustafa Fıkralarının Üstünlük Kuramı Bağlamında İncelenmesi", *TurkishStudies - International Periodical forTheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic*. Volume 9/3, Winter, Ankara-Turkey, 771-776.

KALFA, M. (2013), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sözlü Kültür Unsurlarının Kullanımı", *Millî Folklor*, Y: 25, S: 97.

OKUR, A. ve Keskin, F. (2013), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Ögelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti Örneği"*JASSS* (*The Journal of Academic Social Science Studies*), Volume 6 Issue 2, pp. 1619-1640, February.

PİLANCI, H. (2009), "Uzaktan Türkçe Öğrenen Yabancıların Türkçeyi İletişim Aracı Olarak Kullanabilme Yeterlikleri", *Journal of Language and Linguistic Studies,* Vol. 5, No. 2.

SİNAN, A. T. (2008), "Deyim Kavramı Üzerine Notlar-I", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 18, Sayı: 2, Elazığ, 91-98.

SOYŞEKERCİ, G. (2013), "Dil-Kültür Bağıntısı ve Avrupa Ortak Başvuru Metni Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Gereç Hazırlama", *E-Dil Dergisi*, S: 1, 36-50.

TURHAN Tuna, S. (2014), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Türk Halk Edebiyatı Metinleri Kullanımı: Oğuz Kağan Destanı Örneği", *TurkishStudies - International Periodical forThe Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9/3 Winter, Ankara-Turkey, 1481-1497.

TÜM, G. (2010), "Atasözlerinin Değişik Kültür ve Dilleri Anlamadaki Rolü", *Turkish Studies International Periodical for The Languages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic,* Volume 5/4 Fall.

TÜRKER, F. M. (2014), *Web Tabanlı Uzaktan Türkçe Öğretimi Uygulamalarının Yazılı Anlatım Dersinde Başarı ve Tutuma Etkisi*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

VERİ YÖNETİMLİ ÖĞRENME: TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE YAZILIM VE DERLEM KULLANIMI

Nihal ÇALIŞKAN*

Modern anlamda dil bilimi çalışmalarının başladığı 20. yüzyıl dil biliminin ilk dönemlerinde akrabalık teorilerini ispatlamaya yönelen ses bilgisi odaklı ekoller ön plandayken yüzyılın ortalarında insan dilinin biyolojik bir temeli bulunduğu fikrinden hareket eden evrensel dil bilimi ekolü ya da Chomsky anlayışı baskın hâle gelmiştir. Chomsky'nin söz dizimi esaslı çalışmaları dil araştırmaları geleneğinde bir dönüm noktasını da ifade eder. Çünkü o güne kadar dili betimlemede yaygın bir metot olarak kullanılan metinlere başvurma, bir başka deyişle gerçek dil kullanımlarından hareket etme geleneği Chomsky'nin ideal dil konuşuru adını verdiği ana dili konuşurunun dile dair bilgisini esas alma anlayışı ile baskılanmıştır. Chomsky'ye göre bir cümlenin herhangi bir dil açısından dilbilgiselliğini sorgulamak istiyorsak o dili ana dili olarak konuşan ideal dil konuşuruna danışmak yeterlidir. Bunun için sözlü ya da yazılı dil kullanımlarından oluşturulan bir metin havuzuna başvurmaya gerek yoktur. Chomsky'nin bu anlayışı uzun yıllar etkili olmuş, ancak 1980'lerden itibaren bilgisayar teknolojilerindeki gelişmelere bağlı olarak geniş hacimli dil malzemesini bilgisayar ortamında işlenebilir biçimde bir araya getiren derlemler sayesinde doğal dil kullanımlarından hareket etme anlayışı yeniden merkezi bir rol üstlenebilmiştir. Bu gelişmeler yabancı dil öğretiminde Veri Yönetimli Öğrenme-VYÖ (Data Driven Learning-DDL) biçiminde adlandırdığımız bir yaklaşımı da beraberinde getirmiştir.

Derlemler, doğal dil kullanımlarını örnekleyen metinlerin belli prensipler doğrultusunda bir araya getirilerek bilgisayar ortamında işlenebilir bir formatta sunulduğu veri tabanlarıdır. İlk derlemler 1960'lı yıllarda hazırlanmıştır. Ancak bugünün derlemleriyle kıyaslandığında 2 milyon sözcük gibi oldukça

* Doç. Dr.; Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, DİLMER; caliskanihal@hotmail.com

küçük hacimli olan bu derlemler özellikle temsil edicilik yönünden eleştirilere açık olmuştur. Zira bir derlemin hazırlanmasında en önemli iki prensip; temsil edicilik ve dengedir. Temsil edicilik, derlemin hangi dil değişkesini örnekliyorsa onun tüm alt türlerini içermesi biçiminde tanımlanabilir. Bu açıdan eğer bir dilin genel bir derleminden söz ediyorsak en başta o derlemde yazılı ve sözlü metinlerin bir arada bulunmasını bekleriz. Yine derlemde; kurgusal ve bilgilendirici metinleri, kurgusal metinler içinde roman ve hikâye kadar drama türünün de örneklendirilmesini isteriz. Bunlar derlemin temsil ediciliğiyle ilgili ölçütlerdir. Denge ise derleme alınan tüm metinlerin değişke, tür ve sözcük sayısı bakımından ölçülü olmasını ifade eder. Kurgusal metinlerden oluşan bir derlemin üçte ikisi romanlardan oluşuyorsa veya roman türü böyle bir derlemde 1 milyon sözcükle temsil edilirken drama 100 bin sözcükle yer alıyorsa bu durum derlemin dengeli olarak kurulmadığını gösterir. Bugün gelinen noktada pek çok dilin dengeli ve temsil gücü yüksek derlemleri hazırlanabilmiştir. Türkçede sözlü derlem çalışmaları başlangıç noktasında olmakla birlikte yazılı Türkçenin ilk derlemi olan 2 milyon sözcük hacmindeki ODTÜ Türkçe Derlem'den (SAY vd., 2002) on yıl sonra 48 milyon hacmindeki Türkçe Ulusal Derlemi (AKSAN vd., 2012) hazırlanmış ve derlemin tanıtım sürümü kullanıcıların erişimine açılmıştır. Bir başka çalışma Cumhuriyet Dönemi Türkçesinin örneklendiği 1923-2006 yılları arasını kapsayan 12 milyon hacimli Türkçe Derlem-1'dir (ÖZKAN, 2011). Bunların dışında, web ortamından veri toplamayı mümkün kılan araçlar sayesinde geliştirilen denge ve temsil gücü açısından sorgulanabilir olmakla birlikte muazzam bir hacme ulaşan derlemler de vardır. Türkçe için webden derlenen malzeme ile hazırlanan bu tür derlemlere yaklaşık 500 milyon hacmindeki TS Corpus (SEZER ve SEZER, 2013) örnek verilebilir. Bunun dışında araştırmacıların kendi çalışmaları için hazırlamış olduğu, genel kullanıma açık olmayan derlemler de mevcuttur.

Dünyadaki derlem çalışmalarına baktığımızda genel amaçlı derlemlerin yanı sıra, pek çok özel amaçlı derlem bulunduğunu da görürüz. Özel amaçlı derlemlerin dışında; paralel derlem, öğrenir derlemi gibi derlem türleri de mevcuttur. Bu açıdan Türkçe derlem çalışmalarının henüz başlangıç noktasında olduğu düşünülebilir. Ancak mevcut derlemler ve herkesin kendi derlemini hazırlamasına olanak verecek bilgi birikimimiz yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde *veri yönetimli öğrenme-VYÖ* ortamlarının düzenlenebileceği altyapıyı sunmaktadır. Bu çalışmada VYÖ'nün genel çerçevesi sunularak Türkçe derlemlerden söz varlığı ve dil bilgisi öğretiminde nasıl yararlanılabileceği örneklenecek, bu amaçla AntConc yazılımının nasıl kullanılabileceği gösterilecektir.

Veri Yönetimli Öğrenme

Veri yönetimli öğrenmede veriler, doğal dil kullanımlarını örneklendiren derlemlerden elde edilir. İletişimsel yaklaşım yabancı dil öğretiminde otantik dil kullanımının önemini vurgulamakla birlikte (CANALE ve SWAIN, 1980; LITTLEWOOD, 1981; SAVIGNON ve BERNS 1983; BRUMFIT, 1984; MITCHELL, 1994) VYÖ'de otantik dil kullanımını yansıtan derlemler merkezi bir rol üstlenmektedir. VYÖ'yü karakterize eden hususlardan biri de öğrenciye kendi öğrenmesiyle ilgili bağımsızlık kazandırmasıdır. Öğrenci derlemden elde ettiği malzemeden bir sonuca varabilmek için veriyi eleyebilir, çeşitli biçimlerde gruplandırıp sınırlandırabilir. Burada öğretmenin rolü en aza indirgenmiş, öğrenci kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmiş durumdadır. Öğrenme süreci açısından düşünüldüğünde ise VYÖ bir tür keşif mekanizması olarak işlemektedir.

Dil öğretiminde derlemi esas alan Veri Yönetimli Öğrenme-VYÖ modelinin ilk örnekleri aynı zamanda terimi literatüre kazandıran Tim Johns tarafından verilmiştir (1986, 1988). Tim Johns, VYÖ'yü "öğrencilerin hedef dildeki düzenli örüntüleri keşfetmesi amacıyla bilgisayar tarafından oluşturulan uyumluluk (concordance) satırlarının kullanımı ile etkinlik ve alıştırmaların uyumluluk çıktısı esas alınarak geliştirilmesi"[1] biçiminde tanımlamaktadır (1991). Johns'un ifadesiyle VYÖ'de öğrenci bir tür araştırmacı (1986: 160) ya da bir nevi Sherlock Holmes (1997: 101) pozisyonundadır. Herhangi bir sözcüğün anlam ve kullanımını bağlam içindeki örneklerden hareketle çıkarma göreviyle karşı karşıyadır. Öğrenci bilgiyi kendisinin yapılandıracağı aktif bir öğrenme ortamının içindedir (GUAN, 2013: 106). Johns, VYÖ temelli uygulamalarla ilgili değerlendirmelerini şöyle sıralamaktadır (1991: 2, 3):

1. Geleneksel anlayışta önce kuralı vermek, ardından örneklerle bunu pekiştirmek esastır. Bunun yerini zamanla örnekleri verip buradan hareketle kurala gitmek şeklindeki tümevarımcı anlayış almıştır. VYÖ de bir tür tümevarım yaklaşımı gibi görülebilir. Ancak VYÖ'de esas olan doğal dil kullanımlarını örnekleyen verilerdir. Bu verilerin bizi hangi noktaya götüreceği kimi durumda öğretmen için de belirsizlik taşımakta, bu da VYÖ'yü hem öğrenci hem de öğretmen için zorlu bir keşfe dönüştürmektedir.

2. VYÖ'de öğretmenin rolü de yeniden gözden geçirilmelidir. Bu çerçevede "Öğrenci belli bir öğrenme ortamında kendi öğrenmesinin sorumluluğunu nereye kadar alabilir? VYÖ, eski ve yeni yaklaşımlarla bütünleştirilebilir mi? VYÖ'ye uygun araştırma metotları geliştirebilmeleri için öğrencilere ne

[1] "The use in the classroom of computer-generated concordances to get students to explore regularities of patterning in the target language, and the development of activities and exercises based on concordance output".

ölçüde yardım verilebilir ya da verilmelidir? ” gibi sorular cevap beklemektedir.

3. VYÖ, dil bilgisi öğretiminde de farklı bir yol önermektedir. Geleneksel anlayış, dil bilgisinin nasıl öğrenildiği ve ne öğretilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Ancak dil bilgisi kitaplarının yeterli derecede kapsayıcı olduğunu söylemek mümkün değildir. Söz gelimi artikel kullanımı ve geçişlilik gibi konular bile ya çok zor olduğu düşünülerek ya da basitçe göz ardı edilerek dil bilgisi kaynaklarında yeterince işlenmemiştir. Oysa VYÖ'de böyle bir seçicilik söz konusu değildir. VYÖ, öğrenirin doğal dil kullanımlarından elde ettiği dil bilgisine ilişkin keşiflerini merkeze alarak bilincini artırmaktadır.

Literatürde VYÖ'nün yabancı dil eğitimindeki olumlu etkilerini gösteren çok sayıda deneysel araştırma vardır (AHMAD vd., 1985; STEVENS, 1991; COBB, 1997; CHENG vd., 2003; GASKELL ve COBB, 2004; YOON ve HIRVELA, 2004; CHAMBERS, 2005; ALLAN, 2006; BOULTON, 2008a; BOULTON, 2008b). Bu çalışmalarda VYÖ'nün özellikle söz varlığı, dil bilgisi ve yazma öğretimindeki verimli sonuçları rapor edilmiştir. Ayrıca öğrenirlerin otantik dil malzemesi ile karşı karşıya olmaktan memnuniyet duydukları, araştırmacı pozisyonu üstlenmeye karşı olumlu bir bakış açısı geliştirdikleri belirtilmiştir. Bununla birlikte VYÖ'nün yabancı dil öğretiminde kullanımı arzu edilen yaygınlık düzeyine ulaşamamıştır. Cheng, araştırmacıların bunun nedenlerine ilişkin görüşlerini şöyle sıralamaktadır:

1. Dil öğreniri açısından uyumluluk satırlarının zor olması,

2. Öğretmenlerin bireysel olarak VYÖ uygulamaları yapıyor olmasına karşılık bunlarla ilgili malzemeleri özellikle webde yayınlanabilir formatta düzenleme güçlüğü dolayısıyla yayımlamıyor olmaları ya da bir şekilde kusurlu görerek paylaşmaktan çekinmeleri,

3. Pek çok öğretmenin VYÖ kaynaklarını ve bunları nasıl kullanabileceğini bilmiyor olması,

4. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun da yeni ve göreceli olarak zor bir teknolojiyi kullanmakta zorlanmaları (2010: 328).

Ancak bunların hiçbiri aşılamayacak güçlükler değildir. Chambers'ın özellikle birinci madde için önerisi öğrencilere metnin bütününe erişim olanağı verilmesi veya daha önce öğretmen tarafından hazırlanan uyumluluk örneklerinin kullanılması şeklindedir (2010: 348, 349). Bazı araştırmacıların dil öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanacak bir pedagojik derlem önerisi de dikkat çekicidir (STEVENS, 1991; WILLIS, 1998; SEIDLHOFER, 2002; BRAUN, 2005). Diğer güçlükler ise öğretmenlerin hazırladığı malzemeleri paylaşmalarına imkân veren platformlar oluşturulmasıyla aşılabilir. Örneğin MICASE (*Michigan Corpus of Academic Spoken English/Michigan Akademik Sözlü*

İngilizce Derlemi) web ortamında böyle bir altyapı sağlamış, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde problem olarak ortaya çıkan alanlara ilişkin etkinlik örneklerine ve interaktif ders modüllerine yer vermiştir. Hong Kong'daki RCPCE (The Research Center of Professional Communications in English-İngilizce Profesyonel İletişim Araştırmaları Merkezi) bünyesinde de önemli çalışmalar yapılmaktadır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde VYÖ Modeli ve Etkinlikler

VYÖ temelli bir öğrenme modelinin hayata geçirilebilmesi için bir derleme ve derlemi işleyecek yazılıma ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada kullanılacak derlem 2 milyon sözcük hacmindeki ODTÜ Türkçe Derlem'dir (SAY vd., 2002). Bu derlem, metin dosyalarına erişilebilir olduğu için tercih edilmiştir. Türkçe Ulusal Derlemi'nde (AKSAN vd., 2012) de uyumluluk ve eşdizimlilik analizi yapılabilmektedir. Ancak bu derleme erişim web ortamında mümkün olmakta, sonuçlar tesadüfi şekilde sıralandığı için aynı sözcükten hareketle yapılacak sorguların her biri farklı sonuçlar vermektedir. Bu da sınıf ortamında ortak malzeme üzerinde çalışma güçlüğü doğurmaktadır. Türkçe Ulusal Derlemi'nin mevcut sürümünde çok sözcüklü birimleri arama seçeneği de sınırlı olup dil bilgisel örüntülerin çıkarımı için son derece faydalı olan alfabetik sıralama işlemi de yapılamamaktadır.

ODTÜ Türkçe Derlem'i işlemek için kullanılacak yazılım AntConc 3.2.4'tür (ANTHONY, 2011). Stevens, pedagojik amaçlarla kullanılacak bir yazılımda bulunması gereken nitelikleri şöyle sıralamaktadır: Hızlı çalışmalı, çabuk yüklenmeli, herhangi bir aşamada durdurulabilmeli, çok sözcüklü birimleri aramaya imkân vermeli, aramayı kolaylaştıracak pratik öneriler sunabilmeli. Bu özelliklerin tamamı AntConc 3.2.4'te mevcuttur. Aynı zamanda ücretsiz olan bu yazılım kurulum da gerektirmediği için kullanıcı dostu bir programdır. Bu çalışmada öğrencilerin bilgisayarlarında derlemin ve yazılımın bulunduğu ve gerekli ayarların yapıldığı; ayrıca öğretmen ve öğrencinin derlem konusunda temel bilgilere sahip olduğu varsayımından hareket edilecek, bununla ilgili ayrıntılara girilmeyecektir.

AntConc 3.2.4 ile uyumluluk, eş dizimlilik, çok sözcüklü birim analizi gibi pek çok uygulama yapılabilmektedir.[2] Bu çalışmada yalnızca uyumluluk analizi üzerinde durulacak, bu yolla elde edilebilecek veriler ve bunların kullanımına ilişkin öneriler sunulacaktır.

Uyumluluk Analizi (Concordance Analysis): Uyumluluk analizi, herhangi bir arama teriminin bağlam içindeki kullanımlarını görüntülemek biçiminde ifade edilebilir. Uyumluluk analizi ile sözcüğün anlam ve kullanımına

[2] Yazılımın kullanımıyla ilgili Türkçe açıklamalar için bk.: ÇALIŞKAN, 2014b.

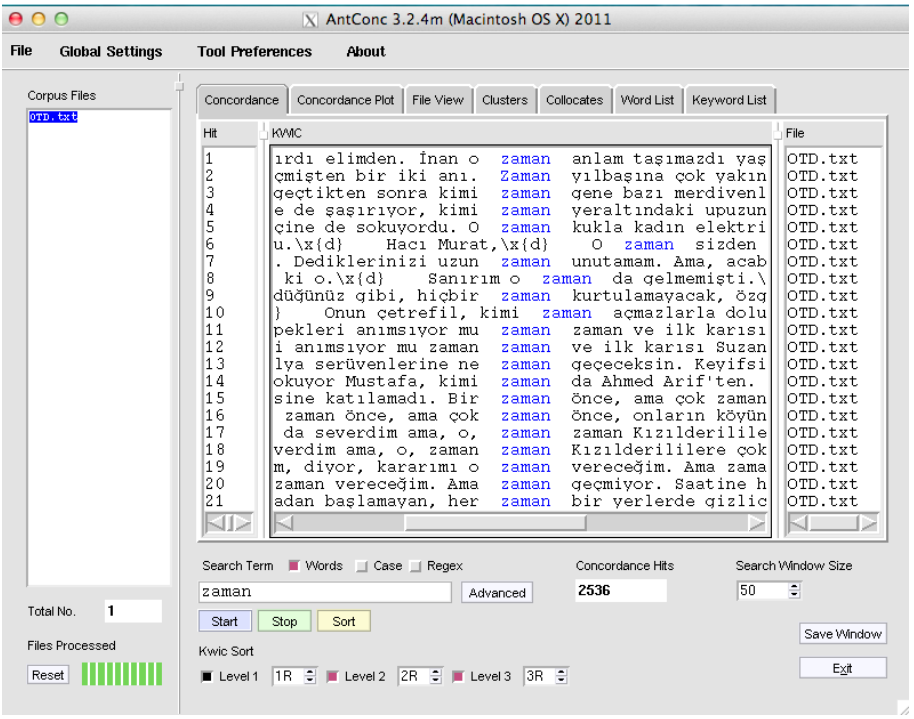
ilişkin ayrıntıları, eş ve yakın anlamlı kelimeler arasındaki nüansları, yan anlam ve semantik prozodilerini, mecaz anlamlarını, başka hangi kelimelerle birlikte kullanılma eğilimi gösterdiklerini, bir başka deyişle eşdizimliliklerini gözlemlemek, dil bilgisel davranışlarını belirlemek mümkündür. Bu açıdan uyumluluk analizi aslında bütün analizlerin temeli olarak düşünülebilir. Aşağıda bunlara ilişkin örnekler yer almaktadır:

1. Eş ve Yakın Anlamlı Kelimeler Arasındaki Fark için Uyumluluk Analizi

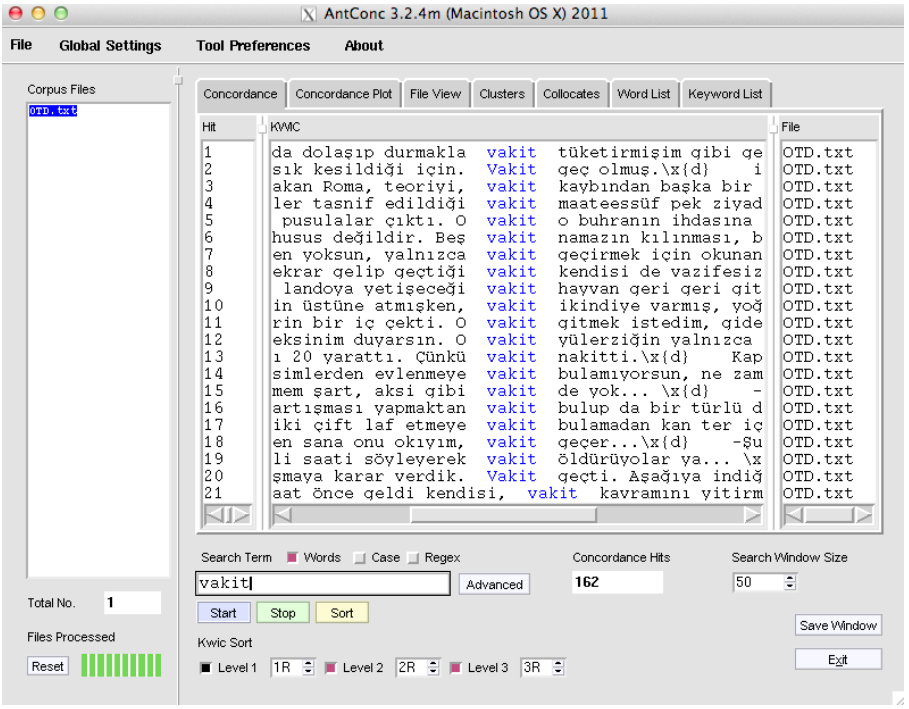
"Zaman" ve "Vakit"

Gerek ODTÜ Türkçe Derlem'de gerekse Türkçe Ulusal Derlemi'nde en sık kullanılan kelime "zaman"dır. Bu kelimenin eşanlamlısı olarak geçen "vakit" kelimesinden farkını belirginleştirmek için önce her iki kelimenin bağlam içindeki kullanımları, yani uyumluluk satırları elde edilir. Bunun için arama terimi olarak sırasıyla "zaman" ve "vakit" kelimelerini yazmak yeterlidir. Aşağıda buna ilişkin ekran görüntüleri yer almaktadır:

Ekran Görüntüsü 1: Zaman Kelimesine İlişkin Uyumluluk Satırları

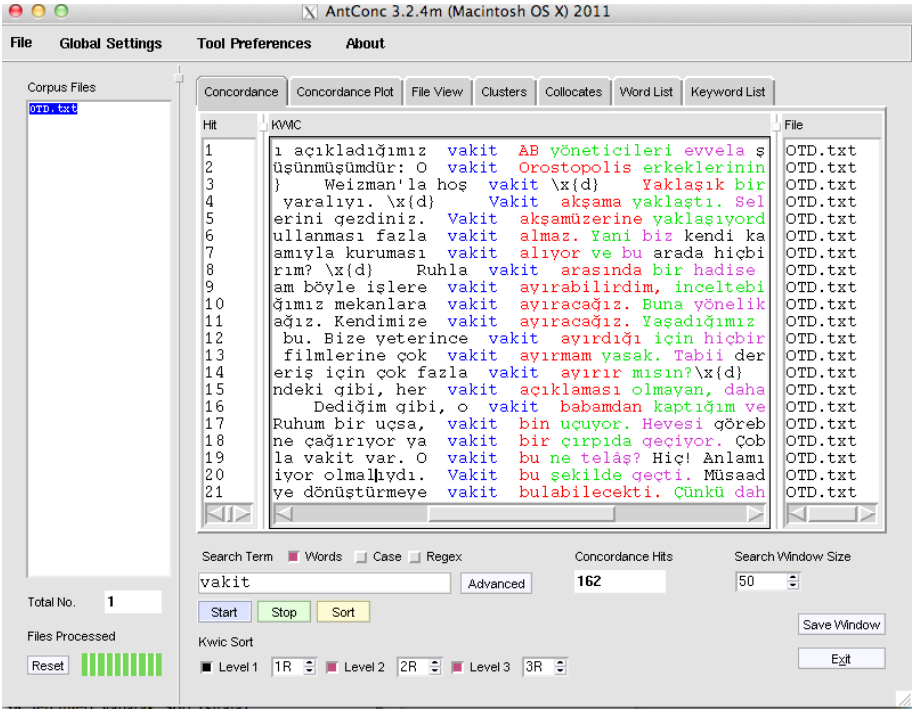


Ekran Görüntüsü 2: "Vakit" Kelimesine İlişkin Uyumluluk Satırları



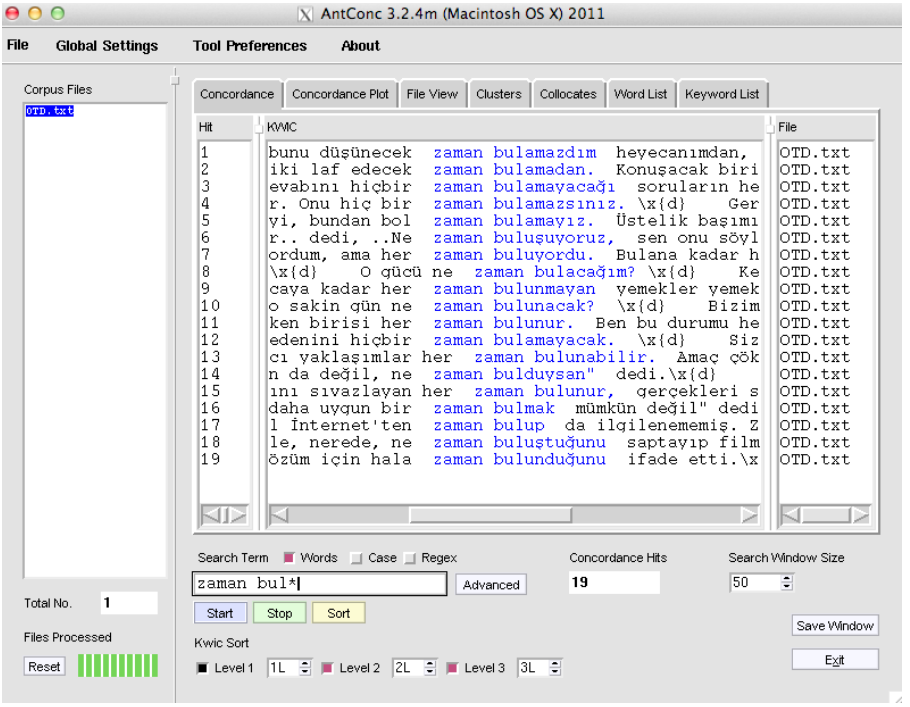
Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin söz konusu kelimelerin kullanım sıklığına dikkat etmeleri istenmelidir. "Vakit" kelimesi derlemde yalnızca 162 kez kullanılırken "zaman" kelimesi 2536 kez kullanılmıştır. Bu "zaman" kelimesinin "vakit" kelimesinden neredeyse 16 kat daha sık kullanılan bir kelime olduğunu göstermektedir. Bu durumu eş anlamlı olarak değerlendirilen kelimelerin hemen hemen tamamında gözlemlemek mümkündür. Öğrencilerin bu hususa da dikkat etmeleri istenerek ikinci aşamaya geçilebilir. İkinci aşamada kullanım sıklığı az olduğu, dolayısıyla veriyi yönetme bakımından avantaj sağlayacak olan "vakit" kelimesi üzerinde durulabilir. Bunun için yazılımın uyumluluk satırlarını alfabetik olarak sıralama özelliğinden yararlanılabilir. Bunun için Kwic Sort kısmındaki kutucuklar kelimenin sağında ya da solunda arama yapılmak istenmesine göre işaretlenebilir. "Vakit" kelimesinin sağındaki kelimelerle kullanımı görüntülenmek isteniyorsa 1R, 2R, 3R biçiminde tercih yapılabilir. Çoğu durumda 1R seçimi yapılarak yalnızca sağdan 1 sözcük esasında sıralama yapmak yeterlidir, ancak seçimi genişletmekte bir sakınca da yoktur. Bu açıdan sırasıyla 1R, 2R, 3R tercihleri yaparak Sort (sırala) diyebiliriz. Buna ilişkin ekran görüntüsü aşağıda yer almaktadır:

Ekran Görüntüsü 3: "Vakit" Kelimesinin Uyumluluk Satırına İlişkin Sağ Yönelimli Alfabetik Sıralama



Uyumluluk satırlarının alfabetik sıralanmasından sonra öğrenciden belli bir sıklık düzeyine ulaşarak dikkat çeken kullanımları listelemeleri istenebilir. Ekran görüntüsünden de görüleceği üzere bunlardan biri "vakit ayırmak" ifadesidir. Satırların tamamı incelendiğinde "vakit bulmak, vakit erken olmak, vakit geç olmak, vakit geçmek, vakit geçirmek, vakit harcamak, vakit kalmak, vakit kaybetmek, vakit tüketmek, vakit vermek, vakit akşam/ikindi/öğle" birimlerine ulaşılacaktır. Sol yönelimli sıralamada ise "bir/beş vakit (namaz), o vakit, her vakit, ne vakit" birimleri elde edilmektedir. Bir sonraki aşamada öğrenciden bu birimlerde "vakit" kelimesi yerine "zaman" kelimesini kullanarak arama yapmaları istenebilir. Aramada özel sembollerden (wildcard) yıldız (*) işareti kullanılarak buraya mastar biçimlerini aldığımız kelimelerin diğer çekimli biçimlerine ulaşılabilir. Örneğin arama terimi kısmına "zaman bul*" yazdığımızda aşağıdaki kullanımlar elde edilecektir:

Ekran Görüntüsü 4: "zaman bul*" Sorgusuna İlişkin Sonuçlar



Ekran görüntüsünde "zaman buluşmak" gibi ilgisiz örnekler de dikkat çekmektedir. Öğretmen bu ilgisiz örneklerin elenmesine yardımcı olabilir. Bu nedenle bazı araştırmacılar derlem çıktılarının öğretmen denetiminden geçerek basılı materyallere dönüştürülmesinin daha uygun olacağını belirtmektedir. Bu şekilde "vakit" ile elde edilen birimlerin tamamı "zaman" için de sorgulanmalıdır. Böyle bir sorgu sonucunda "beş vakit namaz" ifadesi bulunurken "beş zaman namaz" ifadesinin bulunmadığı, aynı şekilde "vakit erken" biçiminde bir kullanım mümkünken "zaman erken" gibi bir kullanımın mümkün olmadığı tespit edilecektir. Böylece öğrencinin bu iki kelimeyi hangi bağlamda birbirlerinin yerine kullanabilecekleri, hangi bağlamlarda kullanamayacakları belirginleştirilmiş olacaktır.

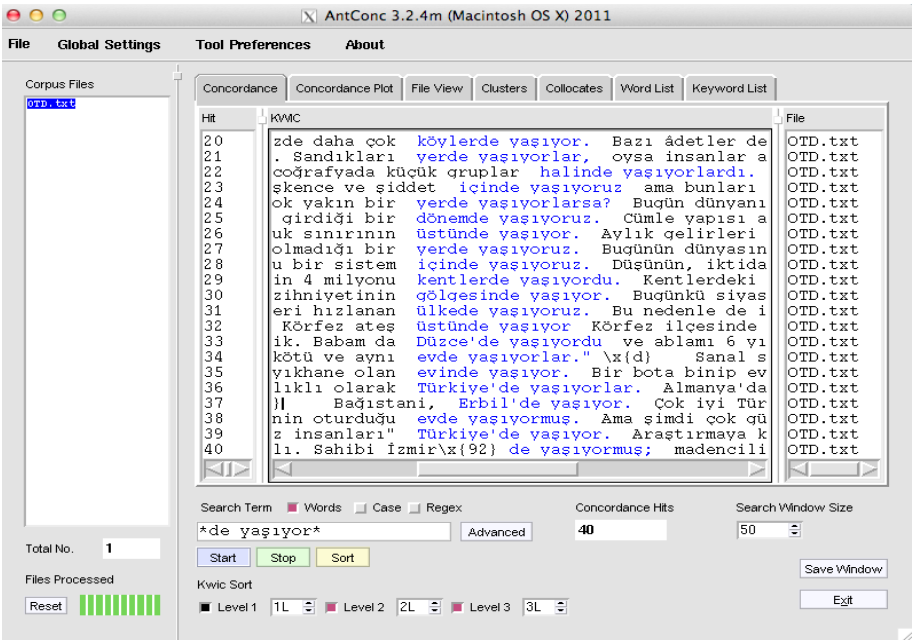
"Yaşamak", "Oturmak" ve "Kalmak"

Bilindiği üzere A1 düzeyinde ele alınması gereken konulardan biri kişinin kendini tanıtması, bunu yaparken de yaşadığı yer hakkında temel bilgiler verebilmesidir. Bu noktada öğrenciden "Ankara'da yaşıyorum. Emek'te oturuyorum. Yurtta kalıyorum." gibi cümleler üretmesi beklenmektedir. Ancak bu cümlelerde geçen "yaşamak, oturmak, kalmak" eylemlerinin seçimi öğrenci açısından güç-

lük oluşturmaktadır. [3] Söz konusu eylemlerin kullanım özelliklerini kavratmak amacıyla derlemden faydalanılabilir. Ancak burada "zaman" ve "vakit" kelimelerinde olduğu gibi öğrenciyi doğrudan derlemle karşılaştırmak yerine öğretmenin derlem temelli basılı materyal hazırlaması örneklenecektir.

Söz konusu üç fiilin şimdiki zamanın farklı kişilerine göre çekimli biçimlerine ilişkin kullanım sıklıkları "yaşamak" eylemi için 303, "oturmak" eylemi için "233", kalmak eylemi için "216" şeklindedir. Bu üç eylemin A1 düzeyindeki yakın kullanımları için ihtiyacımız olan eylemin, bulunma hâli eki almış bir tamlayıcıyla kullanılan biçimidir. Arama terimi kısmına "*de yaşıyor*" yazıldığında karşımıza şu kullanımlar çıkacaktır[4]:

Ekran Görüntüsü 5: "Yaşıyor*" Çekiminin Bulunma Hâli Ekli Tamlayıcılarla Kullanımı



Öğretmen bu satırları incelediğinde "yaşıyor*" biçiminin A1 düzeyine uygun olan "kentlerde/köylerde/Türkiye'de/Erbil'de/Düzce'de/… ülkede/… yerde" kullanımlarını belirleyecektir. Aynı işlemi diğer eylemler için yaptığımızda "otu-

[3] Öğrenir hataları ile ilgili tespitler, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde Waad Naser Esawi tarafından hazırlanmış olan yüksek lisans tezine dayanmaktadır (2015).

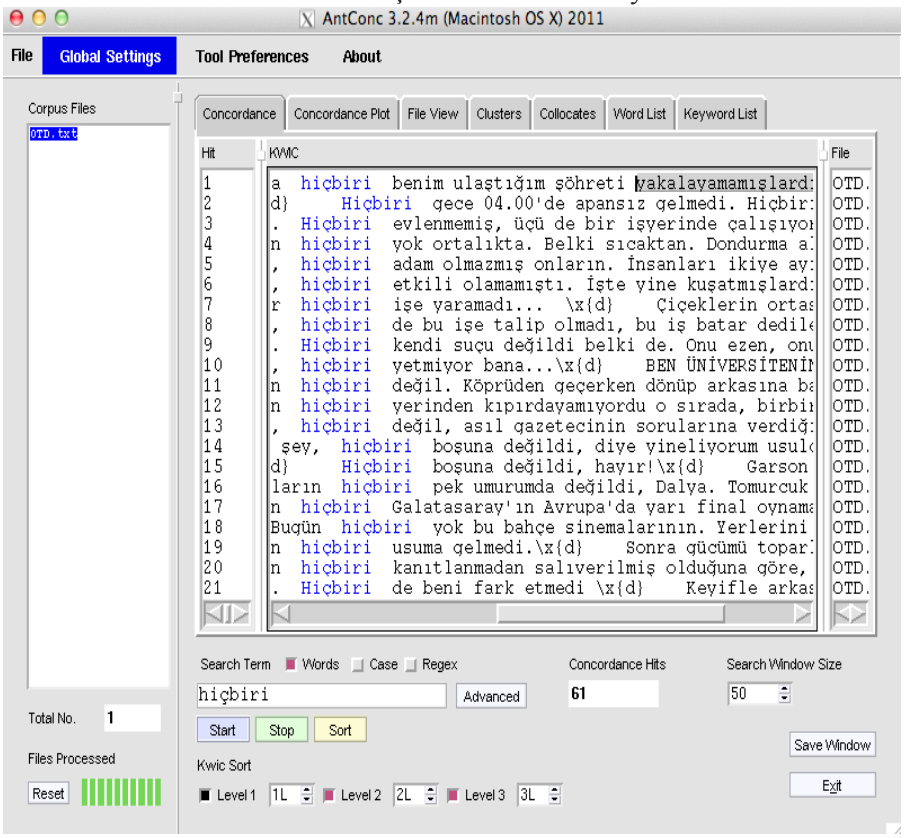
[4] Bulunma hâli ekli almış tamlayıcı her zaman eyleme bitişik olamayabilir ama burada belli sayıda doğal dil kullanımını örneklemek amaçlandığı için eylemden uzak kalan tamlayıcıların görüntülenememesi sorun oluşturmayacaktır. Aynı şekilde ekin alt biçimbirimlerinden örneklerin alınmaması da veri kaybına yol açmayacağı için problem oluşturmayacaktır.

ruyor" biçiminin "kentin … sında, … bir evde, … mahallede, Subayevleri'nde/Cihangir'de/Dikili'de/İstinye'de/Yenimahalle'de, 17-B'de"; "kalıyor" biçiminin de "... nın evinde, Sheraton Hotel'de, … yurdunda, lojmanlarda" gibi kullanımlarını elde edecektir. Bu örnekler tutarlı ve anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde değerlendirildiğinde "yaşıyor*" biçiminin "ülke, şehir", "oturuyor*" biçiminin ikamet etmek anlamı verecek şekilde "ev, semt, mahalle", "kalıyor" biçiminin de geçici, kısa süreli olarak bulunulan yer anlamı verecek şekilde "… nın evi, otel, yurt, lojman" gibi kelimelerle birlikte kullanıldığı görülecektir. Görüldüğü gibi derlemden elde edilen malzeme, bir bakıma hangi hususlar üzerinde durulması gerektiğini de kendiliğinden işaret etmektedir. Bu, doğal dil verileriyle çalışmanın sağladığı bir avantajdır.

2. Kelimelerin Dil Bilgisel Kullanımlarını Keşfetmek için Uyumluluk Analizi

Uyumluluk satırları dil bilgisi öğretimi için de kullanılabilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde problemli durumlardan biri de "herkes, hepsi, hiç kimse, hiçbiri" gibi zamirlerin dil bilgisel kullanımlarıdır. Bunlardan "herkes ve hepsi" olumlu yüklemlerle kullanılırken "hiç kimse ve hiçbiri" olumsuz yüklemlerle kullanılabilmektedir. "Hepsi" ve "hiçbiri" kelimelerine ilişkin bir uyumluluk analizi bunu çok açık biçimde gösterecektir. Aşağıda "hiçbiri" kelimesine ait ekran görüntüsü yer almaktadır:

Ekran Görüntüsü 6: "Hiçbiri" Kelimesinin Uyumluluk Satırı

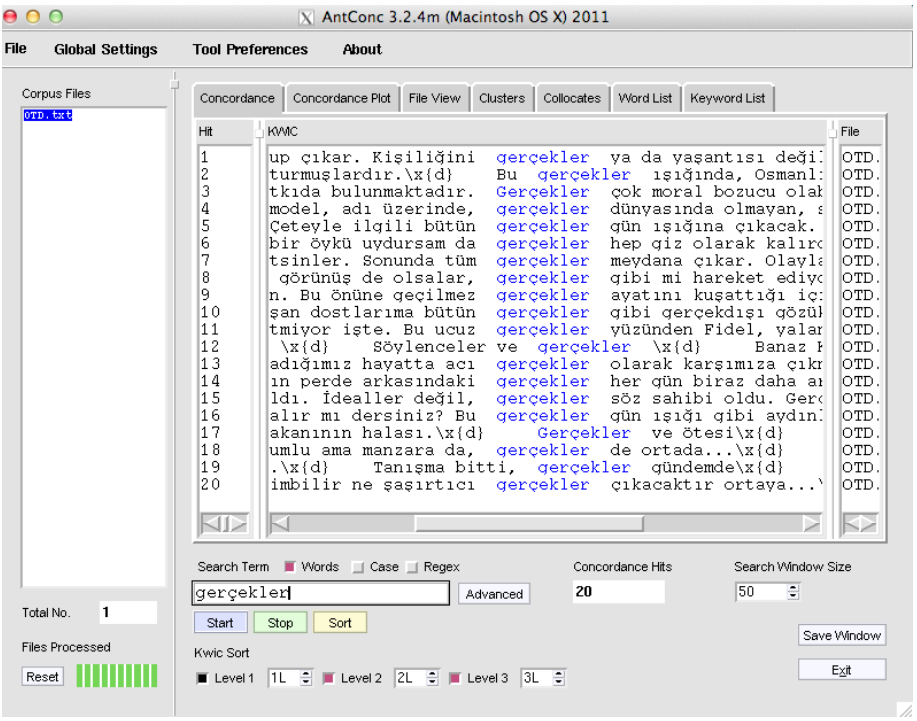


A1 düzeyinde bile öğretmenin olumsuz yüklemleri gösterip sadece "hiçbiri" ile bu yüklemler arasındaki ilişkiye dikkat çekmek suretiyle uyumluluk analizinden faydalanması mümkündür. Bazı yazılımlar ilgisiz bulunan örnekleri kapatmayı mümkün kılmaktadır. AntConc'ta böyle bir özellik bulunmamakla birlikte, bu özellik öğretmenin kendi basılı materyallerini hazırlamasında, özellikle boşluk doldurmalı etkinlikler üretmesinde pratik bir çözüm sunacaktır.

3. Kelimelerin Yan Anlamları ve Semantik Prozodilerini Fark Etmek için Uyumluluk Analizi

Pek çok kelime sözlük anlamının dışında bağlam içinde çeşitli duygusal ve tutum ifade eden kullanım özelliği kazanır. Yan anlam ve semantik prozodi adını verdiğimiz bu pragmatik kullanımlar (Çalışkan, 2013; Çalışkan, 2014a), ana dili konuşuru için bile kimi zaman örtülüdür. "Gerçek" kelimesinin ilk bakışta herhangi bir olumsuz anlamı yoktur. Ancak doğal dildeki kullanımlar alt alta sıralandığında, bir başka deyişle uyumluluk satırları bu gözle değerlendirildiğinde gerçek zannedilenden çok daha farklı olabilmektedir. "Gerçek" kelimesinin çekimli biçimleriyle derlemde 3002 kullanımı bulunmaktadır. Veriyi sınırlandırma kolaylığı bakımından yalnızca "gerçekler" çekimine ilişkin derlem sorgusu aşağıdaki sonuçları vermektedir:

Ekran Görüntüsü 7: "Gerçekler" Çekimine İlişkin Uyumluluk Satırları



Öğretmen "gerçekler" kelimesinin olumsuz bağlamını kavratmak için öğrencilerden bu kelimenin yakın çevresinde olumsuzluk ifade eden diğer kelimeleri bulmasını isteyebilir. Böylece öğrencinin "gerçekler" kelimesini kuşatan "moral bozucu, (var) olmayan, gerçek dışı, acı, perde arkasındaki, gün ışığına çıkmak, giz, meydana çıkmak" gibi söz varlığını belirlemesi, buradan hareketle "gerçekler"den söz edildiğinde örtülü biçimde "üstü kapatılan, gizlenmek istenen, hoş karşılamayan" bir duruma işaret edildiğini keşfetmesi sağlanacaktır.

Sonuç

VYÖ konusu yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeni bir alan olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada önerilen etkinliklerde öğretmenin yönlendirici etkisi sık sık vurgulanmıştır. Ancak öğrencinin derlemi hangi amaçlarla ve nasıl kullanabileceğine ilişkin bilgisi arttıkça bağımsızlığı da artacak, derlem öğrencinin kendi sorunlarını çözmek için başvurduğu bir kaynağa dönüşecektir. Öğrenciye bu yetkinliğin kazandırılması, özellikle sınıf dışındaki ortamlarda Türkçe kullanımı açısından verimli sonuçlar doğuracaktır. Aslına bakılırsa bugün pek çok öğrenci Google'ı bir derlem olarak kullanmakta; sözcüklerin kullanım sıklıkları ve eşdizimlilikleri gibi özellikler için Google üzerinden arama yapmaktadır. Ancak Google sıklık ve bağlam içi kullanım dışında analize imkân vermediği için dil kullanıcısının derlem bilgisinin artırılmasında fayda vardır.

Kaynaklar

AHMAD, K.-CORBETT, G. and ROGERS, M. (1985), "Using Computers with Advanced Language Learners: An Example", *The Language Teacher*, Tokyo, 9 (3), 4-7.

ALLAN, R. (2006), "Data-Driven Learning and Vocabulary: Investigating the Use of Concordances with Advanced Learners of English", *Centre for Language and Communication Studies*, Occasional Paper, 66. Dublin: Trinity College Dublin.

ANTHONY, L. (2011), "AntConc (Version 3.2.4) [Computer Software]", Tokyo, Japan: Waseda University. http://www.laurenceanthony. net/; 01.08.2014.

BOULTON, A. (2008a), "Looking for Empirical Evidence for DDL at Lower Levels", in: B. Lewandowska-Tomaszczyk (ed.), *Corpus Linguistics, Computer Tools, and Applications - State of the Art,* Frankfurt: Peter Lang/581-598.

BOULTON, A. (2008b), "DDL is in the Details... and in the Big Themes", in: M. Davies, P. Rayson, S. Hunston & P. Danielsson (eds.), *Proceedings of 4th Corpus Linguistics Conference.* http://ucrel. lancs. ac. uk/publications/CL2007/; 01.08.2014.

BRAUN, S. (2005), "From Pedagogically Relevant Corpora to Authentic Language Learning Contents", *ReCALL,* 17 (1), 47-64.

BRUMFİT, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

CANALE, M. and SWAIN, M. (1980), 'Theoretical bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, 1.

CHAMBERS, A. (2005), "Integrating Corpus Consultation in Language Studies", *Language Learning and Technology,* 9 (2): 11-25.

CHENG, W. (2010), "What Can a Corpus Tell Us About Language Teaching? ", in: M. McCarthy, & A. O'Keeffe (Eds.), *The Routledge handbook of corpus linguistics*, London: Routledge, 319-332.

CHENG, W.-WARREN, M. and XUN-FENG, X. (2003). "The Language Learner as Language Researcher: Putting Corpus Linguistics on the Timetable", *System,* 31 (2): 173-86.

COBB, T. (1997). "Is There Any Measurable Learning from Hands-on Concordancing", *System,* 25 (3): 301-15

ÇALIŞKAN, N. (2013), "Sözcüksel Yan Anlam ve Meslek Adlarındaki Görünümü Üzerine", *Leyla Karahan Armağanı*, Ankara: Akçağ Yayınları.

ÇALIŞKAN, N. (2014a), "Semantik Prozodi Kavramı ve Türkçe Semantik Prozodi Örnekleri: aksettirmek, ... dan ibaret, ... nin teki, karşı karşıya, varsa yoksa", *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(1), 139-160.

ÇALIŞKAN, N. (2014b), *Yüksek Sıklıktaki Adlar: Zaman Sözcükbiçimi Üzerine Derlem Temelli Bir İnceleme (Eşdizimlilikler, Biçimbirim Dizileri, Dilbilgisel Örüntüler, Semantik Prozodi)*, Ankara: PegemA Yay.

ESAWI, W. N. (2015). *C1 Düzeyindeki Türkçe Öğrenirlerinin Yazılı Anlatımları Üzerine Bir Hata Analizi*, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD. Yyayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

GASKELL, D. and COBB, T. (2004), "Can Learners Use Concordance Feedback for Writing Errors? ", *System,* 32 (3): 301-19.

GUAN, X. (2013), "A Study on the Application of Data-driven Learning in Vocabulary Teaching and Leaning in China'sEFLClass", *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 4, No. 1, pp. 105-112.

JOHNS, T. (1986), "Micro-Concord: A Language-Learner's Research Tool", *System* 14/2, 151-162.

JOHNS, T. (1988), "Whence and Whither Classroom Concordancing? ", in: *Bongaerts*, Theo et al. (eds.) *Computer Applications in Language Learning* Foris.

JOHNS, T. (1991), "Should You Be Persuaded: Two Examples of Data Driven Learning", *ELR Journal* (New Series), 4. 1-16.

JOHNS, T. (1997), "Contexts: The Background, Development, and Trialling of a Concordance-Based CALL Program", in: A. Wichmann, S. Fligesltone, T. McEnery

and G. Knowles (eds) *Teaching and Language Corpora*. London: Longman, 100-115.

LITTLEWOOD, W. (1981), *Communicative Language Teaching,* New York: Cambridge University Press.

MICASE, http://quod.lib.umich.edu/m/micase/

MITCHELL, R. (1994), "The Communicative Approach to Language Teaching", in: Swarbick, Ann. *Teaching Modern Languages*. New York: Routledge, 33-42.

ÖZKAN, B. (2011), *Türkiye Türkçesinin Yazım Dili Derlemi [TD1],* Mersin Üniversitesi, http://derlem. mersin.edu. tr/turkcederlem/

RCPCE, http://www.engl.polyu.edu.hk/rcpce/

SAVIGNON, S. J. and BERNS, M. S. (eds.), (1983), "Communicative Language Teaching: Where are We Going? Studies", in: *Language Learning*, 4(2), (EDRS No. ED 278 226, 210 pages).

SEIDLHOFER, B. (2000), "Pedagogy and Local Learner Corpora: Working with Learning-Driven Data", in: S. GRANGER, J. HUNG and S. PETCH-TYSON (eds.) *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching,* Amsterdam: John Benjamins, 213-34.

SEZER, T., Sezer B. B. (2013), "TS Corpus: Herkes için Türkçe Derlem", *27. Ulusal Dilbilim Kurultayı*, *2-4 Mayıs: Antalya*, http://tscorpus.com/tr

STEVENS, V. (1991), "Concordance-based Vocabulary Exercises: A Viable Alternative to Gapfilling", in: T. JOHNS and P. KING (eds.) *Classroom Concordancing: English Language Research Journal,* 4. Birmingham: Centre for English Language Studies, University of Birmingham, 47-63.

STEVENS, V. (1995), "Concordancing with Language Learners: Why? When? What? ". *CAELL Journal*, 6 (2), 2-10.

WILLIS, J. (1998), "Concordances in the Classroom without a Computer: Assembling and Exploiting Concordances of Common Words", in: B. TOMLINSON (ed.) *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 44-66.

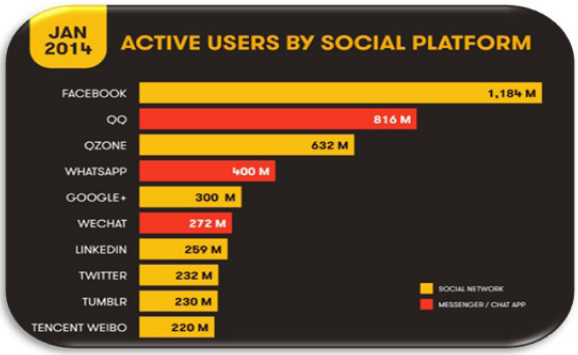
YOON, H. ve HIRVELA, A. (2004), "ESL Student Attitudes Towards Corpus Use in L2 Writing", *Journal of Second Language Writing*, *13*, 257-283.

SOSYAL AĞLAR YOLUYLA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR İNCELEME: "FACEBOOK ÖRNEĞİ"

Halit ÇELİK*

Giriş

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Yunus Emre Enstitüsü ve çeşitli üniversitelerin TÖMER'leri yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine titizlikle eğilmektedirler. Hacettepe Üniversitesi, Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında 2013-2014 öğretim yılında doktora eğitimi açarak bu alanın önemini vurgulamıştır. Eğitim-öğretimin her alanında önemli olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de bilişim teknolojileri önemli bir yer tutmaktadır. Gelişen teknoloji karşısında öğrencilere daha somut daha kullanılabilir bir materyal anlayışı sunmak dil öğretiminin daha hızlı yapılmasını sağlayacaktır. Aynı zamanda öğrencilerin sosyal hayatta kullandığı bilişim teknolojilerine dil öğretimini de sokmak öğrencilerin ilgi düzeylerini de artıracaktır.



Ocak 2014 verileri ile 1.184 milyon kullanıcısı olan "facebook" sosyal ağlar içerisinde kullanım ve üye bakımından ilk sırada yer almaktadır (http://www.dijitalajanslar.com/internet-ve-sosyal-medya-kullanici-istatistikleri-2014/ (19 Şubat 2014)

* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türkçe Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESOGÜ TÖMER) Müdür Yardımcısı, Okutman. /Hacettepe Üniversitesi Türkoloji Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi alanı doktora öğrencisi; hacel2015@hotmail.com

Facebook'u dil materyali için iletişim unsuru olarak kullanmak, dil öğrenen bireylere daha hızlı ulaşma açısından önem arz etmektedir.

Öğrencilerin deyimlerin anlamlarını tahmin etmeleri, öğrencilerin kelime hazineleri ile yüzleşmelerini sağlayacaktır. Bu yolla deyimler öğretilerek öğrencinin kelimelerle ilgilenmeleri sağlanmış olacaktır.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türkçe Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESOGÜ TÖMER) müdürü Yrd. Doç. Dr. Hilmi DEMİRAL tarafından yönetilen ***ESOGÜ TÖMER*** facebook grubu kurulmuştur. Bu gruba herkes üye olabilmekte ve yorum yapabilmektedir. Bu grupta özellikle ESOGÜ TÖMER öğrencilerine duyurular yapılmakta ders materyalleri paylaşılmaktadır. 26.06.2014 tarihi itibariyle 246 üyesi bulunan grupta 7 Nisan 2014 ile 18 Nisan 2014 tarihleri arasında deyimler öğretimi " ***Onun (Deyimin) Cevabı 10.00'da***" söylemiyle bir etkinliğe dönüştürülerek uygulanmıştır.

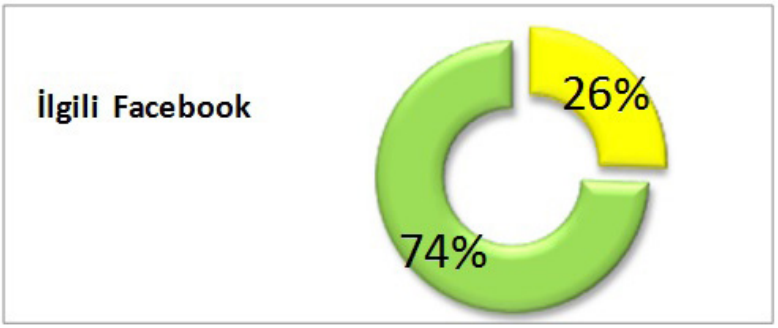
Yöntem

Araştırmanın Deseni

ESOGÜ TÖMER Facebook sayfasında 7 Nisan 2014 ile 18 Nisan 2014 tarihleri arasında her gün deyim öğretimi yapılmak amacıyla" ***Onun (Deyimin) Cevabı 10.00'da***" söylemiyle bir etkinlik düzenlenmiştir. Her gün saat 22.00'de bu gruba bir deyim yazılmış ve o deyimin anlamı ertesi gün saat 22.00'de verilmiştir. Buradaki amaç bir söylem oluşturarak öğrencilerin dikkatini çekmektir. Bu söylem aynı zamanda ESOGÜ TÖMER'de duvarlara ilan şeklinde asılarak duyurulmuştur. ESOGÜ TÖMER'deki okutmanlar da bu aktiviteyi her gün hatırlatmışlardır. Ama bu aktivite için öğrenciler herhangi bir zorunluluğa tabi tutulmamışlardır. Seçilen deyimler TDK'nin İnternet sitesinden rastgele seçilmiştir.

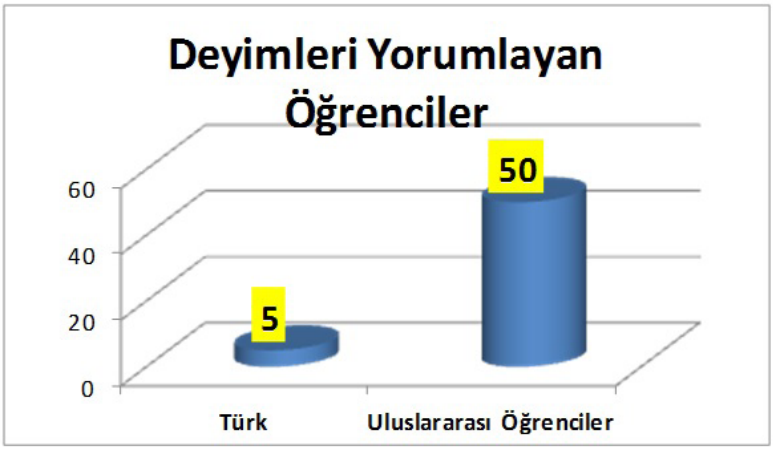
Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 246 yabancı uyruklu ve Türk üye oluşturmaktadır. Yabancı üyeler, 2013-2014 öğretim yılında Türkiye Bursları kapsamında Anadolu Üniversitesi ve Osmangazi Üniversitesinin çeşitli programlarına yerleştirilmiştir. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe B2 düzeyinde öğrenim gören bu öğrenciler ile birlikte Türk üyeler de deyimlere cevap vermişlerdir. Ama Türk üyelerin verdiği cevaplar genelde öğrencilere yol göstermek ya da öğrencileri düşünmeye sevk etmek için yapılan yorumlardır.



ESOGÜ TÖMER FACEBOOK SAYFASI (26.06.2014)
(https://www.facebook.com/groups/299557610144850/)
63 (%26) T. C. VATANDAŞI
183 (%74) ULUSLARARASI KİŞİ

Grupta 26.06.2014 tarihi itibarıyla 246 üye bulunmaktadır. Bunların 63 tanesi Türk üye (Türkiye vatandaşı) 183 tanesi de uluslararası öğrenci durumundadır.



26.06.2014 tarihi itibarıyla 246 üyesi bulunan grupta 7 Nisan 2014 ile 18 Nisan 2014 tarihleri arasında deyim öğretimi "***Onun (Deyimin) Cevabı 10.00'da***" söylemiyle bir etkinliğe dönüştürülerek uygulanmıştır. Tüm bu deyimlere yorum yapan 5 farklı Türk üye (Türkiye vatandaşı) 55 farklı uluslararası öğrenci bulunmaktadır.

Veri Kaynakları ve Bulgular

Grup üyelerine her gün sırası ile "kulak kesilmek, faka basmak, burnundan kıl aldırmamak, ağzı bozuk, feleğini şaşırmak, maymun iştahlı, yatak döşek yatmak, şeytan kulağına kurşun, alnının damarı çatlamak, nato kafa nato mermer, ağzı kulaklarına varmak" deyimleri verilmiş ve anlamlarını tahmin etmeleri istenmiştir. Üyelerden sözlük kullanmamaları, sadece tahmin yapmaları ve akıl yürütmeleri istenmiştir.

Kulak kesilmek deyimi 149 defa görülmüş ve 19 farklı kişi tarafından yorumlanmıştır. Bu 19 kişiden 3 tanesi Türk, diğerleri ise uluslararası öğrencilerdendir. Yapılan bazı yorumlar şu şekildedir:

Hilmi Demiral *Yaramazlık yapanın kulağını makas vb. bir alet yardımıyla ikiye bölmek.*

7 Nisan, 23:19 • Beğen • 3

Abdullahi M. Mahdi *İki kişi konuşurkan başka kişi dinleyebilir ama onlar bilmezler... Cevabım doğru mu?*

7 Nisan, 23:24 • Düzenlendi • Beğen

Abadan Kamalova *Belki telefondan konuşurken kullanırız? Eğer birisi size '-alyo seni duymuyorum sesin kesiliyo' dese siz de 'Hayir benim sesim değil, senin kulağın kesiliyor' diyip cevap verirsiniz.*

7 Nisan, 23:33 • Beğen

Faka basmak deyimi 145 defa görülmüş ve 20 farklı kişi tarafından yorumlanmıştır. Bu 20 kişiden 2 tanesi Türk, diğerleri ise uluslararası öğrencilerdir. Yapılan bazı yorumlar şu şekildedir:

Musambi Najia *Sahte yazmak Halit Çelik hoca.*

8 Nisan, 22:24 • Beğen

Brahim Adel *Hocam bu cumle bir kemal sunalin filminde geçti ve ben anladığım kadar "tuzağa duşmek" demektir…*

8 Nisan, 23:10 • Düzenlendi • Beğen

Hilmi Demiral *Ayağı ile veya eliyle füze akıllı kalkanı'na (FAK) basmak*

9 Nisan, 07:21 • Beğen • 1

Burnundan kıl aldırmamak deyimi 146 defa görülmüş ve 10 farklı kişi tarafından yorumlanmıştır. Bu 10 kişiden 2 tanesi Türk, diğerleri ise uluslararası öğrencilerdendir. Yapılan bazı yorumlar şu şekildedir:

Maryam Rahmaty *her küçük şeyden eleştiri almamak ? ? ? ? ?*

9 Nisan, 23:01 • Beğen

Abhullahi M. Mahdi *Önem vermemek... bir şey küçük olduğu gibi görmek... tehmin ederim*

9 Nisan, 23:29 • Beğen

Ehssan Zuhair *"merak etme"*

10 Nisan, 09:54 • Beğen

Ağzı bozuk deyimi 156 defa görülmüş ve 11 farklı kişi tarafından yorumlanmıştır. Bu 11 kişiden 2 tanesi Türk, diğerleri ise uluslararası öğrencilerdendir. Yapılan bazı yorumlar şu şekildedir:

Aubaida Kais *Genelde kötü şey söylüyor ya da yalan söylüyor*

شادي النهاري *Çok yemek yiyor*

11 Nisan, 22: 07 • Beğen • 1

Maryam Rahmaty *bir sırı saklayamayan kişi*

11 Nisan, 00:43 • Beğen

Feleğini şaşırmak deyimi 151 defa görülmüş ve 8 farklı kişi tarafından yorumlanmıştır. Bu 8 kişinin hepsi de uluslararası öğrencilerdendir. Yapılan bazı yorumlar şu şekildedir:

Amal Abdullahi Mohamed *çok yorulmak*

11 Nisan, 22:34 • Beğen

Swaleh Mu *Sizi bekliyorum...*

11 Nisan, 23:26 • Beğen

Ilyaas Hassan Hussein *bana gore cok zor*

11 Nisan, 22:42 • Beğen

Maymun iştahlı deyimi 150 defa görülmüş ve 9 farklı kişi tarafından yorumlanmıştır. Bu 9 kişinin hepsi de uluslararası öğrencilerdendir. Yapılan bazı yorumlar şu şekildedir:

Timur Nazirov *Bir insan yapmaya karar verdigi seylerden hemen sıkılıp yeni şeylere karar veriyorsa maymun iştahlıdır))*

Phanindra Prasad *kızlara göre… onlarla bir bekar adamın ilk eylemi*

13 Nisan, 01:07 • Beğen • 1

Abdullahi M. Mahdi *muz seven insan*

12 Nisan, 21:08 • Beğen

Yatak döşek yatmak deyimi 148 defa görülmüş ve 10 farklı kişi tarafından yorumlanmıştır. Bu 10 kişinin hepsi de uluslararası öğrencilerdendir. Yapılan bazı yorumlar şu şekildedir:

Maryam Rahmaty *çok tembellik yapmak.*

13 Nisan, 22:00 • Beğen

Phanindra Prasad *bence, beyaz türklerin günlük rüyası anlama, onlar hiçbir şey yapmak istemiyor, ama her şey hep yatakta mevcut istiyor.*

Aubaida Kais *Uyumayı seviyor, salaklık yapmak, tembellik yapmak.*

Şeytan kulağına kurşun 145 defa görülmüş ve 7 farklı kişi tarafından yorumlanmıştır. Bu 7 kişiden 1 tanesi Türk, diğerleri ise uluslararası öğrencilerdendir. Yapılan bazı yorumlar şu şekildedir:

Maryam Rahmaty *iyi bir şeye nazar değmesin diye kullanılır.*

14 Nisan, 22:14 • Düzenlendi • Beğen

Phanindra Prasad *bence, eğer herkes bir kişiye konuşmayı sevmiyorsa, o kişi ile konuşması hareket "ŞEYTAN KULAĞINA KURŞUN" gibi adlandırıyormuş*

Ilyaas Hassan Hussein *bana gore seytan kulagina kursun deyinminin anlami bir kotu sey gelmeyin.*

15 Nisan, 01:21 • Beğen

Alnının damarı çatlamak deyimi 136 defa görülmüş ve 3 farklı kişi tarafından yorumlanmıştır. Bu 3 kişinin hepsi de uluslararası öğrencilerdir. Yapılan bazı yorumlar şu şekildedir:

Maryam Rahmaty *çok kızmak ? ? ? ?*

17 Nisan, 00:25 • Beğen

Mohammed Abdulsalam Abbas *sorun yada duygusuz..*

17 Nisan, 00:34 • Beğe

Munther Alabsi *Başarmak için çok sıkıntı çekmiş, çok çaba sarf edip emek vermiş.*

17 Nisan, 01:33 • Beğen

Nato kafa nato mermer deyimi 134 defa görülmüş ve 5 farklı kişi tarafından yorumlanmıştır. Bu 5 kişiden 2 tanesi Türk, diğerleri ise uluslararası öğrencilerdendir. Yapılan bazı yorumlar şu şekildedir:

Mohammed Abdulsalam Abbas *uyumadan önce düşündüm ama kalktıktan sonra hala devam bilmiyorum:)*

18 Nisan, 02:14 • Beğen • 1

Taha Geroun *Söz anlamaz, söz dinlemez taş gibi kafa heheheh.*

Maryam Rahmaty *hocam hangi NATO? ? ? ?*

18 Nisan, 18:47 • Beğen

Ağzı kulaklarına varmak deyimi 131 defa görülmüş ve 9 farklı kişi tarafından yorumlanmıştır. Bu 9 kişinin hepsi de uluslararası öğrencilerdendir. Yapılan bazı yorumlar şu şekildedir:

Shameer Alavudeen *Bunu derste yaptık gibi hatırlıyorum. ... tahmin etmem gerek yok yani gülmek. ... hayvan gibi gülmek demek*

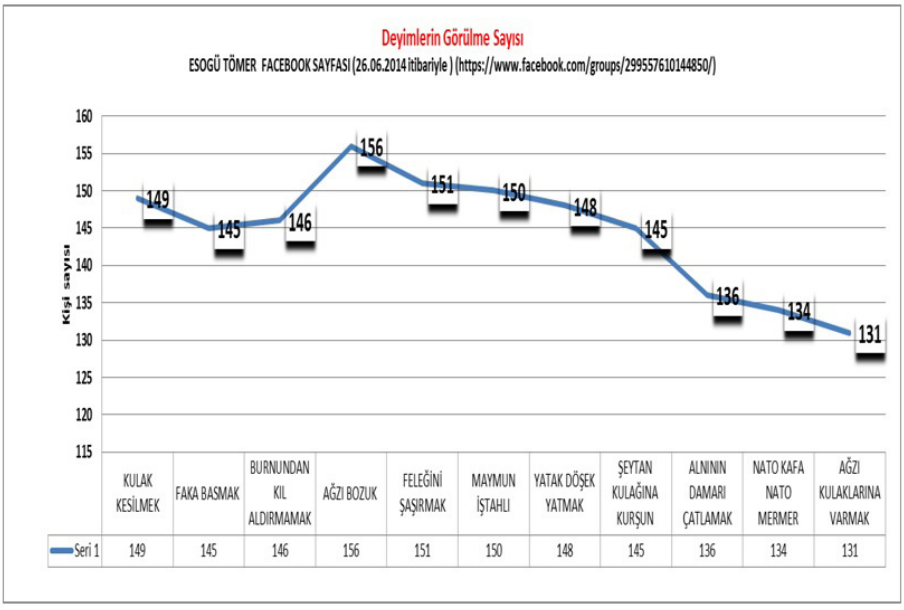
Waed-Leyla Karakish *çok sevinmek - mutlu olmak demek, demi Hocam*

Yasmine Ayadi *Çok mutlu olmak demek*

19 Nisan, 12:57 • Beğen

Deyimleri üyelerden ortalama 150 kişi görmüş, ama az sayıda üye yorumda bulunmuştur. Bu durumu üyelere tek tek ayrı ortamlarda sorduğumuzda üyeler utandıklarını, yanlış yapmaktan korktuklarını, sonunda not veya ödülün olmaması sebebiyle cevap vermek istemediklerini belirtmişlerdir. Tüm üyeler bu deyimleri İnternet'ten araştırmış bazıları yazmış bazıları da belirtilen sebeplerden dolayı yazmayı tercih etmemiştir.

Üyelerin deyimleri görme sıklığı da zaman içinde düşüş göstermiştir. Aşağıdaki tabloda da görüldüğü üzere grafik azalma eğilimindedir. Süre uzadıkça öğrencilerin aktiviteye katılımı düşüş göstermiştir.



Tartışma ve Sonuçlar

Sosyal ağlarda insanlar, yanlış yapmaktan ve utanç verici durumlara düşmekten korkmaktadırlar.

Bu nedenle toplu iletişimin gerçekleştiği ortamlarda bireyler güzelin ve doğrunun peşindedirler. Öğretim malzemesi olarak sosyal ağları kullanmak (özellikle Facebook kullanımı) konusunda öğretici titiz davranmalıdır. Oluşturulacak materyal kişiye özgü ve kişiye uygulanabilir olmalıdır. Bu sayede kişinin öğrenim eksikliği daha iyi gözlenebilir. Öğrencinin de öğretmenine daha kolay soru sorması sağlanır. Öğrencinin öğrenciden öğrenmesi ileriki yaş gruplarında çok az rastlanmaktadır. Öğrencinin öğretmen ile iletişim kurma çabası bu çalışmamızda da gözlenmektedir. Bu yüzden iletişim unsurlarının bir arada bulunduğu kalabalık ortamlar yerine bireye özgü kısa süreli ve dönütü olan materyaller hazırlanmalıdır.

• Öğrencilere sosyal ağ merkezli öğretim modelleri oluştururken aktivitenin bireye özgü olmasına dikkat edilmeli.

• Ortak paylaşımların faydası yanında zararının da olabileceği unutulmamalı.

• Oluşturulan materyalde zaman içinde ilginin azalacağı unutulmamalı.

• Uygulanan materyallerin sonunda odak gruba bir pekiştirecek verilmesine dikkat edilmeli.

• Materyaller çeşitli bölümlere ayrılmalı kısa süre içinde materyaller üzerinde değişikliklere gidilmeli.

Kaynaklar

AÇIK, Fatma (2008), "Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", "Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü "Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu", 4-9.

GÜNEŞ, E. Pınar-Uça-Eby, Gülsün (2014), "Uzaktan Eğitim Programlarının Yapılandırılması İçin Bir Yaklaşım: Sosyal Ağ Sentezi", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, Ağustos 2014, C: 3, S: 3, 256-260.

http://www.tdk.gov.tr/; 19.02.2014.

http://www.dijitalajanslar.com/internet-ve-sosyal-medya-kullanici-istatistikleri-2014/; 19.02.2014.

KILIÇARSLAN, Ramazan-AKIN, Yavuz (2014), "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Sosyal Medya Kullanımında Yaptıkları Yazma Hataları", *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* Volume 9/3 Winter 2014, 863-877.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE TEMEL DÜZEY MOBİL UYGULAMA ÖRNEĞİ

Hilmi DEMİRAL*

Giriş

Amaç

Çalışmada; Türkçe öğrenmek isteyen yabancılara A1 düzeyinde Türkçe öğretmek, Türkçeyi bireysel olarak öğrenebilmeyi kolaylaştırmak, Türkçe öğrenilebilecek mecraları yaygınlaştırmak ve herkes için erişilebilir hâle getirmek, İkinci dil olarak Türkçe öğrenimine yönelik mobil içerik oluşumuna katkı sağlamak ve Türkçe öğrenimini yaygınlaştırmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel yöntemlerden öğretim deneyimi ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ESOGÜ TÖMER'de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmış ve onların yabancı dil öğrenme deneyimleri sonucunda diğer yabancı dillerin mobil uygulamalarını kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırma uygulamaları Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Lisans Programı'nda 2012-2013 bahar yarıyılında mobil öğrenme üzerine doktora yapan öğretim üyesi tarafından yürütülen Gelecek Nesil Teknolojiler dersinde gerçekleştirilmiştir. Bu derste ESOGÜ TÖMER akademik personelinden alan desteği, TÖMER'de öğrenim gören 25 öğrenciden de geri bildirimler alınmıştır. Bu bağlamda Türkçe A1 düzeyinde aşağıda belirtilen alanlarda geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar ar-ge niteliğindedir ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Ders kapsamındaki uygulamalar SamsungGalaxy Tablet 10.1 cihazına uyumlu olacak şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca Android işletim sistemine uygun olacak şekilde içerik hazırlanmıştır.

* Yrd. Doç. Dr.; Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi; hilmidemiral@ogu.edu.tr

	Konu	Uygulama Türü	İşletim Sistemi	Geliştirme Platformu
Grup 1	Eylemler	Yerel	Android	App Inverntor
Grup 2	Hayvanlar	Yerel	Android	App Inventor
Grup 3	Meslekler	Yerel	Android	App Inventor
Grup 4	Harfler ve Sesler	Yerel	Android	Flash
Grup 5	Vücudumuz Organları	Yerel	Android	Flash
Grup 6	Kişisel eşyalar	Yerel	Android	Flash
Grup 7	Sıfatlar	Yerel	Android	AppInventor
Grup 8	Yiyecekler	Yerel	Android	AppInventor
Grup 9	İçecekler ve renkler	Yerel	Android	AppInventor
Grup 10	Ev eşyaları	Yerel	Android	Flash

Tablo 1: Temel Düzey Mobil Uygulama Alanları

Araştırmanın konusu, A1 düzeyindeki Türkçe içeriğin hem sınıf içi etkinliklerde hem de bireysel çalışmalarda mobil uygulamalarla öğretimidir. Hedef kitlesi Türkçe öğrenmek isteyen uluslararası öğrencilerdir. Amaçları; Türkçe öğrenmek isteyen yabancılara A1 düzeyinde Türkçe öğretmek, Türkçeyi bireysel olarak öğrenebilmeyi kolaylaştırmak, Türkçe öğrenilebilecek mecraları yaygınlaştırmak ve herkes için erişilebilir hâle getirmek, ikinci dil olarak Türkçe öğrenimine yönelik mobil içerik oluşumuna katkı sağlamak, Türkçe öğrenimini yaygınlaştırmaktır. Uygulama kapsamında;

1. Hafta: Mobil Öğrenme nedir? Yeni öğrenme alanı olarak mobil teknoloji ve platformlar,

2. Hafta: Mobil içerik geliştirme araçları,

3. Hafta: Mobil uygulama tasarım süreçleri,

4. Hafta: Mobil öğretim tasarımı,

5. Hafta: Ara Sınav: Sunuş (Konu ve platform seçimi, projelendirme),

6. Hafta: Mobil içeriğin özellikleri,

7. Hafta: Hikâye tahtalarının sunumu ve sınıfta birlikte değerlendirilmesi,

8. Hafta: Mobil içerik geliştirme,

9. Hafta: Mobil uygulamalarda kullanılabilirlik, geliştirme çalışmalarına devam,

10. Hafta: Mobil öğrenme ve bireysel farklılıklar, geliştirme çalışmalarına devam,

11. Hafta: Markette uygulama nasıl yayınlanır, geliştirme çalışmalarına devam,

12. Hafta: Gelecek nesil teknolojilerin tartışılması, MOOCs, Gamification, Learninganalytics,

13. Hafta: 3D printing, Wearable Tech, Augmented Reality, Virtual Worlds,

14. Hafta: Final haftasın markette uygulamayı yayınlama içeriği işlenmiştir.

Dersin haftasında, gerek alan uzmanı gerekse mobil uygulama uzmanı tarafından öğrencilerin uygulamaları gözden geçirilmiş, hatalı alanlar düzeltilmiştir. Uygulama sonlarında ESOGÜ TÖMER öğrencilerinden dönütler alınarak eksik veya yanlış anlaşılabilecek durumlar belirlenerek düzeltilmiştir.

Bulgular

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde mobil uygulamalar kapsamında işlenen derste 10 farklı grupla temel düzeyde A1 dersi kapsamındaki müfredat konuları ele alınmıştır. Uygulama dersine katılan BÖTE öğrencileri Türkçenin bu kadar farklı bir öğretim modelinin olduğu konusunda şaşkınlıklarını ifade etmişlerdir. Süreç içinde en çok zorlandıkları konular Türkçe içeriğe ulaşamamaları, kelime ve kavramların seslendirilmesindeki zorluklar, uygun resimlere ulaşamama, Türkçe alan bilgisine hâkim olamama gibi konulardır. Ders kapsamındaki uygulamalar Android işletim sistemi üzerinden hazırlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin uygulamaları tamamlanmış ve bir klasör hâlinde tablete yüklenmiştir. Bundan sonraki aşamada tablette yer alan uygulamalar gösterilmiş ve öğrencilerin uygulamalarla ilgili yorumları alınmıştır. Öğrenci yorumları incelendiğinde, kullanılan resimlerin kalitesi ve anlaşılırlığı konusunda eksiklikler olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca seslerin telaffuzları konusu problem olmuştur. TDK sitesinden alınan ses dosyaları kullanılmasına rağmen, öğrencilerin bu konuda sorun yaşamaları Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde telaffuz konusunda daha hassas olunması gerektiğini göstermektedir.

Türkçenin mobil uygulamalar aracılığıyla öğretimi konusunda, teknolojik kalite de öğrencilerin eleştirdiği bir diğer husustur. Diğer dilleri mobil uygulamalarla öğrenmeye alışkın öğrenciler benzer kaliteyi Türk dilinin öğretimini gerçekleştiren uygulamalarda da görmek istemektedir. Bu konudaki tecrübe eksikliği giderildiğinde mesafe katedileceği muhakkaktır.

Mobil uygulama geliştiren öğrencilerin karşılaştığı en önemli problem, alan bilgilerinin yetersizliğidir. Türkçeyi tam olarak bilmediklerini fark eden öğrenciler, bilhassa yabancı dil olarak öğretiminin bu kadar hassas bir konu olduğunu ders sırasında fark etmişlerdir. Ana dili Türkçe olanlarla rahatça konuşan öğrenciler, uluslararası öğrencilerle de bu şekilde konuşabileceklerini

düşündüklerini ifade etmişler ve tane tane konuşmanın ne kadar önemli olduğunu fark ettiklerini söylemişlerdir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde mobil uygulamaların kullanımı konusunda dinleme, yazma ve okuma becerileri konuşma becerilerine göre daha aktif kullanılmıştır. Öğrencilerin söylediklerini kontrol edip doğru/yanlış şeklinde geri bildirim veren bir sistemin kurulmasındaki zorluk, araştırmanın sınırlılığı olarak belirtilmelidir. Öğrencilerin konuşmalarına geri bildirim veren sistem teknolojik olarak mümkün olsa da araştırma kapsamında bu sağlanamadığı için konuşma becerilerinin öğretimi ve değerlendirilmesi konusu eksik kalmıştır. Ancak yeterli maddi imkâna sahip olunduğunda, teknolojik birikim ve alan bilgisi bunu yapmaya muktedirdir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, mobil uygulamaların hazırlanmasında bir diğer sorun, Türkçe kelimelerin tam karşılığını gösterecek resimleri bulma konusunda öğrencilerin dil yetersizliği olmuştur. Örneğin öğrenciler palto, ceket, mont, kapüşonlu kaban gibi kelimelerin karşılığının tam olarak ne olduğu konusunda tereddüt etmişler ve kendi aralarında tartışma yaşamışlardır. Bu vb. kelimelerin sözlükteki karşılıkları ile günlük hayattaki kullanımları arasındaki ayrımlar net olarak ortaya konmadığında kelimelerin bilimsel olarak kullanımı gereksiz ve yetersizdi. Kelimelerin sokakta, okulda, çarşıda kullanımı konusunda bazı sorunlar olduğu görülmüştür. Bu durum dili kullananların eğitim düzeyine ve anne babalarından duyduklarına göre de şekillenmektedir. Farklı coğrafi bölgelerde ikamet eden BÖTE öğrencileri, tartışılan kelimelerin kendi bölgelerinde farklı kullanıldığını görmüşler ve bu konunun mobil uygulama geliştirme esnasında sorunlara neden olabileceğini belirtmişlerdir.

Sonuçlar ve Öneriler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde günümüz teknolojilerinin kullanıma sunulması, Türkçenin evrensel bir dil olma yolunda hızlı adımlar atmasını sağlayacaktır. Özellikler gençler arasında hızla yaygınlaşan mobil uygulamalar dil alanında da kendini göstermektedir. Artık bireyler sadece sınıf ortamında değil, aynı zamanda sınıf dışında da yabancı dil öğrenmek istemektedir. Bununla beraber zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde istediği anda istediği kadar öğrenme çağımız insanının yeni öğrenme modelidir. Özellikle Batı dillerini gerek akıllı telefonlardan gerekse tablet bilgisayarlardan öğrenebilmek için çok sayıda uygulama mevcut iken Türkçeyi öğrenmek isteyen bir kişi bunu sadece sınıf ortamında yüz yüze yapmak zorunda kalmaktadır. Bu çalışma kapsamında görüşüne başvurulan uluslararası öğrenciler mobil uygulama ortamlarında birçok kez aradıkları hâlde Türkçe öğrenebilecekleri herhangi bir uygulama bulamadıklarını ifade etmişlerdir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknolojik materyallere duyulan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Ancak henüz daha Türkçe sözlüğün bile mobil uygulamasının olmadığı düşünüldüğünde TDK'nin acil olarak *Güncel Türkçe Sözlüğü* mobil uygulamaya sokması gerekmektedir. Yoksa şu an mobil uygulama sitelerinde yer alan mevcut uygulamalar Türkçe adına çok zarar verici olmaktadır. Çünkü bu uygulamaları geliştirenlerin Türkçe uzmanlığı olmadığı için uygulamalarda yer verdikleri kelimelerin anlamları ve örnek cümleler neredeyse tamamen yanlıştır. Bu da Türkçenin öğrenilmesine engel olmak bir yana, yanlış öğrenilmesine yol açmaktadır.

Özellikle yabancılara Türkçe öğretim merkezlerinde verilen derslerin daha sağlıklı yürütülmesi ve Türkçenin sınıf dışında da öğrenilmeye devam edebilmesi için bu tür mobil uygulamaların sayısının artırılması ve sadece genel Türkçe öğretimi değil, akademik Türkçeye ve meslekî alanlara yönelik de Türkçe mobil uygulamaların sayısının artırılması gerekmektedir.

Kaynaklar

OZAN, Özlem (2013), *Bağlantıcı Mobil Öğrenme Ortamlarında Yönlendirici Destek.* Anadolu Üniversitesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir.

ÖZARSLAN, Yasin (2013), *Genişletilmiş Gerçeklik ile Zenginleştirilmiş Öğrenme Materyallerinin Öğrenen Başarısı ve Memnuniyeti Üzerindeki Etkisi*. Anadolu Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

CAN, Kaya (1981), *Yabancılar için Türkçe-İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri*, ODTÜ Yayımları, Ankara.

DEMİRBAŞ, Hatice vd. (2010), *Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabı*, Ankara: MEB Devlet Kitapları Yayımları.

DEMİREL Özcan (1983), *Yabancı Dil Öğretiminde İlkeler, Yöntemler, Teknikler*, Ankara: Usem Yayımları.

TDK (2008), *Türk Dil Dünyasında Ortak Dil Türkçe Bilgi Şöleni*, Ankara.

TDK (2011). *1. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Bilgi Şöleni (Sempozyumu) Bildirileri*, Ankara.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ AÇISINDAN *TUTOR* KAVRAMI

Kemalettin DENİZ*
İsmail Yavuz ÖZTÜRK**

1. *Tutor*

Dünya genelinde çok yaygın olarak kullanılan *tutor* kelimesi hakkında çeşitli tanımlar yapılmıştır. Aşağıda bu kavram hakkında yapılan tanımlar irdelenmektedir:

Mahndiratta'y a göre *tutor*, bir öğrenciye ders veren öğretmendir. Mehndiratta (2007: 944) bu kelimenin fiil anlamına da dikkat çeker ve bir öğretmenin, öğrencisine bire bir ders vermesi eylemi olarak açıklar. Ona göre öğrencilerin bireysel öğrenimleriyle ilişkili olan *tutorial* sözcüğü de *tutor* ile bağlantılıdır.

Soanes, Hawker ve Eliot'a (2012: 790) göre *tutor*, "genellikle küçük bir çocuğa veya küçük bir gruba ders veren kişi, özel öğretmen"dir. Aynı kelime Britanya'da, genellikle danışmanlığında bulunan öğrencilerden veya "onların denetim ve öğretimlerinden" sorumlu, bir üniversite veya kolej öğretmeni olarak anlaşılmaktadır (STEVENSON ve WAITE, 2011: 1557). İzlemek, korumak anlamındaki Latince *tueri* kökünden gelen ve "bilhassa bireylerin veya küçük grupların eğitim ve öğretimi" (2011: 1552) kavramını temsil eden *tutition*; "bu eğitim-öğretim sürecinin bir üniversite veya kolej *tutor*ları tarafından verilme süreci" (2011: 1557), "bir tutor ile bir veya birden fazla öğrencinin, ders sürecinde, çoğu zaman bu öğrenci(ler)in sunduğu sınav kâğıtları veya ödevleri üzerinde gerçekleşen toplantı" (GORDON ve LAWTON, 2003: 246)" manalarındaki *tutorial*; "bir öğrenci veya küçük bir öğrenci grubuna,

* Yrd. Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü; kemalettindeniz@hotmail.com

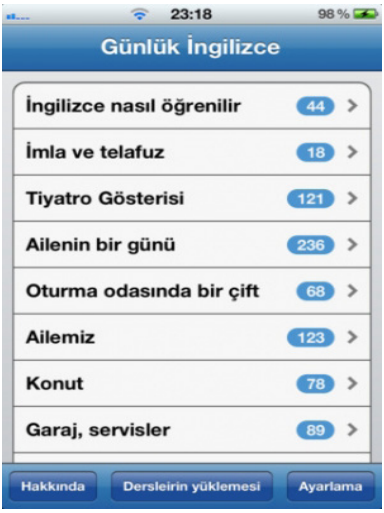
** Arş. Gör.,Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü; ismailyavuzozturk@hotmail.com

öğretmenin yanında bir yetişkin veya sınıf arkadaşı tarafından özel yardımın sağlandığı bireyselleştirilmiş öğretim süreci" (COLLINS ve O'BRIEN, 2011: 478) anlamlarındaki *tutoring* de *tutor* kelimesiyle ilişkilidir. Bu bağlamda herhangi bir spor dalında özel eğitim ve talimat veren koç (coach) ile bir şirkette veya eğitim kurumunda işe yeni alınanları veya uygulama eğitimi gören stajerleri eğiten, denetleyen; onlara rehberlik eden deneyimli kişi (GORDON ve LAWTON, 2003: 149; STEVENSON, 2010: 1107) anlamındaki *mentor* kelimelerinin de *tutor* ile bağlantılı olduğu söylenebilir. Ayrıca belirli bir konu hakkındaki *kullanım kılavuzu* ile Amerika'da, bir üniversite veya kolejde görev yapan *asistan öğretim üyesi* de *tutor* kelimesinin anlamları arasında gösterilmektedir (Stevenson ve Waite, 2011: 1557).

Gordon ve Lawton'a (2003) göre çeşitli türlerde *tutor*lar bulunmaktadır. Yükseköğretim veya ileri öğretimde *tutor*, çoğu zaman uyguladığı *tutorial*ler vasıtasıyla öğrencilerin akademik çalışmalarını denetlemekten sorumlu kişidir. Bir *tutor*, öğrencilere akıl hocalığı yapan, danışman gibi davranan kimse olarak da düşünülebilir. Okullarda, yeni başlayan öğrencilerin yeri geldiğinde kendi akademik ve bireysel potansiyellerini kazanmalarının yanında okul topluluğuna uyum sağlamalarına yardımcı olan bir *grup tutor*u sorumluluğunu da üstlenebilir. Son olarak bir de *özel tutor* vardır. *Özel tutor* bir bireyin bir konu hakkındaki eksikliklerini giderir veya bir sınavda başarı elde etmesini sağlamak için onu hazırlar. *Tutorial kolejleri* de bu amaç için vardır.

Britanya'da çoğu kolej ve üniversiteler, kendi personellerine öğrenciler atamaktadır. Collins ve O'Brien'a (2011: 478) göre öğrencilere -akademik programları vasıtasıyla- rehberlik ederek onların başarılı olmalarını sağlamakla yükümlü olan bu personellere *tutor* denmektedir. Bu *tutor*ların, öğrencilerin kişisel gelişimlerini tesis etmeleri, akademik süreçlerini izlemeleri ve onlarla üniversiteler arasında bir köprü vazifesi görmeleri beklenmektedir.

Eğitim Bilimleri, Sosyal Bilimler ile Sağlık ve Fen Bilimleri alanlarında yayımlanmış bilimsel makaleler incelendiğinde ise *tutor*, öğrencilerin alana özgü ve belirlenmiş hedeflere ulaşmalarında onlara rehberlik eden, danışmanlık yapan, geri bildirimde bulunan ve onları denetleyen uzman kişi anlamında kullanılmaktadır. Hatta bu kavram, yeri geldiğinde, bir kişiden ziyade öğretici bir bilgisayar uygulaması kavramını da temsil edebilmektedir.



Şekil 1: *Tutor* Olarak Bir Cep Telefonu Markası İçin Geliştirilen Günlük İngilizce Konuşma Uygulaması

Görüldüğü üzere *tutor*a yüklenen anlamlar onun bir veya küçük bir grup öğrenciye akademik anlamda öğretim, danışmanlık ve denetim hizmetlerinde bulunması üzerinde yoğunlaşmaktadır.

2. Dil Eğitiminde *Tutor*

Genel ağ üzerinden arama motorları vasıtasıyla *tutor* sözcüğü aratıldığında, onların -alan deneyimlerini gösteren özgeçmişlerini yazarak- kendi tanıtımlarını yaptıkları ilan sayfaları, görev yaptıkları kurs merkezlerine ait siteler ya da bir konu alanında beceriler kazanmak arzusunda olan öğrenciler veya çocuklarının öğretimi adına arayış içinde olan ailelerle *tutor*lar arasında köprü vazifesi gören aracı sitelerle karşılaşılmaktadır. Buna göre *tutor*ların çeşitli merkezlerde çalışarak veya bağımsız bir biçimde özel olarak öğretim faaliyeti yürüttükleri görülmektedir. Bu öğretim faaliyetleri, yüz yüze ya da bilgisayar aracılığıyla çevrim içi sınıflarda uzaktan öğretim metodu kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Metotların etkililiği konusunda, çeşitli üniversitelerden akademisyenlerin deneysel araştırmalar yaptığı da tespit edilmiştir (BRIGLEY ve KELL, 2007; COULTER, 2004; PAINTER, 2003; TSCHUDI vd., 2003; VAN LEHN, 2011).

Yukarıda bahsi geçen genel ağ siteleri incelendiği zaman dünya genelinde *tutor*ların öğretim hizmeti verdikleri konu alanlarının ne kadar geniş bir yelpazeye sahip olduğu görülecektir: Java, Adobe Photoshop, Microsoft Excel vb. bilgisayar programlarının kullanımı, genel ağ sitesi tasarımı, dijital ses oluşturma gibi bilişim teknolojileri; aikido, jimnastik, yoga, yüzme, basketbol

gibi sağlıklı yaşam ve spor konuları; kara kalem resim, heykelcilik, grafik tasarım gibi plastik sanatlar; gitar çalma, flüt üfleme, şarkı besteleme gibi müzik becerileri; matematik, biyoloji, muhasebe, coğrafya, hukuk gibi dersler. Dil eğitimi de bu alanlardan bir tanesidir. Ülkede konuşulup yazılan ana diline ait becerilerin kazandırılması/geliştirilmesi (yazma eğitimi, hızlı okuma, edebiyat vb.) veya herhangi bir yabancı dil eğitimi konusunda *tutor*lar vasıtasıyla yukarıda bahsi geçen kurs merkezlerinde veya talep edenlerin istediği yerde ve metotta (yüz yüze, bilgisayar aracılığıyla) özel ders verilmektedir.

Gelişen teknolojiyle birlikte bir zamanlar evlere giren bilgisayar ve genel ağ, artık ceplerimizde bile taşınır hâle gelmiştir. Böylece insanlar diledikleri her an bu araçların yardımıyla dil öğrenimini sürdürebilmektedir. Hazırlanan paket uygulamalarla dinleme, okuma, yazma, dil bilgisi ve hatta konuşma becerilerinin bütüncül bir yaklaşımla öğretildiği görülmektedir. Bahsi geçen genel ağ sitelerinde, o konu alanıyla ilgili uzman *tutor*ların ilanları incelenmek suretiyle belli bir ücret karşılığında, *tutor* ayarlanarak çevrim içi etkileşime dayalı bir şekilde özel ders alınabilmektedir. Bu derslerde öğrenci *tutor*a kafasına takılan soruları sorabilmekte, gösterdiği performans düzeyine göre geri bildirim alabilmekte ve hatta -varsa- çevrim içi sınıfa katılan diğer öğrencilerle iletişim kurabilmektedir.

Öncelikli amacı Türkçenin bir dünya dili olarak yurt dışında öğretilmesi hususunda faaliyetlerde bulunmak, eğitim-öğretim sürecinde kullanılacak ders araç-gereçlerini hazırlamak ve Türkçe üzerinden Türkiye'nin tanıtım faaliyetlerine katkıda bulunmak üzere çalışma yürütmek olan Yunus Emre Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezinin (YETEM), *tutor* bağlamında yukarıda belirtilen hususlarda yeni öğretim ortamları oluşturması elzemdir. Buna göre Türkiye'de veya Türkiye dışında Türkçe öğretmeye gönüllü ve alanında uzman olduğunu kanıtlamış kişilerin listesi, Yunus Emre Enstitüsünün genel ağ sitesinde yayımlanabilir. Böylece Enstitü, *tutor* ile ona ihtiyaç duyan insanlar arasında bir köprü vazifesi görerek o insanların kaliteli ve yetkin kişilerce Türkçe öğrenmesine katkı sağlamış olur. Ayrıca Enstitü tarafından *tutor*ların rehberlik ettiği, anlık geri bildirimde bulunabildiği ve öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşimde bulunabildiği bir çevrim içi sınıf uygulaması geliştirilebilir. Hatta tutorların literatürde bazen bilgisayar uygulamasının yerine geçtiği de hatırlanacak olursa- Türkçe öğrenmek isteyenlerin her an bu dile ait becerilerle ilgili etkinliklere ulaşabilmelerine imkân verebilecek paket uygulamalar (cep telefonlarına veya bilgisayara yüklenebilen) tasarlanabilir.

3. *Tutor*un Görevleri

Chandler-Gilbert Community College tarafından yayımlanan bir kılavuza göre öğrencilerin akademik öğrenmelerini desteklemede hayati ve çok yönlü

bir role sahip olduğu vurgulanan tutorun görev tanımı da yapılmıştır ("Tutor Training Manual", 2014). Bu görev tanımından hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretecek bir *tutor*un görevleri aşağıdaki gibi dile getirilebilir:

A. Öğrencilerin Kendi Başlarına Öğrenmeleri ve Problem Çözebilmelerine Yardım Etme

Tutor öğrenciye sadece cevap vermek yerine çözüme doğru ilerlemesinde ona yardımcı olur. Diğer bir deyişle *tutor* öğrencilere balık tutmaz, bilakis onlara balık tutmayı öğretir. *Tutor*, öğrenmenin bir kavrama, uygulama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme süreci olduğunu bilir. Aktif olarak öğrenme sürecine dâhil olabilmeleri için öğrencilerine rehberlik eder. Bu kapsamda *tutor*, öğrencilerin:

a. Çözülecek sorunun türünü bilmelerine

b. Konuya ilişkin kelime dağarcığını anlamalarına ve kullanmalarına

c. İlkelerin uygulanmasına

ç. Her öğrenicinin hata yapabileceğini ve hatta bu hataların öğrenmede en büyük etkiye sahip olduğunu kavramalarına

d. Bireysel çalışabilmelerine

e. Öğrendiklerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmelerine yardımcı olur.

B. Öğrencilere Model Olma

*Tutor*lar sadece uzman değil, aynı zamanda başarılı öğrencilerdir. Onlar yeni bilgiyi elde etmede gerekli olan düşünme, çalışma becerilerini ve problem çözme becerilerini gösterirler. Çünkü *onlar* başarılı öğreniciler olup davranışlarıyla model bir öğrencinin nasıl olması gerektiğini sergilerler. *Tutor*lar mutlaka bir öğrencinin ihtiyaç duyacağı ilave yardım alanlarını değerlendirmeli, işe yarayacak strateji ve ipuçlarını paylaşmak için zaman ayırmalıdır.

Smith (2011) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğrenciler bir *tutor*dan fikirlerini saygıyla karşılayarak tasdik etmesini, yapıcı geri bildirimde bulunmasını, başarıya ulaşmada kendilerini teşvik etmesini ve desteklemesini, empati kurmasını, kendilerine karşı açık, dürüst ve samimi olmasını, eşit davranmasını, rol model olmasını istemektedirler.

4. Etik İlkeler Çerçevesinde *Tutor*

*Tutor*luk, bir meslek olarak o kadar yaygınlaşmıştır ki bunun için dernekler bile kurulmuştur. Bunlardan biri olan The National Tutoring Association adındaki Ulusal Tutoring Derneği tarafından, bir *tutor*un uyması gereken etik

ilkeler belirlenmiştir (The National Tutoring Association, 2014). Buradan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretecek bir *tutor*:

Asıl rolünün en iyi yaklaşımı kullanarak öğrencilerin kendi işlerini yapabilmelerini sağlamak olduğunu anlamalıdır.

• Öğrenmelerine yardımcı olacağından, övgü yoluyla himayesindeki öğrencilere dürüstçe geri bildirim ve/veya yapıcı öneriler sunmalıdır.

• Öğrencilerinin öğrenme becerileri konusundaki inancını göstermelidir.

• Öğrencileriyle olan ilişkilerinin kişisel olmadığını, bilakis profesyonelce olduğunu anlamalıdır.

• Öğrencilerinin kültürel arka planları ve kişisel değer yargılarına saygı göstermelidir.

• Öğrencilerinin bütün sorularına cevap sunamayacağını bilmelidir. Böyle bir durumda, öğrencisinin cevabı bulmasında ona yardımcı olmalı ve/veya onu uygun bilgi kaynağına yönlendirebilmelidir.

• Kendisinden beklenen ve ihtiyaç duyulan ders seansları kayıtlarını muhafaza etmelidir.

• Öğrencilerinin kişisel onuruna saygı duymalıdır.

• Ders (tutoring) saatlerine riayet etmeli ve sadece nazik değil, aynı zamanda onların takip ettiği iyi bir örnek olmalıdır.

• Kendisine atanan öğrencilerin bilgilerini gizli tutmalıdır.

• Nihai hedefinin, öğrencilerinin en iyi nasıl öğrendiklerini keşfetmelerinde ve en iyi eğitimsel ürünleri elde etmelerini sağlayacak beceriler geliştirmelerinde onlara yardım etmek olduğunu anlamalıdır.

• Varsa endişelerini denetmeniyle paylaşmalıdır.

• Öğrencileriyle birlikte öğrenmeyi hedeflemelidir.

• Hem kendi konu alanını hem de öğrenme metotlarını güncel tutmalıdır.

• Öğrencilerin öğrenmeleri konusundaki hedeflerinde esnek; çeşitli öğrenme stillerine ve tercihlerine karşı da saygılı olmalıdır.

• Gelişmiş öğrenme becerileri tekniklerini öğrencileriyle paylaşmalıdır.

5. Sonuç ve Öneriler

Çeşitli öğrenme alanlarında bireylerin bilgiye erişmesinde ve onu yapılandırmasında rehberlik vazifesi gören, başarıya ulaşmada onları teşvik ederek samimi ve yapıcı geri bildirimde bulunan, davranışlarıyla onlara rol model olan *tutor*un dünya genelinde çok yaygın ve etkili olarak faaliyet gösterdiği görülmektedir. Yaygınlığı nedeniyle bu iş alanı için dernekler bile kurulmuş-

tur. Bir nevi özel hoca olarak nitelendirilebilecek *tutor*lar, dil eğitimi sürecinde de önemli rol oynamaktadır. Bu kapsamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de görev tanımı yapılmış, etik ilkelerinin çerçevesi belirlenmiş *tutor*lardan etkili bir biçimde yararlanılabilir. Özellikle Türkiye'de ve Türkiye dışında, yabancı dil olarak Türkçeyi ve Türk kültürünü öğretmeyi amaçlayan ve yasal temellere sahip olan Yunus Emre Enstitüsü bünyesindeki Yunus Emre Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi (YETEM) *tutor*ların eğitilmesinde; kendilerine ihtiyaç duyan insanlarla arasında bağlantı kurmada ve onların rehberlik ettiği, anlık geri bildirimde bulunabildiği ve öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşimde bulunabildiği bir çevrim içi sınıf uygulaması geliştirmede öncülük edebilir. Ayrıca birer teknoloji harikası olan ve artık ceplere kadar giren akıllı telefonlar ve bilgisayarlar için Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesine dayalı etkinlikler içeren uygulamalar geliştirerek bu dili öğrenmek isteyenlerin, istedikleri her an bu etkinliklere ulaşabilmeleri fırsatını onlara sunabilir.

Ek olarak dil öğretiminde *tutor* kavramının önemine dikkat çekmeyi amaçlayan bu çalışmadan hareketle, ana dili olarak veya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde *tutor*un etkisini ortaya koyacak araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

BRIGLEY, S. ve KELL, C. (2007), "External Tutors And Academic Departments: Supporting Distance Learners on A Teaching Certificate Course", *Open Learning,* 22 (3), 251-262.

COLLINS, J. W. ve O'BRIEN N. P. (2011), *The Greenwood Dictionary of Education* (2nd edition). California: ABC-CLIO, LLC.

COULTER, G. (2004), "Using One-to-One Tutoring and Proven Reading Strategies to Improve Reading Performance with Adjudicated Youth". *The Journal of Correctional Education*, 55 (4), 321-333.

GORDON, P. ve LAWTON, D. (2003), *Dictionary of British Education*, London: Woburn Press.

MEHNDIRATTA, M. (2007), *Encyclopedic Dictionary of Education*, 2nd edition, New Delhi: Sarup & Sons.

PAINTER, C. (2003), "Impacts of Directed Tutorial Activities in Computer Conferencing: A Case Study". *Distance Education*, 24 (2), 159-174.

SMITH, V. J. (2011), "It's The Relationship That Matters: A Qualitative Analysis of The Role of The Student-Tutor Relationship in Counselling Training", *Counselling Psychology Quarterly,* 24 (3), 233-246.

SOANES, C.-HAWKER, S. ve ELLIOTT, J. (eds.), (2012), *Paperback Oxford English dictionary* (7th edition). UK: Oxford University Press.

STEVENSON, A. (ed.) (2010), Oxford Dictionary of English (3th edition). UK: Oxford University Press.

STEVENSON, A. ve WAITE, M. (eds.), (2011), *Concise Oxford English Dictionary: Luxury Edition* (12nd edition). New York: Oxford University Press.

"The National Tutoring Association", (2014), http://www.ntatutor.com/code-of-ethics.html (25.11.2014).

TSCHUDI, P.-BALLY, K. ve ISLER, R. (2003), "One-On-One Tutorials in Private Practices and Clinics: Four Years of experience in Basel, Switzerland", *Medical Teacher,* 25(5), 537-543.

"Tutor Training Manual", (2014); http://www.cgc.maricopa.edu/Academics/LearningCenter/Training/Documents/Tutor_Training_Manual. Pdf; 20.11.2014.

VAN LEHN, K. (2011), "The relative Effectiveness of Human Tutoring, İntelligent Tutoring Systems, and Other Tutoring Systems". *Educational Psychologist,* 46 (4), 197-221.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ DESTEKLİ SES EĞİTİMİ

Kemalettin DENİZ*
İlknur GÖK**

1. Problem Durumu

Dil öğretimi dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin eğitimi altında ele alınmaktadır. Konuşma becerisinin alt konularından biri de ses eğitimidir. Türkiye'de ses eğitimi, dil eğitimine paralel olarak üzerinde önemle durulan bir alan olmamıştır. Bilindiği gibi konuşma, insanı diğer canlılardan ayıran önemli bir beceridir. Bu becerinin iyi şekilde kullanılması insanlar arasındaki iletişimi olumlu yönde etkilemektedir. Konuşma; duygu, düşünce ve dileklerin görsel, işitsel ögeler aracılığı ile karşımızdakine iletmek, açıklamak, dışa vurmaktır (TAŞER, 2000: 127). İletişimin önemli ögesi olan konuşmanın başarılı şekilde gerçekleşmesi için ses eğitimine ayrı bir önem verilmelidir.

Türkiye, Avrupa Konseyi'ne üye bir ülke olarak Avrupa Diller Yılı kabul edilen 2001 yılında Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin uygulanmasına geçmiştir. Bu tarihten günümüze kadar çerçeve metnin kullanımında istenilen düzeye ulaşmadığı görülmektedir.

İstenilen düzeye ulaşılmayan konulardan biri de ses eğitimidir. Ses, insan hayatının olmazsa olmaz unsurları arasında yer alan bir kavramdır. İnsanoğlunun her an iç içe olduğu canlı bir varlıktır. Canlı olmasının temel sebebi, insanla birlikte yaşaması ve insan karakterinde olmasıdır (COŞKUN, 2008: 17). Ses, kulağın duyduğu titreşimlerdir (TÖREYİN, 2008: 31).

Türkçe öğrenmek isteyen yabancılar, farklı dil ailelerinden gelmektedir. Bilindiği gibi her dilin kendine ait ses sistemi vardır. Yeni dil öğrenir-

* Yrd. Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü; kemalettindeniz@hotmail.com

** Türkçe öğretmeni, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi; ilknur_gok_@hotmail.com

ken bu sesleri çıkarma konusunda yabancılar zorluk çekmektedir. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni "Dilsel Yetenekler" ve "İletişimsel Dil Süreçleri" içine "Ses Bilgisel Yetenek" ve "Sesletim Yeteneği"ni almıştır. Ses bilimsel yetenekler aşağıda sıralanan bilgi ve becerilerin algılanması ve üretimini içerir:

• Dilin ses birimleri ve bunların belirli bağlamlarda gerçekleştirilmesi,

• Sesbirimlerini birbirinden ayıran sessel özellikleri (ayırt edici özellikler; örneğin, titreşimli, yuvarlak, genizsel, patlamalı),

• Sözcüklerin ses bilimsel düzenlenişi (hece yapısı, sesbirimlerin dizilişi, sözcük vurgusu ve tonu),

• Tümce ses bilimi (tümce vurgusu ve ritmi, tonlama)

• Ses Bilgisel Eksiltme (Ünlü Eksiltme, Vurgulu Ve Vurgusuz Biçimler, Benzeşim, Son Ünlü Silinmesi), (MEB Çeviri Komisyonu, 2009).

Belirtilen bu ses özelliklerini eğitebilmek için öncelikle Türkçe öğrenen öğrencilerin mevcut durumlarını tespit etmek gerekir. Öğrencilerin Türkçedeki hangi sesleri çıkarmakta zorlandıkları, hangi ses olayıyla daha fazla karşı karşıya kaldıklarını belirlemek gibi işler ilk yapılacaklar arasında yer alır.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni öğrencilerden bir dilin telaffuz özellikleri konusundaki becerilerini geliştirmeleri hakkında şu öğrenme yollarını belirtmektedir:

a) Sadece sözlü özgün dil örnekleri ile karşılaştırarak

b) Koro hâlinde

- Öğretmeni taklit ederek

- Hedef dilin kullanıcılarının işitsel kayıtlarını taklit ederek

- Hedef dilin kullanıcılarının video kayıtlarını taklit ederek

c) Kişisel dil laboratuarı çalışmaları ile

d) Fonetik olarak zengin okuma metinlerini sesli okuyarak

e) Kulak eğitimi ve fonetik alıştırmalarla

f) d ve e şıklarında olduğu gibi ancak alıştırmaları fonetik alfabe ile yazılmış metinler kullanarak

g) Açıktan fonetik eğitimi yoluyla

h) Yazılı formların telaffuzunu öğrenmeye çalışarak

i) Yukarıda sunulan şıkların birkaçını birleştirmeye çalışarak (MEB Çeviri Komisyonu, 2009).

Yukarıda belirtilen çalışmaların aksine, yabancılara Türkçe öğretilirken daha çok kelimenin sözlük anlamı üzerinde durulmaktadır. Oysaki seslerin telaffuzu da çok önemlidir. Boğumlama eğitiminden sonra konuşma eğitiminin önemli unsurlarından biri de telaffuzdur. Telaffuz eğitimi yapmak için Türkçenin en uygun metinleri seçilmeli ve özel çalışmalar yapılmalıdır (ARHAN, 2007: 33). Telaffuz eğitimine ayrı bir önem verilmelidir. Eğer önem verilmezse aynı sınıfta bir kelime farklı şekillerde sesletilecektir.

Telaffuzların farklı olması konuşulanların anlaşılmasını engelleyen, insanları karşılıklı güldüren, eğlendiren, paylaştıran ve etkileyen her türlü ses bugün, ses bilimi ve vurgu açısından çok değerlidir. Ancak iyi ve anlaşılır bir telaffuz ve vurgu, insanların birbirlerini anlamada zaman kaybına neden olmayacak, sık sık "Affedersiniz, tekrar eder misiniz, anlayamadım." gibi sorulara muhatap bırakmayacaktır (KARAİL, 2001: 80).

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ne göre dil eğitimini yapan kurumlarda konuşma becerisi geliştirilirken ses eğitimine önem verilip verilmediği, yapılan ses eğitiminde izlenen yollar, yapılan etkinliklerin neler olduğu, ses eğitiminde ulaşılan düzeyin hangi seviyede olduğu konusunda Türkiye'de yeterli düzeyde araştırma bulunmamaktadır. Bu da ses eğitiminde istenen hedeflere ulaşmaya engel durumlardan biridir.

2. Amaç

Yukarıda belirtilen problemler göz önünde bulundurularak bu çalışmada, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ne göre yabancılara Türkçe öğretimi yapan kurumlardaki öğrencilerin ses eğitim düzeylerini belirlemekte kullanılacak bir model ortaya konması amaçlanmaktadır.

3. Önem

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nden hareketle dil öğretimi için hazırlanan programlarda henüz bir birliktelik sağlanamamıştır. Bu konuyla ilgili yapılan akademik çalışmaların da yeterli olmadığı görülmektedir. Bu çalışma, diğer akademik çalışmaları tamamlayıcı ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanacak öğretim programlarına da yardımcı olacaktır. Çalışma, ses eğitiminde standardı yakalama yönünden de önemlidir. Ayrıca ses eğitimi ile ilgili yapılacak çalışmalara da öncü olacaktır.

4. Verilerin Toplanması

Konuşma eğitiminin bir parçası olan ses eğitiminde, öncelikle öğrencilerin Türkçe sesleri doğru çıkarıp çıkaramadıklarının tespit edilmesi gerekmektedir. Bunun için öğrencilerin sesleri kayıt altına alınmalıdır. Kayıt alma işlemi de konuşmanın gerçekleştiği farklı bağlamlarda yapılmalıdır. Daha sağlıklı veri elde edebilmek için bu bağlamlar şu şekilde oluşturulabilir:

4.1. Hazırlıklı Konuşma,

4.2. Hazırlıksız Konuşma,

4.3. Metin Okuma,

4.4. Bir, İki, Üç, Dört Heceli Sözcükleri Seslendirme.

Çalışmanın etik kurallara uygun olması amacıyla öğrencilere seslerinin kayıt altına alındığı söylenmeli ve onlardan izin istenmelidir. Ses kaydı öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri bir ortamda yapılmalıdır. Bu ortamın sessiz ve akustiğinin iyi olması kayıt alma işlemi açısından önemlidir. Yukarıda söz edilen bağlamlardan şu şekillerde veri toplanabilir:

4.1. Hazırlıklı Konuşma

Öğrencilerden belirlenen bir konuda hazırlıklı konuşma yapmaları istenir. Bu konuların Çerçeve Metin'den belirlenmesi çalışma için daha uygun olacaktır. Çerçeve Metin'de yer alan kişisel, kamusal, mesleki ve eğitsel alanlardan oluşan bir konu listesi tespit edilerek öğrencilerin bu konularda hazırlanmaları istenir. Önerilen konular:

Tablo 1: Dış Bağlamda Kullanım: Betimleyici Kategoriler (MEB Çeviri Komisyonu, 2009)

Alan	**Mekânlar**	**Kurumlar**	**Kişiler**
Kişisel	Yuva: Ev, odalar, bahçe, Sahip olma, Aile, Arkadaşlar, Yabancılar, Yer sahibi olmak; yurt, otel, kırsal alan, deniz kıyısı.	Aile, Sosyal ağ örgüsü,	(Büyük) Anne/Baba, Evlatlar, kardeşler, teyzeler, Amcalar, kuzenler, kayınlar, Eşler, Yakın dostlar, Arkadaşlar, Tanıdıklar.
Kamusal	Kamu alanları: Sokak, meydan, park, Kamu taşıtı, Dükkânlar, süper marketler, Hastaneler, muayenehaneler, klinikler, Spor stadyumları, sahalar, salonlar, Tiyatro, sinema, eğlence, Restoran, otel, İbadethaneler.	Kamu yetkilileri, Siyasi organlar, Kanun, Halk sağlığı, Hizmet kulüpleri, Toplumlar, Siyasi partiler, Mezhepler.	Kamu üyesi, Yetkililer, Dükkân personeli, Polis, asker, güvenlik, Şoförler, biletçiler, yolcular, Oyuncular, hayranlar, Seyirciler, artistler, izleyiciler, Garsonlar, Resepsiyon memurları, Din görevlileri, cemaat.

Meslekî	Ofisler, Fabrikalar, Atölyeler, Limanlar, demiryolları, Çiftlikler, Hava limanları, Mağazalar, dükkânlar, Hizmet kurumları, Oteller, Sivil hizmetler.	Firmalar, Çok uluslu şirketler, Ulusallaşmış kurumlar Sendikalar.	İşverenler/işçiler, Yöneticiler, Meslektaşlar, Alt derecedeki mesai arkadaşları, iş arkadaşları, Müvekkiller, Müşteriler, Resepsiyon memurları, Sekreterler, Temizlik işçileri.
Eğitsel	Okullar: Okul salonu, Sınıflar, oyun alanı, Spor sahaları, koridorlar, Liseler, Üniversiteler, Ders amfileri, seminer salonları, Öğrenci yurtları, Laboratuarlar, Kantin.	Okul, Lise, Üniversite, Eğitim toplumları, Uzman kurumlar, Yetişkin eğitim kurumları.	Sınıf öğretmenleri, Eğitim elemanları, Hizmetliler, Asistan elemanlar, Ebeveynler, Sınıf arkadaşları, Profesörler, okutmanlar, Akademi üyesi öğrenciler, Kütüphane ve laboratuar elemanları Yemekhane elemanları, Temizlik görevlileri, Hademeler, Sekreterler.

Öğrenciler burada verilen konulardan birine hazırlanacaklardır. Hazırlanırken ister istemez kendi sözcük hazinesine göre konuşacaklardır. Bu da öğrencilerin rahat konuşmalarına yardımcı olacaktır. Böylece daha sağlıklı veri elde etmek mümkündür. Bunun yanı sıra hazırlıklı konuşma; öğrencileri tedirgin etmesi, hazırlık nedeniyle objektif olmamaya sebep olacağı için doğru veri almaya engel olabilir.

4.2. Hazırlıksız Konuşma

Yukarıda verilen alanlardan yola çıkılarak öğrencilerin hazırlıksız konuşacağı konular belirlenebilir. Uygulama şu şekilde gerçekleşebilir: Öğrenciler, rahat edebileceği ortama alınır. Bu ortamda sohbet ediyormuş havasında, belirlenen konularda öğrenciler konuşturulabilir. Konuşma, karşılıklı ya da grup hâlinde de yapılabilir. Grup konuşmalarında öğrencilerin konuşma anlarının çakışmamalarına dikkat edilmelidir. Bu etkinliğin faydası, konuşmanın doğal ortamda gerçekleşmesidir. Öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri sebebiyle daha güvenilir sonuçlar elde etmek mümkündür.

4.3. Metin Okuma

İster hazırlıklı ister hazırlıksız konuşma, öğrencilerin Türkçe kelime hazineleriyle sınırlıdır. Bu da çok fazla Türkçe sese ulaşmaya engeldir. Öğrencilerin daha fazla ses telaffuz etmelerini sağlayacak yollardan biri de iyi oluşturulmuş okuma metinleridir. Bu metinler okutularak öğrencilerin ses kayıtları alınabilir. Bu metinlerde Türkçe seslerin tamamının bulunmasına, ses olaylarının tümünün yer almasına önem verilmelidir. Bu bağlamda Gazi Üniversitesi TÖMER'e ait "Yabancılar İçin Türkçe" adlı kitaptan esinlenerek oluşturulan bir metin örneği aşağıda verilmektedir:

HASTAHANEDE

Hasta: *İyi günler*

Sekreter: *İyi günler, buyurun.*

Hasta: *Benim kulağım, karnım, ayağım çok ağrıyor. Muayene olmak istiyorum.*

Sekreter: *Tamam. Size hemen bir kayıt açalım. Nüfus cüzdanınızı alabilir miyim?*

Hasta: *Tabii ki. Şöyle buyurun.*

Sekreter: *İşlemleriniz tamamlandı. Şu kâğıtları alın. Üçüncü kat, yüz dört numaralı odaya gidin.*

Hasta: *Çok teşekkür ederim.*

Sekreter: *Rica ederim. Geçmiş olsun. İyi günler.*

Hasta: *Sağ olun. İyi günler.*

....

Hasta: *Merhaba Doktor Bey.*

Doktor: *Merhaba efendim. Hoş geldiniz. Şöyle buyurun.*

Hasta: *Hoş bulduk.*

Doktor: *Rahatsızlığınız nedir?*

Hasta: *Bugünlerde hiç iyi değilim. Kendimi çok halsiz hissediyorum. Geçenlerde yolda yürürken ayağımı burktum. O günden beri ayağım ağrıyor.*

Doktor: *Neresi ağrıyor?*

Hasta: *Şurası.*

Doktor: *Şurası mı?*

Hasta: *Evet, tam orası. Ağrı ansızın giriyor ve uzun süre devam ediyor. Ayağımın üzerine basamıyorum.*

Doktor: *Hım. Anladım.*

Hasta: *Ayrıca iştahım hiç yok. Günlerdir bir şey yiyemiyorum. Saat üç olmuş hâlâ kahvaltı ile duruyorum. Ağzımın içinde de yaralar var. Bir şeyler yiyince hemen ağzım ağrıyor.*

Doktor: *Başka sıkıntınız var mı?*

Hasta: *Evet, var. Hiç iyi değilim. Karnım da çok ağrıyor. Bu yüzden günlerdir uykusuzum. Uyumak için uyku ilacı da kullanmak istemiyorum. Çünkü uyku ilaçları sağlığa zararlı.*

Doktor: *Doğru söylüyorsunuz. Çok fazla ihtiyacınız olmazsa uyku ilaçları almayın. Biliyorsunuz ki bu tür ilaçların yan etkileri var.*

Hasta: *Evet, biliyorum. Bir haftadır sürekli kullandığım için kulağım az duyuyor. Özellikle de sağ kulağım. Ayrıca dikkatimi de dağıtıyor.*

Doktor: *Hemen ilacı bırakmalısınız.*

Hasta: *En yakın zamanda bırakacağım.*

Doktor: *Karnınızdaki ağrı tam olarak nerede?*

Hasta: *Şurada. Ağrı karnımı çepeçevre sarıyor. Oraya sıcak bir şey koydum mu ağrı mağrı kalmıyor.*

Doktor: *Bu ağrıyı ne zamandan beri hissediyorsunuz?*

Hasta: *Aşağı yukarı on gün oldu. Her sabah bu ağrı ile uyanıyorum. Geçen hafta çarşamba günü ağır bir gribe yakalandım. Üç gün çok ateşim vardı. Geceleri ateşim daha da arttı. Ateş düşürücüler de kâr etmedi. Hiç böyle olmamıştım. Özellikle geceleri 39 dereye kadar ateşim çıktı. Annem alnıma ıslak bez koydu. Çok şükür artık ateşim yükselmiyor. Herkes benim için çok korktu. Çünkü hiç iyi değildim. Grip yüzünden üç buçuk kilo verdim.*

Doktor: *Kilo kaybı o kadar da önemli değil. Kısa sürede tekrar alırsınız. Şimdi size bazı ilaçlar yazacağım. Bunları eczaneden hemen alın. İlaçları nasıl kullanacağınızı eczacınız kutunun üzerine yazacaktır. Özellikle şu ilacı yatmadan bir saat önce alın. Bunları düzenli olarak kullanırsanız kısa sürede şikâyetlerinizden kurtulursunuz. İlaçlarınızı asla aksatmayın. Kendinize dikkat edin geçmiş olsun.*

Hasta: *İlginiz için çok teşekkür ederim. İyi günler.*

Doktor: *İyi günler.*

4. Bir, İki, Üç ve Dört Heceli Kelimelerin Sesletilmesi

Öğrencilerin daha fazla ve bazı seslere odaklanmış kelimeyle karşılaşması için kelime listeleri hazırlanabilir. Bu liste, farklı ses birleşmeleri, birbi-

riyle karıştırılan sesler, birbirine yakın sesler, ses olayları vb. özellikler dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Örnek kelime listesi şu şekilde olabilir:

Tablo 2: Bir Heceli Kelimeler Listesi[1]

A			**E**		**I**	**İ**		**O**	**Ö**	**U**	**Ü**
Kas	Fal	Lav	Ney	El	Yıl	Pir	Biç	Fon	Gözöç	Sus	Küf
At	Saç	Af	Bek	Kep	Çılk	İt	İp	Koz	Örf	Ruh	Ürk
Saz	Harp	Kalp	Ev	Renk	Zıt	Diz	Kir	Rol	Öp	Vur	Türk
Pay	Pak	Far	Set	Şen	Kıt	İn	Hiç	Of	Çöp	Su	Gül
Zar	Kaz		Et	Mes	Kız	Pil	Piş	Hoş	Öt	Dut	Lüks
Sağ	Hat		Şef	Ek	Sır	Sil		Koç	Dört	Duş	Üç
Kap	Taç		Pek	Eş	Irk	Çiz		Oy	Söz	Tuş	Üf
Çay	Av		Tez	Es		İç		Top	Göç	Kurt	Süt
Hap	Arz		Kem	En		Dil		Borç	Ön	Suç	Küp
Çat	Cay		Terk			İs		Ol	Döş	Buz	Güz
Harf	Sarp		Sev			İz		Boz	Dök	Put	Püf
Bas	Raf		Er			Lif		Ot	Kök	Sulh	Bük
Tay	Şal		Pey			Cins		Tost	Söz	Pus	Düz
Şart	As		Kes			Mis		Dost	On	Us	Küs
Yap	Çark		Sert			Fit		Yok	Ov	Un	Mülk
Park	Bağ							Sor		Ud	Ün
											Üz

[1] Buradaki sözcüklerin oluşturulmasında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni ve A. Sevilay Kılınçarslan'ın "Türk Dili için Geliştirilmiş Fonetik Dengeli Tek Heceli Kelime Listelerinin Standardizasyonu" adlı bilim uzmanlığı tezinden yararlanılmıştır.

Tablo 3: İki Heceli Kelimeler Listesi[2]

Ocak	İnsan	Durum
Havuç	Değil	Anlar
Ucuz	Zaman	Doğru
Ceylan	Çocuk	Hava
Işık	Çalış-	Allah
Okul	Büyük	Program
Hala	İyi	Vücut
Hâlâ	Bıçak	Köşe
Vapur	Sonra	Işıl
Uyku	Kadar	Büyük
Dikkat	Ceviz	Fiyat
Söyle	Kibrit	Sınıf
Rağmen	Dizi	Hücre
Sağlık	Işın	ile
Şehir	İçin	Ama
Kendi	Gibi	Daha

Tablo 4: Üç Heceli Kelime Listesi[3]

Burada	Sıradağ	Sigara
Ayrıca	Haziran	Tercüman
Gazete	Harabe	Haşarat
Telefon	Pusula	Gerçekleş-
Eğitim	Eczane	Beklenti
Mahalle	Telefon	Farklılık
Mutlaka	Üretim	Kolonya
Görüntü	Dakika	Alımlı
Numara	Çeşitli	Aydınlık
Fotoğraf	Yönetim	Hatıra
Kahveci	Ekonomik	Çiçekli
Süpürge	Fotoğraf	

[2] Buradaki sözcüklerin oluşturulmasında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni ve İlyas Göz'ün *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü* adlı kitabından yararlanılmış ve sıkça geçen sözcükler dikkate alınmıştır.

[3] Buradaki sözcükler Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni ve İlyas Göz'ün *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü* adlı kitabından yararlanılmış ve sıkça geçen sözcükler dikkate alınmıştır.

Tablo 5: Dört Heceli Kelime Listesi[4]

Gazeteci	Teknoloji
Demokrasi	Özellikle
Cep telefonu	Herhangi bir
Yukarıda	Sorumluluk
Bakımından	Değişiklik
Edebiyat	Genellikle
Yaratıcı	Hastahane
Psikoloji	Koleksiyon

Bu kelime listeleri öğrencilere sesletilerek kayıt edildikten sonra toplanan tüm verilerin analiz edilmesi aşamasına geçilir.

5. Veri Analizi (Ses Analizi)

Ses kayıtları, bilgisayarda ses inceleme programlarıyla incelenebilir. Bu programlar, bir sesi en küçük ses birimine kadar inceler ve öğrencilerin çıkardığı sesleri tespit eder. Sesleri incelemek için farklı programlardan yararlanılabilir. Pratt ve Cool Edit Pro bu programlardan yalnızca ikisidir. Bu programların en basit ve kullanışlılarından biri Cool Edit Pro'dur.

Cool Edit Pro[5], Syntrylliam şirketi tarafından pazarlanan bir ses kayıt ve düzenleme programıdır. Bu programda sesler ya doğrudan program aracılığıyla kaydedilmekte ya da daha önceden herhangi bir cihaza kaydedilen sesler, programa aktarılarak incelenebilmektedir. Programla yanlış telaffuz edilen seslerin daha kolay tespit edilmesi mümkündür. Böylelikle sesletim açısından sorun olan sesin doğrudan belirlenmesi telaffuz eğitimini kolaylaştırmaktadır.

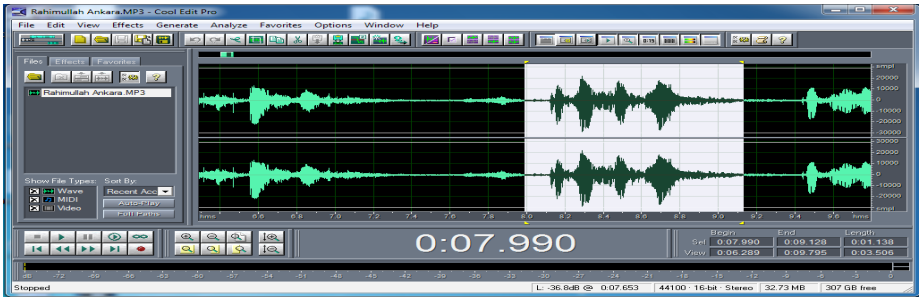
Yanlış telaffuz edilen sesleri tespit etmek ve bu hataların giderilmesi adına şöyle bir uygulama yapılabilir. Örneğin yukarıda verdiğimiz kelime listelerinden dört heceli kelimeler listesi öğrenciye verilir. Öğrencinin bu sözcükleri okuması istenir. Bu arada herhangi bir ses kayıt cihazıyla kaydedilir. Öğrencinin "özellikle" sözcüğünü "ozellikle" şeklinde telaffuz ettiği dinleme sonucunda anlaşılır. Aşağıdaki görsellerden birincisinde "ozellikle" sözcüğünün bütünüyle telaffuzu beyaz alanla gösterilmiştir. İkinci görselde ise kelimedeki her bir ses ayrı ayrı ele alınmış ve hatalı "o" sesi beyaz alanla gösteril-

[4] Buradaki sözcükler Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metninden hareketle İlyas Göz'ün "Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü" adlı kitabından alınmıştır. Kelimeler alınırken sıkça geçen sözcükler üzerinde durulmuştur.

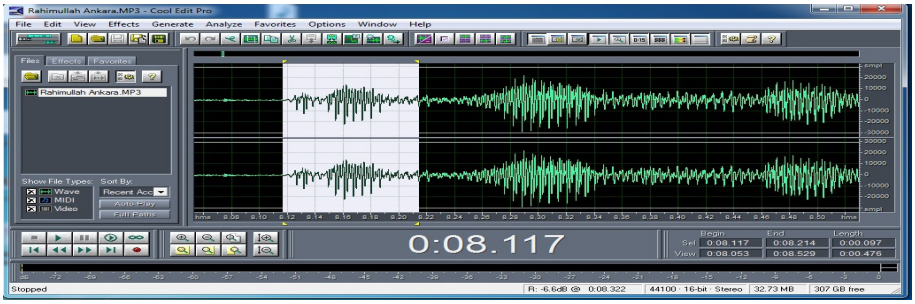
[5] Bu programa şu sitelerden ulaşılabilir: http://www.fullprogramlarindir.com/cool-edit-pro-full-ses-duzenleme-indir. html; http://www.teknomobil.org/647-cool-edit-pro-21-full. html.

miştir. Böylelikle her bir sese inilerek öğrencinin hatalı telaffuz ettiği sesi net olarak tespit etmek mümkündür.

Görsel 1: "Özellikle" Sözcüğünün Ses Dalgaları



Görsel 2: Hatalı "O" Sesinin Dalgaları



Toplanan verilerdeki yanlış telaffuz edilen sesler bu yolla belirlendikten sonra Türkçenin ses özelliklerine göre bir sınıflandırmaya tabi tutulabilir. Sınıflamada kullanılabilecek bir form örneği aşağıda verilmektedir.

Tablo 6: Ses Olayları Değerlendirme Formu[6]

	1. Öğrenci	**2. Öğrenci**
1. Ses türemesi		
1.1. Ünlü Türemesi		
1.1.1. Pekiştirmelerde		
1.1.2. Alıntı Sözcüklerde		
1.2. Ünsüz Türemesi		
2. Ses Düşmesi		
2.1. Ünlü Düşmesi		
2.2. Ünsüz Düşmesi		

[6] Form oluşturulurken Türkçenin ses özelliklerinden yararlanılarak taslak hazırlanmış ve Türk dili uzmanlarının görüşlerinden yararlanılarak son şekli verilmiştir.

2.2.1. Kelime Ek Birleşmelerinde Ünsüz Düşmesi		
2.2.2. Kelime Birleşimlerinde Ünsüz Düşmesi		
3. Ses Değişmesi		
3.1. Ünlü Değişmesi		
3.1.1. Aykırılaşma		
3.1.1.1. Daralma		
3.1.1.2. Düzleşme		
3.2. Ünsüz Değişmeleri		
3.2.1. Benzeşme		
3.2.1.1. Sertleşme (Tonlulaşma)		
3.2.1.2. Yumuşama (Tonsuzlaşma)		
3.3. Yer Değiştirme		
4. Ses Uyumu		
4.1. Ünlü Uyumu		
4.1.1. Kalınlık- İncelik Uyumu		
4.2. Ünsüz Uyumu		
4.2.1. Kelime içi ünsüz uyumu		
5. Hece Düşmesi		
6. Ulama		
7. Diğer		

Form aracılığıyla öğrencilerin hangi ses olaylarıyla daha fazla karşılaştıklarını tespit etmek mümkündür. Böylece öğrencilere bireysel veya ses olaylarına göre belirlenmiş gruplar hâlinde eğitim verilebilir. Grupların oluşturulmasında farklı bağımsız değişkenlerden yararlanılabilir. Bu değişkenler; cinsiyet, ana dil, eğitim dili, ana dil – eğitim dili farkı, ses toplama etkinliği şeklinde olabilir. Belirtilen değişkenler, ses eğitimi esnasında öğrencilerin gruplandırılmasında ve öğrencilere yaptırılacak etkinliklerin hazırlanmasında kullanılması açısından önem taşımaktadır.

6. Sonuç

Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma, metin ve kelime seslendirme gibi etkinliklerle öğrencilerin Türkçe sesleri telaffuz etme becerilerini belirlemek mümkündür. Teknolojik araçlarla da Türkçe sesleri nasıl çıkardıklarını tespit etmek ses eğitiminin temelini oluşturma açısından gereklidir. Bu süreçte öğrencilerin çıkaramadıkları ve birbirine karıştırdıkları seslerin fark edilmesi yapılacak çalışmalar adına öğretmene yol gösterecektir. Bu da ses eğitimine nereden başlanacağı ve nasıl devam edileceği hususunda veri sağlamış olacaktır.

Bunun yanı sıra eğitim öğretim faaliyetlerine farklı katkılar da sağlayacaktır. Öncelikle etkinlik hazırlamaya ve düzenlemeye yardımcı olur. Zaman ve emek tasarrufu sağlar. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere yö-

nelik hazırlanacak eğitim materyallerine de yol gösterecektir. Türkçe sesletim sözlüklerinin hazırlanması aşamasında da bu çalışmadan yararlanılabilir.

Yabancı dil öğrenmek çok uzun ve karmaşık bir süreçtir. Bu süreç kişiden kişiye değişiklik göstermektedir (Bayyurt, 2001: 30). Bu doğrultuda bireysel öğretim açısından da öğrenciye fayda sağlayacaktır.

Yunus Emre Enstitüsünün Türkiye ve farklı ülkelerde hazırlayacağı Türkçe öğretimi kurslarında, üniversitelere bağlı Türkçe öğretim merkezlerinde, sunulan bu modelden yararlanılması, ses eğitiminde daha başarılı olabilmeye katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar

ARHAN, S. (2007), *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademede Konuşma Eğitimi (Ankara İli Örneği),* Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

COŞKUN, Mustafa V. (2008), *Türkçenin Ses Bilgisi*, İstanbul: IQ Kültür ve Sanat Yayıncılık.

GÖZ, İlyas (2003), *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü*, Ankara: TDK Yay.

KARAİL, R. (2001), *Yabancı Dil Ediminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yaklaşımlar*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Almanca Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

KILINÇARSLAN, A. S. (1986), *Türk Dili için Geliştirilmiş Fonetik Dengeli Tek Heceli Kelime Listelerinin Standardizasyonu*, Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu (2009), *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme*, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

TAŞER, S. (2000), *Konuşma Eğitimi*, İstanbul: Papirüs Yayınevi.

TÖREYİN, A. (2008), *Ses Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yöntemler*, Ankara: Sözkesen Matbaacılık.

YAYLI, D. ve BAYYURT, Y. (ed.), (2011), *Yabancılara Türkçe Öğretimi, Politika Yöntem ve Beceriler*, Ankara: Anı Yayıncılık.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ETKİLEŞİMLİ BİLGİSAYAR OYUNLARINDAN YARARLANMA

Selçuk DOĞAN*

1. Giriş

Yabancı dil öğreniminde amaç, bireyin tercih ettiği dilin kurallarını öğrenerek o dili doğru bir şekilde kullanmasıdır. Dili kullanmak da temel dil becerilerini kazanmakla mümkündür. Dil becerileri; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır. Dil öğreniminde sözcük dağarcığının genişliği, belli cümle kalıplarının bilinmesi, öğrenilen dildeki söz diziminin kavranması da büyük önem arz etmektedir. Zira dört temel beceriye işlerlik kazandıran en önemli unsurların başında kelime ve kavram bilgisi ile söz dizimi gelmektedir.

Yabancı dil öğretiminin etkili ve kalıcı olabilmesi için öğretmenin çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini kullanması gerekir. Çünkü her öğrencinin farklı öğrenme stratejisi olabilir. Bu nedenle öğretmen tüm öğrencilere hitap edebilecek yöntemler, teknikler kullanmalıdır. Eğitici oyunlarla öğretim de tüm öğrencilerin etkin olduğu etkinliklerdir. Eğitici oyunlar, öğrenilen dilin yaparak ve yaşayarak öğrenilmesini sağlar. Amaçlara uygun olarak düzenlenen ve seçilen eğitici oyunları derslerde kullanmak, öğrenilen yabancı dilde pratik yapmak demektir. Böylece öğrenilen yabancı dil, pekiştirilerek kalıcı hâle gelir. Yabancılara Türkçe öğretim programları ve ders materyalleri hazırlanırken içerikte yer verilecek eğitici oyunlar ile teknoloji tabanlı bilgisayar oyunlar sayesinde hedeflenen başarı daha da artacak, dersler daha etkili ve verimli hâle gelecektir.

Dünyanın bütün modern ülkeleri dillerinin öğretimi için on yıllar öncesinden teknoloji tabanlı bu tip materyalleri hazırlamışlar ve dil öğretimi ile ilgili pazara sunmuşlardır. Günümüzde sanal ortama İngilizce, Almanca,

* Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi; gencyazilim@hotmail.com.

Fransızca, Rusça başta olmak üzere birçok dilin öğretimi ile ilgili bilgisayar tabanlı bu tip onlarca materyal bulmak mümkündür. Türkçe için ise aynı şeyleri söylemek mümkün görünmemektedir. Birkaç gönüllünün hazırlamış olduğu amatör birkaç çalışma dışında neredeyse sahada hiç çalışma yoktur denilebilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknoloji ve bilhassa bilgisayar tabanlı çalışmalar akademik anlamda da pek yeterli değildir. Alanda yayımlanan tez çalışmaları ve makaleler de kâğıt tabanlı basit çalışmaların ötesine gidememiştir.

Atatürk Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalında Mustafa Fırat tarafından yapılan *Yabancı Dil Öğretiminde Oyunun Kullanımı* adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin, oyun aracılığı ile yabancı dili en kolay yoldan nasıl öğrenebilecekleri, oyunun yabancı dil üzerindeki yararları incelenmiştir. Tezde yabancı dil öğretiminde oyunun kullanılmasının, öğrencilerin yabancı dili öğrenmelerini kolaylaştırdığı, bilgilerin kalıcı olduğu, öğrencilerin bu yöntemden zevk aldıkları, derslere severek ve isteyerek katıldıkları tespit edilmiştir (FIRAT, 2007).

Ankara Üniversitesinde, Necmiye Dervişoğulları tarafından *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretilen Sınıflarda Oyunlarla Sözcük Öğretimi* konulu bir yüksek lisans tezi yapılmıştır (DERVİŞOĞULLARI, 2008). Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda oyunla sözcük öğretiminin öğrencilerin başarılarına etkisi incelenmiştir. Geleneksel öğretim ve oyun yoluyla öğretimin yapıldığı iki grup üzerinde çalışılmış, oyunla sözcük öğretiminin uygulandığı gruptaki bireylere ait puanlar ile oyunların uygulanmadığı gruptaki bireylere ait başarı puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda oyun yoluyla sözcük öğretiminin geleneksel öğretimden daha etkili olduğu ortaya konmuştur.

Ankara Üniversitesi Dil Bilimi Anabilim Dalında Kadir Yaşlı tarafından yapılan *Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti ve İletişimsel Yetinin Kazandırılmasına ve Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalar* konulu yüksek lisans tezinde yabancı dil öğretiminde orta ve ileri seviyedeki öğrenciler için temel dil becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili örnek uygulamalara yer verilmiştir. Önce, "İletişim nedir? " sorusuna cevap aranmış, iletişimin toplumsal/kültürel işlevleri irdelenmiş; dil bilim açısından 'İletişimsel Yeti'nin kuramsal tanımları, yabancı dil öğretimindeki algılanışı, gelişimi, yabancı dil öğretim sürecindeki rolü, etkileri ve gerekliliği ele alınmış; sonra da kavramın diğer disiplinlerle ilişkisi ve iletişimsel yetinin yabancı dil öğretiminde geliştirilmesine yönelik uygulamalar irdelenmiştir (YAŞLI, 2008).

Son olarak Kılıç'ın (2012), Gazi Üniversitesinde *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Eğitici Oyunlarla Dil Becerilerinin Geliştirilmesi* isimli yüksek lisans tezinde dört temel beceriye yönelik oyunlar tasarlanmış, ancak bu oyunlar da kâğıt tabanlı olarak düşünülmüştür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde maalesef etkileşimli bilgisayar oyunlarını konu edinen bir tez çalışması olmadığı açıkça görülmektedir. Burada değinilen tez çalışmalarının yanı sıra konuyla ilgili olarak makaleler, sempozyum ve kongre kapsamında sunulan bildiriler de tez çalışmalarındaki konuların ötesine geçememiştir.

2. Oyun Kavramı ve Dil Öğretiminde Oyunlar

2.1. Oyun Kavramı

Hızlı bir değişim içerisinde yaşıyoruz. Bu değişim haklı olarak kendisini eğitim öğretimde de göstermektedir. Öğretimde önemli olan bilgileri ezberlemek değil, eski bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurmaktır. Öğrenenler, bilgiyi işleyebilmeli ve yeni bilgiler üretebilmelidir.

Öğretme ve öğrenmenin etkili olabilmesi için kullanılan yöntem çok önemlidir. Çünkü başarısızlığın en önemli nedenlerinden biri de yöntemin yanlış seçimidir. Klasik eğitimin yetersiz kalmasıyla pek çok öğretim yöntem ve tekniği ortaya çıkmıştır. Eğitimde yapılan değişikliklerle artık öğretmen merkezli eğitim anlayışı terk edilmiş, öğrencinin etkin olduğu bir anlayış benimsenmiştir. Bu anlayış kendini dillerin öğretiminde de göstermiş, dillerinin modern tekniklerle öğretilmesini hedefleyen uluslar, özellikle teknoloji tabanlı eğitici oyunlarla dil öğretiminde çığır açmışlardır.

Dil öğrenmek, dili etkin kullanabilmekle mümkündür. Öğrenen, bilgileri kendi cümleleriyle ifade edebiliyor, söylenenlere kendinden bir şeyler de katabiliyorsa öğrenme başarıya ulaşıyor demektir. Derslerde oynanan eğitici oyunlar da öğrenmeyi pekiştirdiği gibi öğrencinin dili etkin kullanmasını sağlar.

Çocuk, genç, yetişkin, yaşlı herkes oyun oynamaktan zevk duyar. Bu zevkli meşguliyetten yararlanılarak sınıf içi çalışmalar daha güdüleyici ve daha kalıcı hâle getirilebilir.

Oyun TDK *Türkçe Sözlük*'te; "vakit geçirmeye yarayan, belli kuralları olan eğlence" şeklinde tanımlanmaktadır (2005: 1526). Oyun, bilim adamları tarafındansa farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bunun nedeni de bilim adamlarının oyuna faklı yönlerden bakmalarıdır. Bazı bilim adamları oyunu fiziksel ve zihinsel yönden ele almış fiziksel ve zihinsel özellikleri geliştiren bir araç olarak görmüş; bazıları da psikolojik ve sosyolojik açılardan incelemiştir

Ellis (1973: 135). Oyunu bir şeyleri araştırma, öğrenme, keşfetme, kontrol etme, öğrenilenler arasında ilişki kurma ve deneyimleme süreci olarak tanımlarken; Rixon (1988: 3), kuralları olan istikrarlı bir olay, hedefleri ve ana maddesi eğlence olan aktiviteler olarak tanımlamaktadır.

Oyun, basit kurallara dayanan sonunda kazanmanın ve kaybetmenin çok da önemli olmadığı, katılımcıların keyif ve neşe içinde vakit geçirmek ya da etkinliğe dâhil olmak adına içinde bulundukları fiziksel ya da zihinsel bir eylem bütünlüğüdür (ONAY, 2007: 13). Hayal dünyası ile gerçek dünya arasında bir köprü görevi gören oyun, bireylerin zihinsel, duygusal ve bedensel yeteneklerini geliştiren ve içerisinde zevk ve eğlence unsurları taşıyan eğitimsel nitelikleri bulunan etkinliklerdir (Aykaç, 2005: 162). Bu bildirinin konusunu teşkil eden etkileşimli bilgisayar oyunlarını ise öğretim ortamının kalitesini artıran ve öğrencilerin birçok duyusuna hitap eden teknoloji tabanlı öğrenme unsurları olarak tanımlayabiliriz.

2.2. Oyun Sınıflandırmaları

Oyunlar, uzmanlar tarafından çeşitli şekillerde ele alınıp sınıflandırılmıştır. Avedon ve Simith oyunu üç başlıkta sınıflandırmıştır:

a) Fiziksel beceri oyunları: Bu oyunlarda fiziksel yetenekler söz konusudur. Oyun içindeki değişimler, rakip takımın avantaj ve dezavantajları, ani ve doğru karar verebilme oyunun sonucunu etkiler (koşu oyunları, stafet yarışları vs.).

b) Strateji oyunları: Oyunun sonucu, oyuncunun oyun içerisindeki becerisine, zekâ gücüne ve doğru karar vermesine bağlıdır (satranç, dama vs.).

c) Şans oyunları: Oyunun gidişatı oluruna bırakılır. Talihe ve tesadüflere dayanır (tombala, rulet vs.), (AVEDON ve SIMITH, 1971: 446).

Callois, oyun çalışmalarının alanını daha geniş tutarak oyuncuların tatmak istedikleri başarı ve coşku duygularını sağlamak amacıyla seçtikleri davranışları, "oynamayı" sağlayan ilkeleri dört ana başlık altında toplamıştır:

1. Şans Oyunları
2. Gösteri-Rol Oyunları
3. Macera-Heyecan Oyunları
4. Mücadele-Yarışma Oyunlar (1994: 42).

Oyunlar;

1. Çocuk oyunları: Bunlar nesilden nesile aktarılarak gelen, kültürel izler taşıyan eğlenceli geleneksel oyunlardır,

2. Eğitsel oyunlar: Eğitim amacı ile oynanan oyunlardır şeklinde sınıflandırılabilir (AKANDERE, 2003: 15).

Wright ve arkadaşları, dersin amacına göre ya da öğretilecek konuya göre oyunları Games for Language Learning adlı eserlerinde şu şekilde sınıflandırmışlardır:

1. Doğru yanlış oyunları,

2. Tahmin oyunları,

3. Hafıza oyunları,

4. Soru ve cevap oyunları,

5. Resim oyunları,

6. Ses oyunları,

7. Sözcük oyunları,

8. Hikâye oyunları,

9. Parti, eğlence oyunları,

10. Psikoloji oyunları (WRIGHT vd., 2005:4).

Demirel eğitici oyunları, iletişim oyunları ve gramer oyunları olmak üzere ikiye ayırmıştır:

a) İletişim Oyunları: Öğrencilerde iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan oyunlardır. Özellikle son yıllarda yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın ortaya çıkmasından sonra bu tür oyunlar çok önem kazanmıştır. İletişim oyunları ikili ya da gruplar hâlinde oynandığından ve grup üyeleri arasında iletişim ağının kurulması önemli olduğundan yarışmadan çok dayanışma içinde geçer. Öğretmen de danışman ve yol gösterici durumdadır. Bu oyunların amacı adından da anlaşılacağı gibi dil bilgisi kurallarını pekiştirmekten çok grup içinde iletişim kurmayı öğrenmektir.

b) Gramer Oyunları: Gramer kurallarını öğretmek ve pekiştirmek amacıyla oynanan oyunlardır. Bu oyunları öğretmen, yeni bir gramer yapısını vermeden önce ya da öğrettiği gramer yapısını kontrol etme, pekiştirme ve tekrar aşamalarında sınıf içinde uygulanabilir (2004: 78-79).

Bowster, dil öğretim oyunlarını iki grupta sınıflandırmaktadır:

1. Hedef dilin yapılarını ve artan gerçeklikleri pratik etmeyi kod olarak sağlamaya yönelik oyunlar

2. Akıcılığı geliştirmeyi amaç edinen ve doğruluktan daha çok amaçlı bir iletişimi sağlayan iletişim oyunları (1992: 27-30).

Bu sınıflama yanında kelime oyunları, dil bilgisi oyunları gibi amaçlarına göre farklılıklar arz eden oyunlar da vardır.

Dil öğretiminde amaç, dili bir iletişim aracı olarak öğretmektir. Bunun için, eğitici oyunlar en iyi etkinliklerden biri olmaktadır. Oyunlar amaçlarına uygun şekilde oynandığında dinlenmeyi sağlarken dil becerilerini geliştirecek, öğrenilenleri pekiştirecektir.

2.3. Dil Öğretiminde Etkileşimli Bilgisayar Oyunları

Oyun, insan hayatının her döneminde var olan, kullanılabilen bir etkinliktir, bir eğitim aracıdır. Dil öğretiminde kullanılan eğitici oyunlar, öğrencilerin dil edinimlerini hızlandırdığı gibi öğrenilenleri de pekiştirir. Bu nedenle eğitici oyunlar, dil öğretiminde önemli yere sahiptir.

Dil öğretiminde kullanılan eğitici oyunlar, her şeyden önce bireylerin birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlar. Oyunlar, öğrenciler arasında iletişimi geliştireceği gibi dil becerilerinin de gelişmesini sağlar. Eğitici oyunlar sayesinde dil, öğrenciler tarafından işlenmiş olur. Öğrenciler aynı zamanda yeni sözcükler öğrenir, cümleler kurarak rahat konuşma ve yazma alışkanlığı kazanır. Hedef dilin gramer yapısı ve söz diziminin kavranmasında da oyunların büyük katkısı vardır.

McCallum, teknoloji tabanlı oyunların dil sınıfında öğrenme etkinliklerini destekleyici unsurlar olarak kullanılmalarının yararlarını şöyle sıralamıştır:

1. Oyunlar, öğrencilerin dikkatlerini spesifik cümle yapılarına, gramer özelliklerine ve kelime konularına yoğunlaştırmaktadır.

2. Oyunlar kavramayı, şartlanmayı kolaylaştırır ve destekler.

3. Oyunlar hızlı ve yavaş öğrencileri eşit düzeylerde katılımcılar hâline getirir.

4. Oyunlar sınıftaki öğrencilerin yaşlarına ve öğrenme düzey ve fiziki kapasitelerine göre uyarlanabilirler.

5. Oyunlar stres oluşturmayan bir durum içerisinde dilin doğal kullanımını teşvik etmek ve geliştirmek için bir çıkış ve çerçeve oluşturan sağlıklı bir rekabet atmosferine katkı sağlayabilir.

6. Oyunlar, dilin edinilmesi gereken her becerisinin tam olarak kavranmasını sağlayan, destekleyen etkinlikler olarak algılanabilir.

7. Oyunlar minimum bir öğretmen hazırlığıyla maksimum düzeyde öğrenci katılımını sağlar.

8. Oyunlar, öğretmen için gerekli olan ve anında gözlenmesi ve alınması gereken geri beslenmeyi sağlar. Yani öğrenci bir anlamda öğrendiğini uygulayarak pekiştirir (McCALLUM, 1980: 7-15).

3. Dil Öğretiminde Etkileşimli Bilgisayar Oyunları

Eğitim-öğretim süreçlerinde eğlenirken kalıcı öğrenmelere de ortam hazırlayan bilgisayar oyunlarının, yabancı dil öğretimi çalışmalarındaki önemi yadsınamaz. Bilgisayar oyunları dil öğretiminde temel becerilerin öğretiminde ve dile ait diğer unsurların öğretiminde kullanılmaktadır. Farklı duyuların etkin biçimde kullanımını sağlayan eğitici oyunlar; özellikle temel ve orta düzeydeki yabancı dil öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesi, onlara hedef dile ait kelime türlerinin işlevi, kelime gruplarının oluşma şekilleri ile cümle düzeninin kavratılması; dolayısıyla hedef dili kullanım ve iletişim becerilerinin gelişimine de katkı sunmaktadır.

Bu çalışmada, Türkçeyi temel veya orta seviyede yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime hazinesinin geliştirilmesi ve Türkçe söz diziminin kavratılmasında faydalanılabilecek etkileşimli bilgisayar oyunlarından örnekler sunularak uzaktan eğitim çalışmalarında bilgisayar, tablet ve Web ortamlarında oluşturulacak eğitsel oyunlar için önerilerde bulunulacaktır.

3.1. Adam Asmaca Oyunu

Oyunun Amacı: Adam Asmaca oyunu, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin gerek ders içinde gerekse ders dışında kelime hazinelerini geliştirmeyi amaçlayan bir oyundur. Dil öğretiminde tüm seviyeler göz önüne alınarak tasarlanmıştır.

Uygulanabilir Seviyeler: A1-A2-B1-B2-C1-C2

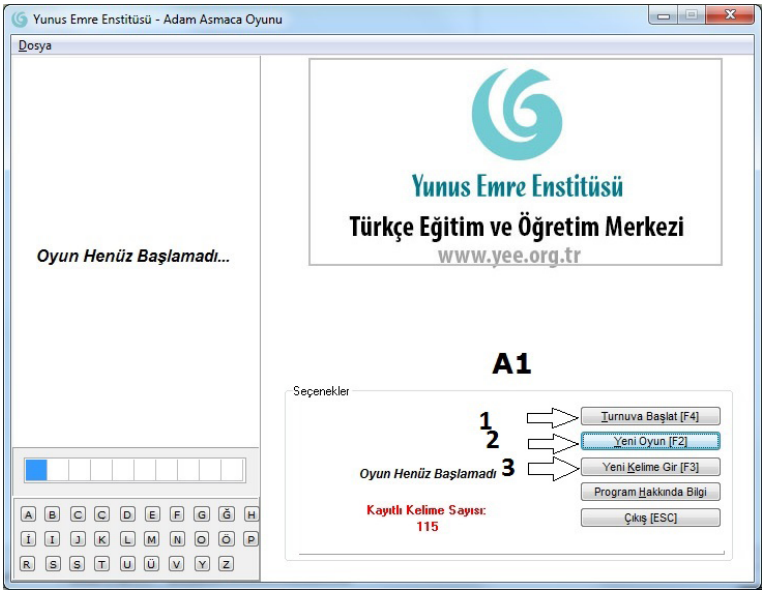
Kurallar: Oyunda bir kelimeyi doğru cevaplamak için 90 saniye süreniz vardır. Ayrıca 9 harf deneme hakkınız vardır. Hem sesli hem de sessiz harfleri kullanabilirsiniz. Kelimeyi ne kadar kısa sürede bilirseniz o kadar çok puan alırsınız. Sadece Turnuva Modu'nda kaybettiğiniz her kelime için toplam puanınızdan 50 puan düşülür.

Oyun Tanıtımı: Adam asmaca oyununu ilk açtığınızda aşağıdaki gibi bir ekranla karşılaşırsınız.

Resim 1

Bu ekran aracılığı ile öğrenci kur seviyesini seçer. Oyun, öğrencinin seçmiş olduğu kur seviyesine göre uygun kelimelerle çalışır. Böylece öğrenci henüz öğrenmediği ya da öğrenmesi gerekli olmayan kelimelerle karşılaşmamış olur.

Öğrenci seviye seçimini yaptıktan sonra aşağıdaki gibi bir ekranla karşılaşır.



Resim 2

1) Turnuva Başlat: Oyun Turnuva Modu'nda başlar. Turnuva Modu, sınıf ortamında da uygulanabilir. Turnuva, oyunun peş peşe 10 defa başlaması demektir. Turnuva düğmesine bir defa basıldığı zaman oyun, öğrenciye 10 adet kelime sorar. Öğrenci bir oyunu tamamladıktan sonra bir diğeri başlar. Öğrencinin aldığı puanlar katlanarak devam eder ve oyun sonunda öğrencinin toplam turnuva puanı ortaya çıkar. Kısacası oyun bir yarışma havasında ilerler.

Resim 3

2) Yeni Oyun: Yeni Oyun Modu'nda öğrenci tek bir kelime ile karşılaşır. Bu bölümde öğrenci karşısına çıkan kelimeyi yine aynı kurallarla bilmeye çalışır. Öğrenci, kelimeyi doğru bilirse sadece o kelimeden elde ettiği puanı görür.

3) Yeni Kelime Gir: Bu bölüm programı öğrencilerine uygulayacak okutmanlar için düzenlenmiştir. Bu bölüm aracılığıyla okutmanlar programın kelime hazinesini düzeye uygun kelimelerle geliştirebilirler.

3.2. Gizli Kelimeyi Bul Oyunu

Oyunun Amacı: Gizli Kelimeyi Bul Oyunu'nun amacı temel ve orta seviyedeki öğrencilerin kelime havuzunu geliştirmek ve kelimelerin doğru yazılışlarını öğretmektir. Bu oyun sayesinde öğrenciler eğlenceli bir şekilde yeni kelimeler öğrenirken bu kelimelerin doğru yazılışını da öğrenirler.

Uygulanabilir Seviyeler: A2-B1

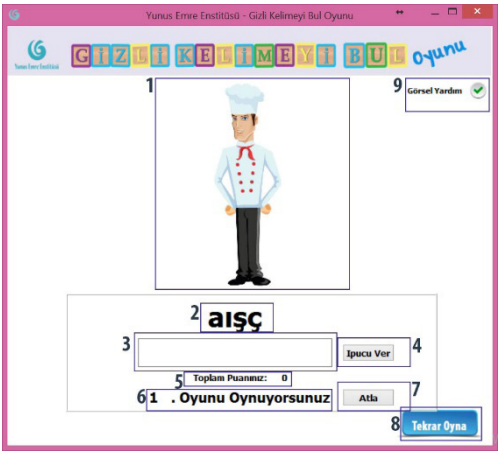
Kurallar: Doğru yazılan her kelime harf sayısınca puan kazandırmaktadır. Sınıf içerisinde turnuva modu ile kullanılır. Turnuva modunda öğrenciye peş peşe 10 kelime sorulur. Bu kelimelerden alınan toplam puan oyuncunun puanını oluşturur. Sınıfta gönüllü öğrenciler arasında bir yarışma düzenlenebilir.

Oyun Tanıtımı: Gizli Kelimeyi Bul Oyunu'nu açtığınızda aşağıdaki gibi bir ekranla karşılaşırsınız.

Resim 4

Yukarıdaki ekran kelime kategorilerinin bulunduğu ekrandır. Öğrenci, kelime kategorilerinden birini seçerek oyuna başlar. Her kategoride temel yaşam alanları dikkate alınarak hazırlanmış 30-50 arası kelime bulunmaktadır.

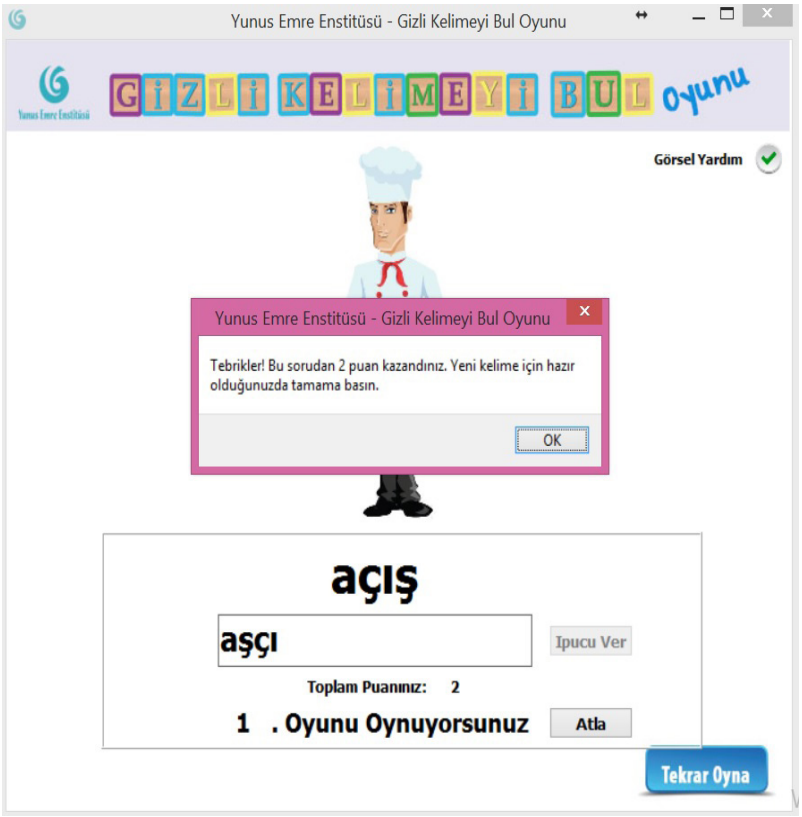
Öğrenci yukarıdaki ekrandan kategori seçimini yaptıktan sonra aşağıdaki gibi bir ekranla karşılaşır.



Resim 5

Yukarıdaki pencere oyunun oynandığı ana ekranı oluşturmaktadır. 1 numaralı bölümde öğrenciye sorulan kelimenin görseli gösterilmektedir. Bu alan 9 numaralı bölümdeki alandan öğrenci tarafından açılıp kapatılmaktadır. Eğer görsel yardım seçeneği açılırsa öğrencinin sorulan kelimeden alacağı puan yarı yarıya düşmektedir. Ayrıca görsel yardım aldıktan sonra ipucu yardımı da alınamamaktadır. Örneğin 10 harfli bir kelime soruluyorsa görsel yardım seçeneği açıldıktan sonra o kelimeden alınabilecek puan en fazla 5 olacaktır. Kelimenin görselinin gösterildiği 1 numaralı alanın altındaki 2 numaralı bölümde ise sorulan kelimemizin harflerinin karıştırılmış hâli bulunmaktadır. Öğrenci bu alanda sorulan kelimenin bütün harflerini karışık bir şekilde görmektedir. Öğrenciden, bu bölümdeki harflerin tamamını kullanarak kelimenin doğru yazılışını 3 numaralı kutuya yazması beklenmektedir. Öğrenci zorlandığı kelimelerde 4 numaralı bölümdeki ipucu yardımını alabilmektedir. Öğrenci ipucu düğmesine bastığında önce ipucu aldığı takdirde bu kelimeden aldığı puanın bir puan eksileceği hatırlatılmakta ardından puan eksilmesini öğrenci kabul ederse kelimenin ilk harfi gösterilmektedir. Öğrenci kelimenin tamamını doğru bir şekilde yazdıktan sonra kendisine kelimeden aldığı puan söylenmekte ve oyun bir sonraki kelimeye geçmektedir. Öğrenci, 5 numaralı bölümde aldığı toplam puanları 6 numaralı bölümde ise kaçıncı soruda olduğu görmektedir. Eğer bir öğrenci gerek görsel yardım alarak gerekse ipucu yardımı alarak bir kelimeyi bilemezse 7 numaralı bölümdeki atla düğmesine basıp sorulan kelimeyi cevaplamadan geçebilmektedir. Bu durumda öğrenci o kelimeden hiç puan alamamakta ve öğrenciye kelimenin doğru cevabı söy-

lenmektedir. Öğrenci 10 kelimeyi bulduktan sonra kendisine oyundan aldığı toplam puan söylenmekte ve kelime yazdığı alan kapatılmaktadır. Öğrenci isterse 8 numaralı bölümdeki "Tekrar Oyna" düğmesine basarak oyunu tekrar başlatabilir.



Resim 6

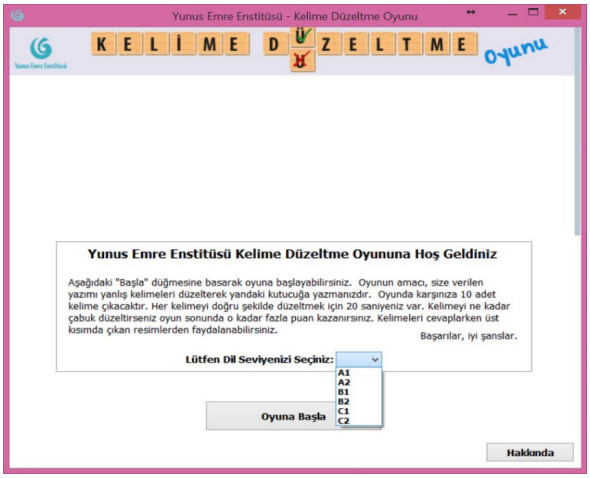
3.3. Kelime Düzeltme Oyunu

Oyunun Amacı: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin en çok yanlış yaptığı kelimeleri tespit ederek bunları düzeltmek ve bu kelimelerin doğru yazımını öğrencinin öğrenmesini sağlamaktadır.

Uygulanabilir Seviyeler: A1, A2, B1, B2, C1

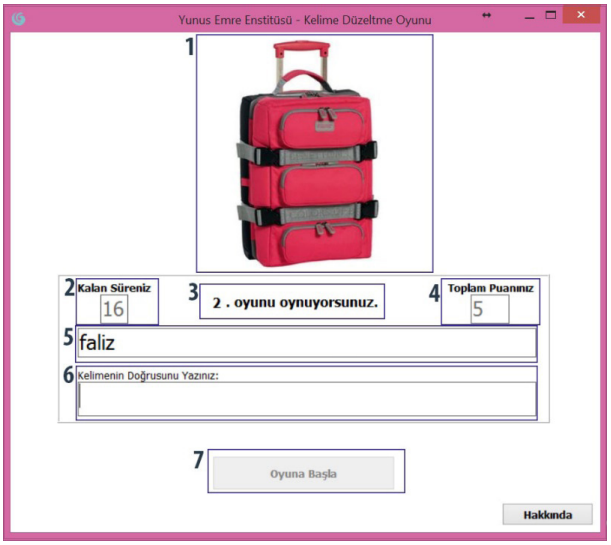
Kurallar: Her kelimenin bir harfi yanlış verilmiştir. Bu harf düzeltilerek tekrar yazılmalıdır. Her kelimenin doğru yazılışını bulmak için öğrencinin 20 saniyesi vardır. Öğrenci kelimeyi ne kadar hızlı düzeltirse o kadar çok puan alır.

Oyun Tanıtımı: Kelime Düzeltme Oyunu'nu açtığınızda karşınıza aşağıdaki gibi bir ekran gelecektir.



Resim 7

Yukarıdaki ekranda öğrenciye birtakım temel bilgiler verilmekte ve oyuna nasıl başlayacağı söylenmektedir. İlk olarak öğrenciden dil seviyesini seçmesi beklenmektedir. Öğrenci dil seviyesini seçtikten sonra aşağıdaki oyuna başla düğmesine basarak oyun başlamaktadır.



Resim 8

Öğrenci oyuna başladıktan sonra yukarıdaki gibi bir ekranla karşılaşmaktadır. 1 numaralı bölümde öğrenciye sorulan kelimenin görseli yer almaktadır. Görsel özelliği sayesinde oyun temel seviyedeki dil öğrencileri için bile kullanılabilir hâle gelmektedir. 2 numaralı bölümde öğrencinin sorulan kelimeyi cevaplamak için ne kadar zamanı kaldığı gösterilmektedir. Öğrencinin her kelime için 20 saniyesi bulunmaktadır. Ayrıca öğrencinin alacağı puan bu alana göre hesaplanmaktadır. Öğrenci kelimenin doğru yazımını kaç saniye kala yazarsa o kadar puan almaktadır. 3 numaralı bölümde öğrencinin kaçıncı kelimeyi düzelttiği bilgisi yer almaktadır. Daha önce de söylediğimiz gibi oyunda öğrenciye 10 kelime peş peşe sorulmakta ve bu kelimelerden aldığı puanlar toplanarak toplam puanı oluşturmaktadır. Bu sayede oyunumuz sınıf ortamında yarışma olarak kullanılabilmektedir. 4 numaralı bölümde öğrencimizin o ana kadar oyunda kazandığı puanların toplamı görünmektedir. 5 numaralı bölümde öğrenciden düzeltmesini istediğimiz kelime verilmektedir. Bu alandaki kelimenin içindeki bir harf değiştirilmiştir. Bu değişiklikler yapılırken mümkün olduğunca öğrencilerin zorlandığı harfler seçilmeye özen gösterilmiştir. Her ne kadar bu konuda bölgesel farklılıklar ve öğrencinin ana dili faktörü etkin olsa da oyun en sık yapılan yanlışlar üzerine kurgulanmıştır. 6 numaralı bölümde ise öğrencinin yukarıda yanlış verilmiş kelimenin doğrusunu yazacağı ekran yer almaktadır. Öğrenci bir kelimeyi doğru cevaplayamaz ve süreyi doldurursa öğrenciye o kelimenin doğru yazılışı söylenip bir sonraki kelimeye geçilmektedir. Bu sayede öğrenciye kelimenin doğru yazımı da öğretilmektedir. Öğrenci oyunu tamamladıktan sonra isterse "Oyuna Başla" düğmesine basarak oyunu tekrar oynayabilmektedir. Oyunda süre sınırı bulunduğu için kelimeyi geçme özelliği bulunmamaktadır.

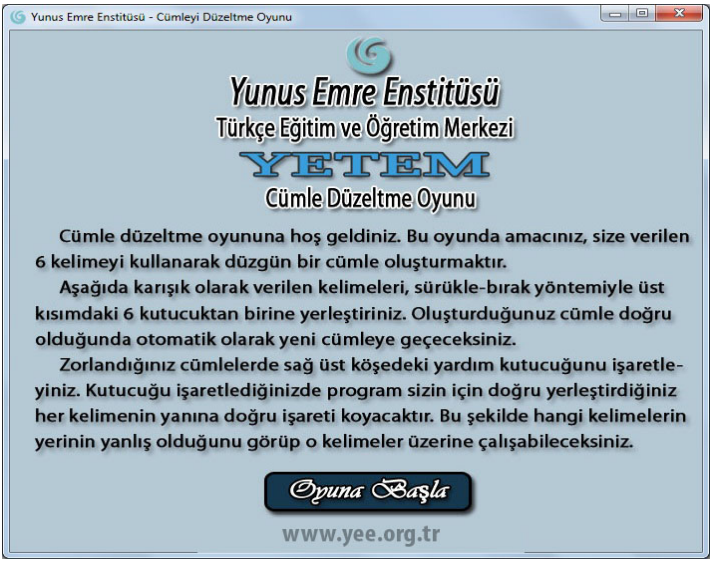
3.4. Cümle Düzeltme Oyunu

Oyunun Amacı: Cümle Düzeltme Oyunu, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, Türkçenin söz dizimini, cümle yapısını eğlenceli bir biçimde öğrenmelerini amaçlayan bir oyundur. Aynı zamanda ana dili eğitiminde de kullanılabilir.

Uygulanabilir Seviyeler: B2-C1-C2

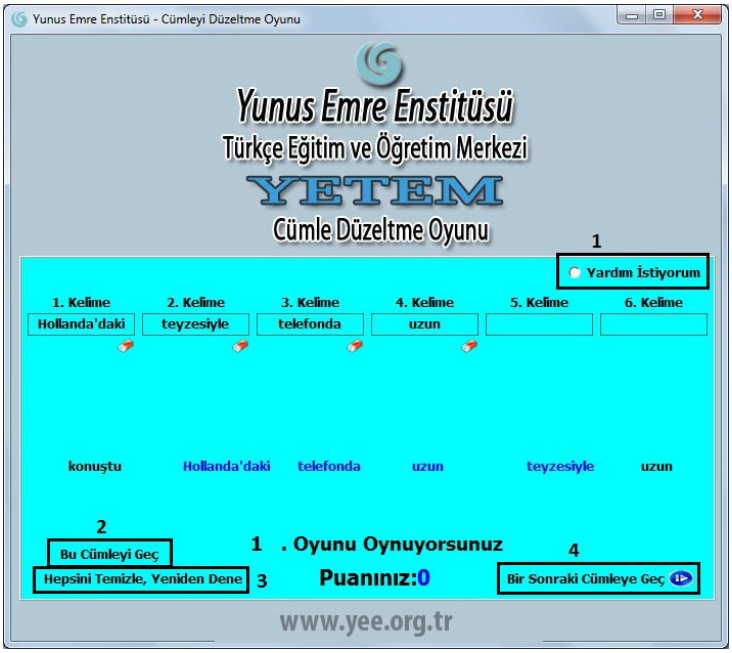
Kurallar: Doğru dizilen her cümle harf sayısı adedince puan kazandırır. 10 oyun sonunda toplam puana ulaşılır. Oyun içinde yardım almak kazanılan puanı yarıya düşürür.

Oyun Tanıtımı: Cümle Düzeltme Oyunu'nu açtığınızda aşağıdaki gibi bir ekranla karşılaşırsınız.



Resim 9

"Oyuna Başla" düğmesine basarak oyuna başlayabilirsiniz.



Resim 10

Oyunda 6 kelimeden oluşan cümlelerin kelimeleri karıştırılarak verilmiştir. Bu kelimeleri yukarı kısımdaki uygun boşluklara fare yardımıyla taşıyarak cümleyi düzeltmeye çalışınız. Kelimeleri dizdikten sonra 4 numaralı kutudaki **"Bir Sonraki Cümleye Geç"** isimli düğmeye tıklayarak yeni cümleye geçebilirsiniz. Cümleniz doğru dizilmişse oyun, kazandığınız puanı göstererek bir sonraki cümleye geçmenizi isteyecektir. Eğer yanlış dizilim yapmışsanız tekrar denemenizi isteyecektir.

Oyun içerisinde zorlandığınız cümleler olursa 2 numaralı kutudaki **"Cümleyi Geç"** düğmesine basarak o cümleyi atlayabilirsiniz. Kelime kutularının hepsini temizlemek için 3 numaralı kutudaki **"Hepsini Temizle"** düğmesine basabilirsiniz.

Yardım İstiyorum: Şayet bir cümlede zorlanırsanız yukarı kısımdaki "Yardım İstiyorum" kutucuğunu işaretleyebilirsiniz. Bu kutucuğu işaretlerseniz kelime kutucuklarına yerleştirdiğiniz her doğru kelime için o kutunun altında bir tik işareti çıkacaktır. Böylelikle kelimelerin hangisinin yerlerinin doğru ya da yanlış olduğunu görebilirsiniz. Yalnız şunu unutmayın ki "Yardım İstiyorum" düğmesine tıkladığınızda oyun sonunda aldığınız puan yarı yarıya düşürülecektir.

4. Sonuç ve Öneriler

Dil öğretiminde zengin bir öğrenme ortamı sunan etkileşimli bilgisayar oyunları, birçok büyük dilin öğretiminde yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Dünyanın en yaygın dillerinden biri olan ve yabancı dil olarak öğrenilme konusunda son yıllarda ciddi bir artış kaydeden Türkçe için ise aynı şeyi söylemek mümkün değildir. Bu nedenle Türkçe öğretiminde aşağıdaki çalışmaların bir an önce yapılması zaruri görünmektedir.

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel dil becerilerini, grameri, kelime ve kavram dünyasını ve söz dizimini geliştirici etkileşimli bilgisayar oyunları yapılmalıdır.

2. Oyunlar kurgulanırken mutlaka dil seviyeleri ve ADP'de yer alan kazanımlar dikkate alınarak bir program hazırlanmalı ve oyunlar bu programa göre hazırlanmalıdır.

3. Oyunlar hazırlanırken alan uzmanları ve teknik uzmanlar birlikte çalışmalıdır.

4. TDK, TÜBİTAK, YTB, Yunus Emre Enstitüsü ve Türkçe Öğretim Merkezleri gibi kurumlar, bu tip projeler geliştirmeli ve bu alanda geliştirilen projelere destek olmalıdırlar.

5. Bilgisayar oyunlarının yanı sıra bütün dillerin öğretiminde öğrencilerin ciddi talep gösterdiği mobil öğrenme uygulamaları geliştirilmelidir.

Kaynaklar

AKANDERE, N. (2003), *Eğitici Okul Oyunları,* Ankara: Nobel Yayınları.

AYKAÇ, N. (2005), *Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Naturel Yayınları.

AVEDON, E. M. and SMITH, B. S. (1971), *The Study of Games***,** New York: Krieger Pub Co.

BOWSTER, J. E. (1992), *The Primary English Teacher's Guide*, London.

CALLOIS, R. (1994), "Oyunun Tanımı", *Sanat Dünyamız Dergisi,* 55.

DEMİREL, Ö. (2004), *Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası,* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DERVİŞOĞULLARI, N. (2008), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretilen Sınıflarda Oyunlarla Sözcük Öğretimi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ENGİN, O. A.-SEVEN, M. A. ve TURHAN, V. N. (2004). Oyunların Öğrenmedeki Yeri ve Önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Cilt: 4, Sayı: 2, sayfa: 109-120.

ELLIS, M. J. (1973), *Why People Play?* . Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.

FIRAT, M. (2007), *Yabancı Dil Öğretiminde Oyunun Kullanımı,* Yayımlanmamış YüksekLisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

KILIÇ, S. E. (2012), *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Eğitici Oyunlar*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

McCALLUM, G. P. (1980), *101 Word Games: For Students of English As A Second or Foreign Language*. Oxford: Oxford University Press.

ONAY, C. (2007), *İlköğretim Okulları için 100 Eğitsel Oyun,* İstanbul: Morpa Yayınları.

RIXON, S. (1988), *How to Use Games in Language Teaching*, London: Macmillian Publishers.

TDK (2005), *Türkçe Sözlük.* Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

YAŞLI, K. (2008), *Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti ve İletişimsel Yetinin Kazandırılmasına ve Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalar.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

WRIGHT, A.-BETTRIDE, D. and BUCKBY, M. (2005), *Games for Language Learning*, New York: Cambridge University Press.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE KELİME ÖĞRETİMİ İÇİN SES ETKİLEŞİMLİ WEB TABANLI OYUN TASARIMI

Zeynep DURSUN*

Giriş

Kelimeler bir dilin temel yapı taşını oluşturan anlamlı en küçük birimleridir. Güncel Türkçe Sözlük'te (TDK, www.tdk.gov.tr) kelime "anlamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük" olarak tanımlanmıştır. Kelimenin araştırmacılar tarafından çok farklı şekillerde tanımı yapılmıştır. *"Kelime bir veya birden çok ses öbeğinden oluşan, aynı dili konuşan kişiler arasında zihinde tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık olan somut veya belli bir duygu veya düşünceyi yansıtan dil birimidir"* (Korkmaz, 1992: 100). Kelime *"manası ve gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur"* (ERGİN, 1986: 95).

Bir dildeki gramer kurallarının birkaç yüz, kelime sayısının ise birkaç bin olduğu düşüldüğünde yabancı dil öğretiminde kelime öğretiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil öğretimi için genel olarak kuralların öğretimi değil kelimelerin öğretimidir diyebiliriz.

Bir dili konuşmak demek kelimeleri doğru kullanmak demektir. Bir dilde söyleneni anlamak ve düşünüleni ifade etmek için kelimelere ihtiyaç vardır. Bir yabancı dili konuşmak için o dilin kelimelerini doğru anlamak ve doğru kullanmak gerekir. Bir dilin ses ve cümle yapısı çok iyi bilinse bile, eğer kelimeler bilinmiyorsa, o dilde söyleneni anlamak, o dilde düşünüleni ifade etmek ve dolayısıyla da iletişim kurmak mümkün olmayacaktır (ADIGÜZEL, 2001).

Dil öğretimi yapılırken sadece dilin kurallarını, kelimelerin okunuşlarını, yazılışlarını ve anlamlarını öğretmek yeterli değildir. Aynı zamanda kelimelerin söylenişlerinin ve vurgulanışlarının da öğretilmesi gerekmektedir.

* Uzman; İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi; zynpdrsn87@gmail.com

1. Kelime Öğretimi

Türkçenin söz varlığına yönelik bazı çalışmalar yapılmaktadır ancak Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde "Hedef kitleye kaç kelime öğretilmeli, bunları hangi ölçütlere göre belirlemeli?" gibi sorulara tam ve kesin bir cevap verilememektedir. Türkçenin temel söz varlığının belirlenmesine yönelik çalışmaların, dil öğretiminde bir işlevinin olabilmesi için öncelikle Türkçenin hedef kitleye hangi seviyelerde ve niçin öğretileceğinin iyi belirlenmesi gerekir. Bu belirlemeler için de ihtiyaç analizi yapılmalıdır. Eğer, amacınız bir yabancının Türkiye'de lisans veya lisansüstü öğrenim görebilmesini sağlayabilecek düzeyde bir dil öğretiminin yapılması ise belirlemeleriniz farklı, ev hanımı, turist, işadamı vb. kişilerin ihtiyaç veya meraklarını karşılayabilecekleri düzeyde Türkçe edindirmekse belirlemeleriniz farklı olacaktır. Fakat bu farklılık temel seviyede değil orta ve ileri seviyelerde olmalıdır (AÇIK, 2013: 6).

"Öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini anlamaları, sözcükleri doğru anlamlandırmalarına bağlıdır. Kelime dağarcığı zengin bireylerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini daha etkili kullanmaları doğaldır" (KARATAY, 2007: 136).

Dil öğretiminde temel amacın iletişim kurmak olduğu düşünüldüğünde, bireylerin günlük hayatta rahatça iletişim kurmaları, öğrendikleri dili etkin ve aktif bir şekilde kullanmaları tamamen kelime dağarcıklarının zenginliğine bağlı olduğu açıkça ortaya çıkmaktadır.

2. Kelime Öğretimini Etkileyen Faktörler

İnsanlar farklı nedenlerle yabancı dil öğrenme ihtiyacı duyarlar. Farklı dilleri konuşan insanlarla iletişim kurmak, başka kültürleri tanımak, kendini geliştirmek, dünya görüşünü genişletmek, ticaret yapmak ve eğitim bunlardan bazılarıdır.

Türkiye'nin son yıllarda dünyada artan siyasi, ekonomik ve kültürel alandaki etkisi Türkçe öğrenmeye olan ilgiyi de arttırmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler öncelikli olarak Türkçe kelime hazinelerini genişletmelidirler. Ne kadar çok Türkçe kelime öğrenirlerse, bu kelimeleri ne kadar çok tekrarlarlarsa Türkçeye o kadar çok hâkim olurlar. Türkçe kelime öğrenimi kişiden kişiye değişkenlik göstermektedir. Yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretimini etkileyen faktörleri şöyle sıralayabiliriz:

- Dil öğrenme isteği,
- Öğrenenin hazır bulunuşluğu,
- Öğrenenin fiziksel ve ruhsal durumu,

• Öğretmen tutumu,

• Dil öğrenme ortamı,

• Dilin öğrenildiği çevre,

• Materyal desteği.

Yaparak ve yaşayarak öğrenme kalıcı öğrenmenin temelini oluşturur. Yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesi yabancı dil olarak Türkçe öğrenme için de önemli bir ilkedir. Başarılı bir Türkçe öğretimi için öğrenciye uygulama ve beceri alanını gösterme imkânı sunulmalıdır. Uygulama ve sık tekrar öğrenmenin kalıcı olmasını ve uzun süre hatırlanmasını sağlayacaktır. Bu nedenle dil öğretiminde yaparak ve yaşayarak öğrenmeye dayalı etkinliklere yer verilmelidir. Öğrenci bu etkinliklere ne kadar çok katılırsa, ne kadar çok alıştırma ve uygulama yaparsa o kadar iyi öğrenmiş olacaktır.

3. Dinleme Becerisi

Sözel iletişim becerileri dendiğinde genelde konuşma ve dinleme becerileri akla gelir. Bu iki beceri kazanılması seslerin doğru algılanması ve kullanılmasını gerektirir. Dinleme becerisi yabancı dil öğretiminde ihmal edilen becerilerden biridir. Dinleme, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliğidir (ÖZBAY, 2005: 11). Dinleme ses uyaranlarını dikkate alarak onları belleğimizdeki seslerle örtüştürüp anlamlaştırma çabasıdır. İşitilen sesin iz düşümü, belleğimizde kodladığımız sesin iz düşümü ile aynileşmesi ve aynı kavramın zihnimizde canlanması sonucu ortaya çıkar (UNGAN, 2013: 136).

Demirel ve Şahinel (2006) dinleme becerisinin temel amaçlarını şöyle sıralamıştır:

• Söylenilen sözü, konu, zaman, yer ve ad kavramlarını tam anlamak için dinleyebilme,

• Konuşulanı, okunanı anlamak için dinleyebilme,

• Arkadaşlık, iş ve diğer insan ilişkilerinde nezaketle dinleyebilme,

• Bilgi, düşünce, haber almak için dinleyebilme,

• Boş zamanlarında müzik dinlemeye alışma, tiyatro ve sinemadan, radyo ve televizyondan yararlanmak için kesintisiz dinleyebilme,

• Dinledikleri arasında sıra ya da neden sonuç ilişkisi kurabilme,

• Dinlediği konuşmanın ana düşüncesini kavrayabilme,

• Dinlediğini değerlendirirken ön yargılardan, kişisel sevgi ve karşıtlık duygusundan sıyrılabilmek için tarafsız olabilme,

• Dinlediğinin eksik, yanlış, abartılı, gerçek, yararlı yönlerini seçebilme,

• Dinlediklerini çabucak değerlendirebilme,

• Dinlediklerine karşı hoşgörü duygusunu geliştirebilme.

4. Konuşma Becerisi

Seslerin doğru olarak kullanılması konuşma becerisi için tek başına yeterli değildir. Seslerin bir araya gelmesiyle oluşan kelimelerin, konuşma sırasında meydana gelecek ses değişimlerinin, vurgu ve tonlamaların da doğru olması gerekmektedir. Ses, vurgu, tonlama, telaffuz gibi unsurlar yerinde, zamanında ve uyum içinde kullanılmalıdır.

Konuşma insanın sesini kullanarak gerçekleştirdiği bir iletişim yöntemidir. Konuşma, görsel ve işitsel organlar aracılığıyla sevinç, üzüntü, kızgınlık gibi çeşitli duygularımızı, çok çeşitli düşüncelerimizi ve isteklerimizi karşımızdakine iletme, açıklama ve dışa vurma çabasıdır (TAŞER, 2009). Konuşma doğal bir dil yeteneğidir ve oldukça sık kullanılır. İnsanlar doğar doğmaz konuşamazlar ama maruz kaldıkları dili konuşma ve edinme yeteneğine sahiptirler.

Konuşma bir ses sisteminin harekete geçmiş hâlidir, seslerin barışı, akışı ve uyumudur. Konuşurken kullandığımız kelimelerin kendi aralarındaki uyumu iyi iletişim kurmamızı sağlar. Çünkü konuşmanın amacı en genel hâliyle düşüncenin aktarımıdır. Düşüncemizi aktaracak en iyi kelimeyi bilmek, bulmak ve kullanmak iletişimimizin yani konuşmamızın amacına ulaşmasını sağlar (KÖKSAL ve PESTİL, 2014).

Yabancı dil öğrenimi dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerini edinme sürecidir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenirken en çok zorluk çektiği, en geç ve yavaş geliştirdikleri beceri konuşma becerisidir. Öğrenilen kelimelerin beyin ve dil süzgecinden geçirilerek seslendirilmesi, bir metnin okunmasından, yazılmasından ya da seslendirilen metinlerin dinlenmesinden çok daha zordur.

Bir dili konuşmak, o dilin kurallarının açıklanmasının ötesinde bir davranıştır. Uygulama yapmadan o dili konuşmak mümkün değildir. Konuşma etkinliklerini ve uygulamalarını arttırarak öğrenme sürecini hızlandırıp öğrenme oranını arttırabiliriz.

5. Ses Etkileşimli Oyun Tasarım Süreci

Dil en önemli iletişim aracıdır. İletişim kurabilmek için de temel dil becerilerinin edinimi gereklidir. İletişim sırasında dinleme, konuşma, okuma,

yazma gibi becerileri kullanırız. Okuma ve yazma becerileri yazılı iletişim; dinleme ve konuşma becerileri de sözel iletişim için zorunludur.

Bir dili öğrenmek o dilin iletişimsel becerilerini kazanarak o dilde iletişim kurmak demektir. Bir dilde dinleme ve konuşma becerilerine sahip olmadan sözlü iletişim kurabilmek neredeyse imkânsızdır.

Yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretimi için hazırladığımız ses etkileşimli oyun, bilgisayarınızın mikrofonu ile etkileşime geçebilme özelliğine sahiptir. Bu etkinlikte dinleme, dinlediğini anlama ve konuşma becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

5.1. Amaç, Hedef ve Kapsam Belirleme Süreci

Etkinliğimiz yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere kelime öğretimi için hazırlanmıştır. Bu kelime çalışması, öğrencinin kendi seviyesinde öğrenmesi hedeflenen kelimelerden seçilmektedir. Öğrencilerin dinleme, dinlediğini anlama ve o kelimeyi seslendirme ile ilgili pratiği bu oyunla sağlamaları amaçlanmıştır.

Bu etkinliği tasarlarken;

• Günümüz teknolojilerinin verdiği en son imkânları kullanmak,

• Konuşarak etkileşime geçilebilecek teknoloji tabanlı bir eğitim materyali tasarımı oluşturmak,

• Kullanılabilirliğiyle, erişilebilirliğiyle, tasarımıyla ve yazılımıyla değerli bir materyal oluşturmak,

• Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin görerek, dinleyerek, tekrar ve taklit ederek kelime öğrenmeleri sağlamak temel hedeflerimizdi.

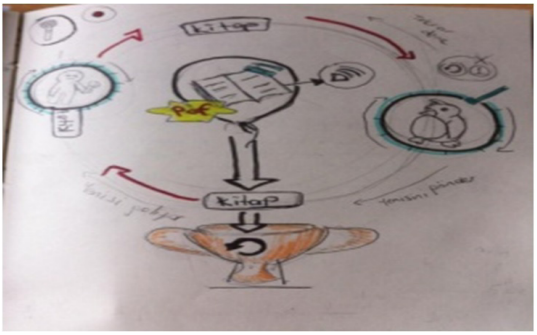
Bu etkinlik, dil öğreniminin dört temel becerisinden dinleme ve konuşma becerisinin edinimi görevini kelime bazında yüklenen bir tasarımdır. Bu bağlamda öğreneni dinleme ve konuşmaya teşvik eden bir yapıda tasarlanmıştır. Öğrenciler bu etkinlik ile Türkçe kelimelerin doğru telaffuz ve tonlamalarını dinleyerek öğrenecek, aynı zamanda kendi sesini kaydederek konuşma becerisi üzerine de alıştırma yapmış olacaktır.

5.2. Ön Araştırma Süreci

Üretim öncesinde dünyada yabancı dil öğretimi için hazırlanmış Web siteleri incelendi. Özellikle dil öğretiminde dinleme ve konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik ses etkileşimli uygulamaların kullanıldığı başarılı iki dil öğrenim platformu (Busuu ve Duolingo) örnek alındı.

5.2.1. Fikir Aşaması

Fikir aşaması öncelikle basit taslak çizimleri ile başladı. Bu taslaklarda öncelikle 'kulaktan kulağa' oyunu fikrinden yola çıkıldı. Yabancı dil öğrenen kişi bir kelimenin okunuşunu duyar, görselini görür, yazılışını görür ve arkadaşına kelimeyi söyler. Bunun döngüsel bir düzleme yerleştirildiği taslak çalışmaları yapıldı. Bu çalışma sayesinde etkileşim ve tasarım materyalimiz de yavaş yavaş şekillenmiş oldu (**Şekil 1**).



Şekil 1: Taslak Çizimler

Dil öğretiminin aynı zamanda bir kültür aktarımı olduğu düşüncesinden hareketle etkinliğin görsel tasarımında kültürel ögeler kullanmaya karar verdik. Böylece etkinliğimizin ana karakterini Türkiye'ye özgü bir karakter olan Van kedisi olarak şekillendirdik.

5.2.2. Metin Çalışması

Etkinliğimizde kullanacağımız kelimeleri meyve isimleriyle sınırlandırdık. Bu kelimeler şunlardı: elma, armut, portakal, erik, kiraz, mandalina, limon, kavun, karpuz. Bu kelimelerin belirlenmesiyle içeriğimiz ve egzersiz yapmayı sağlayan kelime sepetlerimiz oluşmuş oldu.

5.3. Tasarım Süreci

Tasarım süreci, etkileşimli materyalin, kullanıcı arayüzün, etkinlikte yer alacak seslerin tasarlanması ve altyapı ve teknik destek çalışmalarının nasıl yapılacağının belirlenmesi ile tamamlandı.

5.3.1. Etkileşim Tasarımı Çalışması

Fikir aşamasındaki taslakların yol göstericiliğinde bize gerekli olan etkileşimli materyallerimiz az çok belirlenmişti. Bunların görselleştirilmesi, sayfa içindeki konumlandırılmaları, sezilebilirlikleri, ses tasarımları ve anlaşılabilirlikleri bir bütün olarak tasarımın iyi çalışması için gerekliydi.

Kısaca etkileşim adımlarımdan bahsetmek gerekirse;

• İlk olarak öğrenci "başla" butonu ile oyuna giriş yapar.

• Daha sonra öğreneceği kelimenin resmini görür.

• Resmini gördüğü kelimeyi okur.

• Dinleme butonu ile kelimenin okunuşunu dinler. Bunu istediği kadar tekrarlayabilir.

• Kendi sesini kaydetmek için "kayıt" butonuna basar.

• Kelimeyi seslendirir ve kaydeder.

• Kaydettiği sesi gönderir.

• Kaydettiği sesten memnun değilse yeniden dener.

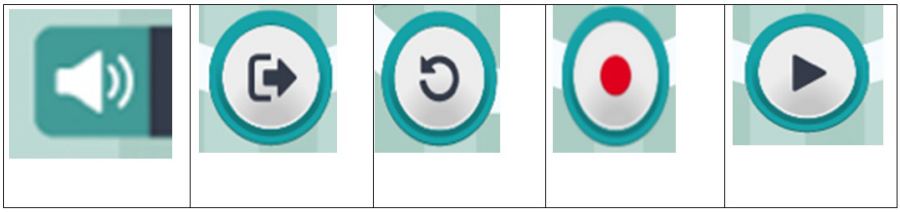
• Başarılı ya da başarısız olduğu ile ilgili kendisine sesli geri bildirim verilir.

• Öğrenci isterse bu etkinliği istediği kadar tekrarlayabilir, isterse de yeni bir kelimeye geçer.

5.3.2. Kullanıcı Arayüz Tasarımı

Grafik tasarım ve yazılım kısmı bu projenin hayata geçmesini sağlayan önemli süreçlerdendir. Görsel beceri ve yazılım desteği ile ses etkileşimli oyunun gerçek bir deneyime dönüşmesi sağlandı. Bu aşamada Van kedisi karakteri resmedilip anlamlı geri bildirimler oluşturabilmek için hareketlendirildi. Bu hareketlendirmeler, hem tasarımı ilgi çekici ve eğlenceli yaparken hem de etkileşimli parçaların sezilebilirliğini ve geri bildirim görevlerini üstlendi.

Buton çalışmasında evrensel bilinirliği olan kullanıcıların hafızasında bir anlama karşılık gelen, alışkanlık olmuş simge tasarımları tercih edildi (**Şekil 2**).



Şekil 2: Buton Örnekleri

Bu buton şekli tercihi ile birçok yaş aralığına uygun, tutarlı bir çalışma olması amaçlandı.

5.3.3. Ses Tasarımı Çalışması

Ses etkileşimli oyunun içerisinde üç farklı yapıda ses kullanılmıştır. Bunlar:

• Açılış sesi olan melodik başlangıç müziği,

• Geri bildirimlerde kullandığımız animasyonlarla birlikte çalışmakta olan sesler,

• Sesimizi kaydettiğimizde sesin analizini beklediğimiz süre içerisinde duyduğumuz tik tak şeklindeki saat sesi,

• Analiz başarılı olduğunda duyduğumuz pozitif mesaj sesi,

• Analiz başarısız olduğunda duyduğumuz negatif mesaj sesi,

• Öğretilecek olan kelimenin isimlerinin seslendirmeleridir. Bu seslendirme öğrencinin kelimeyi doğru bir şekilde seslendirebilmesi için birer referanstır.

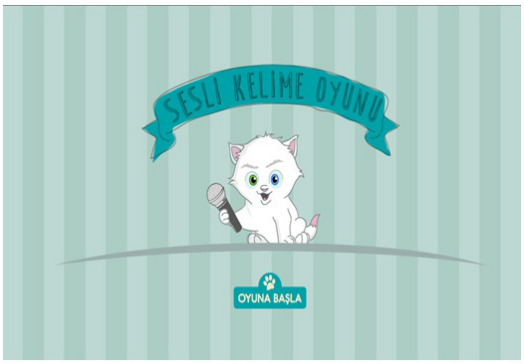
5.3.4. Altyapı-Teknik Çalışma Desteği

Ses etkileşimli oyunun yazılımında "html5" teknolojisi kullanılmıştır. Kodlamalar, "AdobeEdge" programı gerçekleşmiştir. Ses kaydı analizi için Google'ın ücretsiz bir uygulaması olan "Web Speech Api" hem başarılı çalışması hem de açık kaynak oluşu nedeniyle tercih edilmiştir. Bu uygulama sadece "Google Chrome" arama motoru üzerinden oyunun oynanmasına izin vermektedir. Ayrıca "https/" uzantısı olması durumunda mikrofon kullanımına "izin ver" veya "izin verme" uyarısı da çıkmayarak sorunsuz çalışmaktadır.

5. 4. Arayüz Üzerinden Ürünün Anlatımı

5. 4. 1. Tasarımın Birinci Sayfası

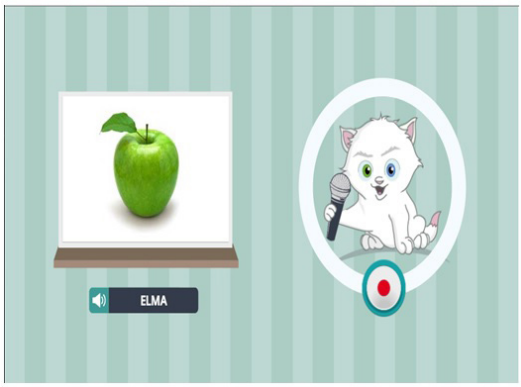
Oyun tasarımının ilk sayfası açılış sayfasıdır. Açılış sayfasında "oyunun adı", "Van kedisi maskotu" ve "oyuna başla" butonu bulunmaktadır (**Şekil 3**).



Şekil 3: Açılış Sayfası

5.4.2. Tasarımın İkinci Sayfası

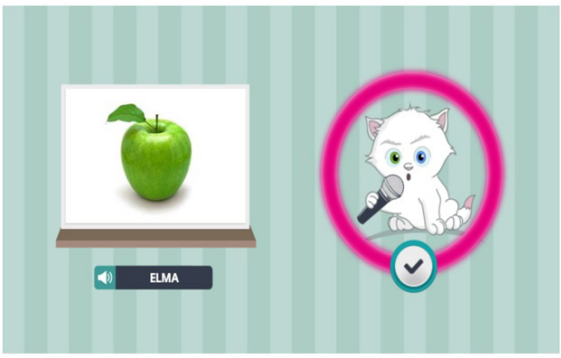
İkinci sayfada oyunun içine girilir. Bu sayfada sol tarafta öğretilecek olan kelimenin resmi, kelimenin yazılışı ve ses ikonu bulunmaktadır. Sağ tarafta ise maskotumuz Van kedisi bize elindeki mikrofonu sallayarak kayıt yapmaya çağırıyor. Van kedisinin altında bulunan kayıt butonu ile ses etkileşimine giriliyor (**Şekil 4**).



Şekil 4: Oyunun İkinci Sayfası

5.4.3. Tasarımın Üçüncü Sayfası

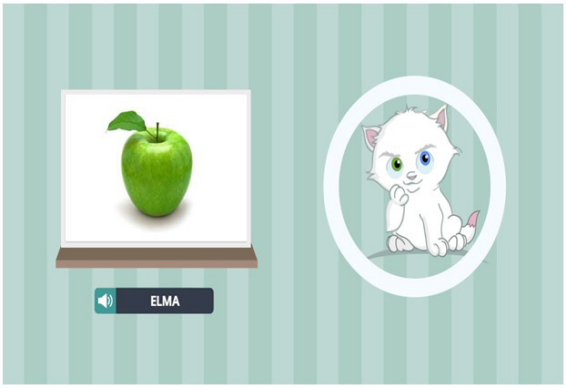
Tasarımın üçüncü sayfası geri bildirim sayfasıdır. Kayıt butonuna bastığımız anda sesimizin kaydedildiğine dair geri bildirim kedinin çevresinde dönen pembe halkadan anlaşılmaktadır. Ses kaydı bittiğinde kedimizin altında bulunan tik butonuna basarız. Bu eylem kaydımızın analize gönderileceği anlamına gelir. Ses kaydı "Web Speech" uygulamasıyla analiz edilmektedir. Bu buton da bu eylemi sağlamak için kullanıcıya verilmiştir (**Şekil 5**).



Şekil 5: Oyunun Üçüncü Sayfası

5.4.4. Tasarımın Dördüncü Sayfası

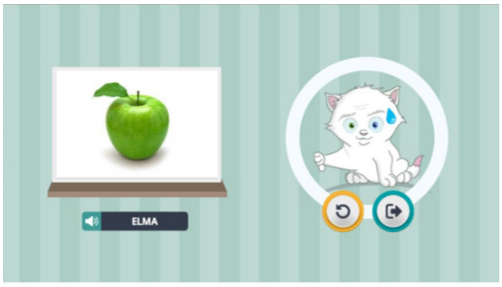
Tasarımın dördüncü sayfası ses analizinin yapıldığı sayfadır. Analiz sırasında Van kedimiz çenesini kaşıyarak bekler. Bu bekleme süresinde "web speech" uygulaması sesi analiz eder (**Şekil 6**).



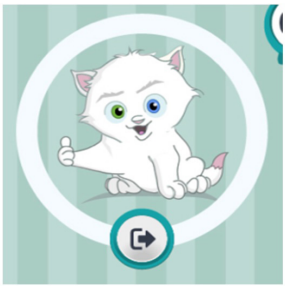
Şekil 6: Oyunun Dördüncü Sayfası

5.4.5. Tasarımın Beşinci sayfası

Beşinci sayfa ses analizinin sonucunun verildiği sayfadır. Analiz sonuçlarına göre sesli geri bildirim verilir. Olumlu ses mesajı ile olumsuz ses mesajı birbirinden farklıdır. Aynı zamanda kedimiz ses kaydımızın doğru olup olmadığının mesajını veren bir harekette bulunur. Seslendirdiğimiz kelime doğru ise kedimiz baş parmağıyla yukarıyı işaret eder. Eğer seslendirmemiz yanlış ise kedimiz baş parmağı ile aşağıyı işaret eder (**Şekil 7** ve **Şekil 8**).



Şekil 7: Olumsuz Mesaj Bildirimi



Şekil 8: Olumlu Mesaj Bildirimi

Bu sonucu öğrendiğimiz andan itibaren oyun bize iki seçenek sunar. Maskotumuzun altında gördüğümüz soldaki sarı buton aynı kelimeyi tekrar dene anlamına gelmektedir. Öğrenci bu tekrarı istediği kadar yapabilir. Sağdaki yeşil buton ise bu kelimeyi geçerek yeni bir kelime dene anlamına gelmektedir.

Bu aşamadan sonra her iki seçeneği de seçmesi durumunda öğrenci ana sayfaya dönerek aynı sırayla oyunu kullanmaya devam edecektir.

Sonuç

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözel iletişim becerilerini geliştirmek için teknoloji tabanlı bir öğretim materyali geliştirilmeye çalışıldı. Geliştirilen materyal, iletişimsel dil öğretim yaklaşımına uygundur. Dinlemeyi ve konuşmayı eğlenceli hâle getirir. Güncel ve teknoloji tabanlı öğrenme ortamı oluşturur. Kelime öğrenimi noktasında öğrenciyi motive eder. Öğrenciye bol tekrar ve bol uygulama imkânı sağlar. Kelime öğrenenlerin ilgisini çeker. Dil öğrenen kişinin ifade gücünü arttırır. Kelime öğretiminde zaman kazandırır. Kelime öğrenmede devamlılık sağlar. Kelime öğretim süreçlerini güçlendirir ve etkin kılar. Öğrencinin kelime gelişimine katkı sağlar.

Kaynaklar

AÇIK, F. (2013), Temel Türkçe (A1/A2) İçin Söz Dağarcığı Tespit Denemesi, http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acil_temel_turkce_soz_dagarcigi.pdf; 16.04.2014.

ADIGÜZEL, M. S. (2001), "Yabancılara Türkçe öğretimi ve Herbert Jansky'nin *Lehrerbuch der Türkischensprache* Adlı Eserinde "Türkçe Kelime Kadrosu", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 8-24.

DEMİREL, Ö. ve ŞAHİNEL, M. (2009), *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

ERGİN, M. (1986). *Türk Dil Dilgisi*, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

https://www.busuu.com/tr/; 16.07.2014.

https://www.duolingo.com/; 22.07.2014.

http://www.google.com/intl/en/chrome/demos/speech.html; 08.09.2014.

KARATAY, H. (2007), Kelime öğretimi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 141-153.

KORKMAZ, Z. (1992), *Gramer terimleri sözlüğü*, Ankara: TDK Yayınları.

KÖKSAL, D. ve PESTİL, A. D. (2014), Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi, A. ŞAHİN (ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

ÖZBAY, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

UNGAN, S. (2013). Dinleme eğitimi, Kırkkılıç, A. ve Akyol H. (ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

TAŞER, S. (2009), *Konuşma Eğitimi*, İstanbul: Pegasus Yayınları.

TDK, *Güncel Türkçe Sözlük*; http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts& guid=TDK.GTS.54747b98274708.66022465; 16.09.2014.

TEMEL DÜZEYDE "Z-KİTAB"A FARKLI BİR BAKIŞ[*]

Metin ERDOĞAN[**]

Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılmış değişik çalışmalar vardır ve yetersizdir. Yunus Emre Enstitüsü bu alandaki eksikliği kapatma çabasına girmiş ve bunda bir dereceye kadar başarılı olmuştur. Enstitü tarafından hazırlanan "z-kitap" bu alanda yapılmış en iyi çalışmaların başında gelmektedir. Lakin kitapta görülen bazı teknik, anlamsal ve usule uymayan bazı noktaları da yok sayamayız.

Tespit ettiğimiz bu aksaklıkların düzeltilmesi için küçük bir çalışma yaptık ve çalışmamızı takdim etmeyi düşünüyoruz.

Bu araştırma ile birlikte, Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenirken "z-kitap"ta karşılaşabilecekleri, öğretmenlerin de ders esnasında anlatmakta zorlanacakları bazı hususlar dile getirilecektir.

Bu araştırmada nitel araştırma tekniklerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören 170 öğrenci oluşturmaktadır.

Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan "z-kitab"ı bol bol görselden yararlandığı için öncelikle tebrik etmek gerekir. Seslendirmeler çok sade ve açık. Daha da zenginleştirilmesi gerektiğini de vurgulamadan geçmeyelim.

Bilindiği gibi eğitimin iki ana yöntemi vardır:

- Öğrenciyi hayata götürmek.
- Hayatı öğrenciye getirmek.

---

[*] Elimizde bulunan materyal Eylül 2014'te bize gönderilen kitap olduğu için inceleme ve örneklememizi ona göre yaptık. Daha sonra YEE tarafından mevcut kitabın güncellendiğini öğrendik.

[**] Öğr. Gör, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkçe Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi; merdogan66@hotmail.com

Biz Türkçe öğretim merkezlerinde ikinciyi gerçekleştirmeye çalışıyoruz, birinci ise öğrenci sınıftan çıktığı andan itibaren kendiliğinden gerçekleşiyor. Çünkü Türkçeyi, Türkçenin konuşulduğu yerde öğretiyoruz.

İş yabancıya Türkçe veya bilmediği bir dili öğretmeye gelince çok dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Türkçe öğretiminde ne yapacağımız bellidir. Önemli olan hangi sırayla yapacağımızdır ve neyi asla yapmayacağımızdır.

Mesela şimdiki zaman anlatılırken öncelikle örnek vereceğimiz fiiller; yapmak, yazmak, bakmak gibi fiiller olmalıdır. Etmek fiilini ya da demek fiilini daha sonraya bırakmak gerekir, çünkü onlarda *-(ı)yor* eki dışında da dil bilgisi hadiseleri vardır.

Yine *-da/-de* bulunma durumu anlatılırken ev, araba, yol örneklerinde sakınca yoktur. Sınıf, ağaç, kitap gibi örnekler için henüz erkendir.

Tabiri caizse tehlikelerle dolu bir dereden geçerken öncelikle atacağımız adımlara dikkat etmek, mümkünse basmak için gerekli taşları kendimiz döşemek zorundayız.

Özellikle ilk zamanlarda atılacak her adıma, verilecek her örneğe azami dikkat gerekir, zaman ilerledikçe hata yapmak daha az risk doğuracak ve yapılan hatalar daha kolay düzeltilebilecektir.

İlk adım olarak bilindik tanışma kalıplarının öğretileceği herkesçe malumdur ki bu kalıplarda bile çokça dil bilgisi unsuru vardır.

"Benim adım, memnun oldum, ben de memnun oldum vb."

Tanıştırmak gibi ettirgenlik barındıran fiilleri kullanmak işimizi zora sokar.

Seni arkadaşımla tanıştırayım
Bu Murat.

Hele bir de bu cümle içinde "ile" edatının *-le/-la* şekline dönüştüğü bir kelime geçmesinin telafisi zordur.

"*-mak* istemek".

"Rica edebilir miyim? " cümlesinin A1 seviyesi için çok fazla dil bilgisi barındıran bir soru ve rica şekli olduğu açıktır.

Tıpkı ünite sonundaki "Kendimi Değerlendiriyorum"da olduğu gibi.

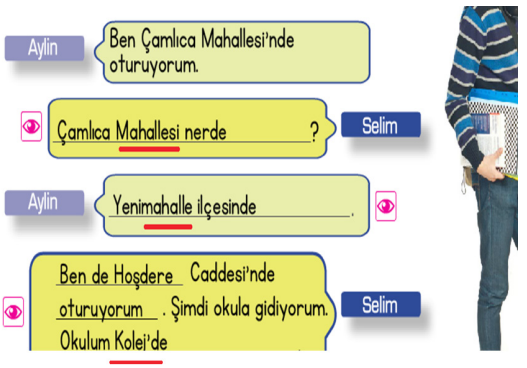
Temel düzeyde dil Türkçe öğretiminde tekil-tekil ve çoğul-çoğul denklemine dikkat etmek gerekir. Kitabın bazı yerlerinde bu hususun gözden kaçtığını gözlemledik.

Benim de bir kardeşim var. Adı Kerem. Kerem sekiz yaşında. Senin kardeşlerin kaç yaşında? LAR mı olmalıydı?

6. Seyirciler oyunu uzun uzun alkışladı. LAR olmalı

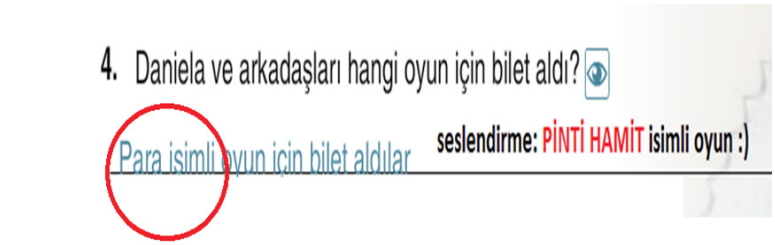
6 Cansu ile Özkan spor yaptı. LAR
ONLAR

Dil ve anlam açısından kavrama güçlüğü çekildiğine şahit olduğumuz bir diyalog da yerleşim yerleriyle ilgili bir konuda vardı.



Çamlıca Mahallesi, Yenimahalle ilçesinde" diyaloğu zor anlaşılır durumda. Mahalle kavramını henüz öğrettiğimiz yabancıya içinde "mahalle" geçen bir ilçe ismini anlatmak, sonrasında da "Okulum kolejde." cümlesi dikkat çekici. Kolejin okul olarak anlaşıldığı dünyada ayrıca, "Kolej" olarak bilinen bir semtin var olduğu bilgisi kolay anlaşılır olmasa gerek.

Tamamen teknik bir hata olması kuvvetle muhtemel diyaloglara rastladık ve aşağıda örneklendirdik.



Diyaloglarda zaman uyumsuzlukları tespit ettik.

Bunlar kim?

Bunlar Derya ile Deniz.

Onlar neye binecekler? GELECEK ZAMAN

Onlar metroya biniyor LAR- ŞİMDİKİ ZAMAN.

Konunun aktörü erkek öğretmen ama bir bayan öğretmen resmedilmiş. Görsel ve işitsel algılama sorununa yol açabilir.

Mesleğimi Seviyorum

Nihayet, bayram geldi. Bayram namazını şehirde kıldım. Namazdan sonra pastaneden bir kutu çikolata ve bir buçuk kilo bayram şekeri aldım. Biliyorum, öğrencilerim ziyaretime gelecekler, elimi öpecekler.

Saat 9.30'da köye geldim. Köyün camisi evime çok yakın. Caminin avlusunda, imam ve birkaç köylü sohbet ediyor. Yanlarına gittim. Onlarla bayramlaştım. Sonra onların yanından ayrıldım ve eve doğru yürüdüm. Evin bahçesinin kapısını açtım. Bir de ne göreyim! Ali, karşımda duruyor. Ali heyecanla, "Öğretmenim, öğretmenim!" dedi ve bana sarıldı.

Sonuç olarak YEE çok büyük oranda başarılı bir "z-kitap" hazırlamış, ama birkaç küçük nokta dikkatten kaçmış, onlar düzeltildiğinde yabancıya Türkçe öğretirken başucu kitabı denecek derecede başarılı bir çalışma yapmış diyebiliriz.

YABANCI DİL OLARAK WEB TABANLI TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GÖRSEL KÜLTÜR ÖGELERİ

Burcu GÖK*

Giriş

İnsanların duygu, düşünce ve isteklerini iletebilmek için kullandıkları bir düşünce aracı olarak dil *"İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabiî bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli bir antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir"* (ERGİN, 2009: 3). Bu açıdan düşünüldüğünde dilin canlı bir organizma olması, onun dinamik bir yapıya sahip olduğu gerçeğini akla getirir. Dil, kendi başına bir işaretler sistemi olmasının yanı sıra sözlü olmayan birtakım jest ve mimiklerle birlikte de kullanılır. Nitekim *"Dilin kapsamına girmeyen sesler, jestler ve mimikler iletişimin sağlanmasında önemli olmasına karşın bunlar dilin önemini hiçbir zaman azaltmaz. Dilin insanlar arasında iletişim aracı olarak kullanılması dilin toplumsal bir işleve sahip olduğunu ortaya koymakta, ayrıca dil, o toplumla onun kültürü arasında ilişki kurma rolünü de üstlenmektedir"* (DEMİREL, 2011: 2).

Bilginin insandan insana aktarımında ve kültürler arası yayılımında dil ile birlikte bildirişimin de rol oynadığı muhakkaktır. Bildirişimin web tabanlı teknolojik ortamlara taşınması ile çağımız hızla ilerleyen ve aşamalar kaydeden bir teknoloji çağı hâline gelerek dil öğreniminde de şimdiye dek pek çok aşamalar geçirmesini sağlamıştır.

1. Dil ve Kültür

Bir canlı olarak insan, düşünebilme, duygularını aktarabilme yönüyle diğer canlılardan ayrılır. Bu aktarımı insan dil vasıtasıyla gerçekleştirir. Dil mekanizması doğuştandır. Aynı zamanda bu mekanizma insanın içinde bu-

* İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Yüksek Lisans Öğrencisi; burcugok7@gmail.com..

lunduğu çevre ve bu çevre ekseninde ortaya çıkan ögelerle ve pek çok kültürel bağ vasıtası ile gelişir.

Dil vasıtasıyla insanlar aralarında doğal bir bağ kurarlar ve bu bağı birbirleriyle bildirişim içinde kalarak korurlar. Bu da kuşaktan kuşağa yayılarak eskimeyen bağların oluşmasını sağlar. Bu yönüyle dil, insanlar arasındaki ilişkileri mantıklı bir yapısal, fonetik, estetik ve edebî çerçeve içerisinde oluşumunu sağlayarak toplumlar arasında iletişim kurabilmenin mücizevi gücü hâline gelir. Dil sayesinde çağlar öncesinden haber alınabilir, o dönemlerde yaşamış insanlarla bir fikrî ve duyuş birliği sağlanabilir. Dolayısıyla dilin bu gücü, eski medeniyetlerle ve toplumların fikirleriyle bir köprü kurabilmeyi sağlar.

Toplumların edebiyatı, felsefi düşünüşleri, musikileri, sanatı, gelenek ve görenekleri, adetleri, dilden ayrı düşünülemez. Dil ile toplum bir bütün hâlinde karşılıklı olarak birbirlerini besleyen iki ayrı dinamiktir. Dil ve toplumun birbirlerini benimseme mahiyetleri doğal yollardan, dışarıdan hiçbir müdahale olmadan gelişir. Bu da, dilin toplum yaşayışından ne kadar saf bir şekilde etkilendiğini göstermektedir. Yapay olan hiçbir girdiyi bünyesine almak istemeyen dil, sadece doğal yollarla içinde bulunduğu toplumun fikir, sanat ve edebiyatından etkilendiğinden dolayı; bir toplumun dilini bilmek demek o toplumun fikri ve sosyal yaşantısı hakkında doğal olarak kendiliğinden pek çok önemli bilgiye de sahip olmak demektir.

Bugün geniş bir yelpazede düşünüldüğünde insanların duyuş, düşünüş ve düşündüklerini ortaya koyuşlarındaki özelliklerin bütününün toplumun kültürünü oluşturduğu görülür (GÖÇER, 2001: 3). Önceki nesillerden, gelecek nesillere aktarılarak devamı sağlanan ortaklıklar, onları bir arada tutan önemli bir unsurdur. *"Bir milletin yaşayış tarzı ile maddi ve manevi her şeyini içine alan değerler topluluğu bize, o toplumun kültürünü sunmaktadır. Buradan da anlaşıldığı üzere kültür, bir toplumun yaşayış bütünü ve ona ait olan her şeydir. Buna ait olarak kültürü ifade etmekte kullanılan vasıta yani dil, bir milletin tarih sahnesi boyunca ortaya koyduğu tüm unsurları içinde barındırır. Milletler* dillerini ve kültürlerini yüzyıllar boyunca işleye işleye oluştururlar. Bir millet, kültür bakımından ileri gitmiş, yüksek bir seviyeye erişmişse, dili de bu seviyeye uygun bir biçimde gelişme kaydeder. Çünkü bütün kültür etkinliklerinin temelinde dil vardır; toplumun kültür değerleri bireylere dil yoluyla aktarılır" (ÖZKAN vd., 2006: 32).

Hiç kuşkusuz dil, toplumların beraberliklerini sağlayan ve onları ileriye taşıyan kültürlerin gelecek nesillere aktarılmasındaki en önemli unsurdur. Nitekim iletişim çalışmalarında üzerinde durulan en önemli konu, bir kültür unsuru olan ve iletişim kanalını oluşturan dildir (ÖZKAN, 2010: 97). Dili,

insanlar arasındaki iletişim ile insanlar arasındaki bildirişimi sağlayan bir araçtır. Bir milletin dili, o topluluğun yaşayışı ve sosyal hayatıyla ilgili pek çok bilgiyi barındırır. *"Diller sade yapıları bakımından değil, kelime kadroları bakımından da birbirlerinden ayrılırlar. Ve bu ayrılık kültür ve medeniyet farkına delâlet eder"* (KAPLAN, 2009: 121). Bu bağlamda Türkçe ve Türk kültürü çağlar boyu pek çok medeniyetle yakın ilişki içerisinde olmuştur. Dilin içerisindeki kültürel ögelerden yola çıkarak dil-kültür ilişkisini tespit etmek mümkündür. Ayrıca kültürel ögelerin dilde yarattığı etkiler dilin doğal gelişim süreci içerisinde açıkça görülebilir. Kaplan'ın (2009) da belirttiği gibi dil-kültür ilişkisinin sırrı, millî benliklerini koruyan milletlerin dil yapılarının içinde gizlidir. Kök yapısı aynı kalan fakat dışarıdan gelen eklerle türetilen Türkçenin sırrı da kökünün aynı kalmasından ileri gelmektedir. Önemli olan pek çok medeniyetin dilinden alınan kelimelerin ve kültürel ögelerin, dilin kendi yapısı içinde fonetiğine, yapısına, musikisine uygun olarak düzenlenmesi, yani "millîleştirilmesi"dir. Ortak medeniyetlerin ve birbirleriyle kültür alışverişinde bulunan toplumların birbirlerinden etkilenmesi ne kadar tabi ise birbirlerine kültür, düşünce, teknik ve sanat hakkındaki düşünüş tarzı ve kelimelerini de vermesi o kadar olağandır (BANARLI, 2010).

2. Yabancı Dil Öğretiminde Kültür

Dil ile kültür arasındaki önemli bağ, toplumların dillerinde kendilerine has kültürel ögeleri taşıdıklarının bir göstergesidir. Buna göre bir ulusun dili, o dilin ulusla ilgili birtakım sosyal ve kültürel dünya görüşüne sahip olduğu izlenimini verir. Bizde devenin tek bir rengi (deve tüyü rengi) mevcut iken deve ile çok fazla haşır neşir olan Arap toplumu, devenin renk çeşidini anlatmak için yüze yakın kelimeye sahiptir (KAPLAN, 2009: 121). Bu gibi örnekler çoğaltıldığı takdirde görülür ki *"Dil öğrenmek o kültürü tanımaktır"* (KRAMSCH, 1993, akt.: OKUR ve KESKİN, 2013: 1623).

Dil olmadan bireylerin anlaşmaları, toplum olarak birlikte yaşamaları mümkün değildir. Yani bir topluluğun millet hâline yükselebilmesi, ancak dil ile mümkündür. Bir milletin örf ve adetleri, dünya görüşü, hayat felsefesi, inançları, sanat anlayışları, tarihi tezahürleri diline yansır. Toplumun bütün bu görünüşleri dilinden izlenebilir. Bu bakımdan bir milleti tanıyıp anlayabilmenin en iyi yolu, o milletin dilini öğrenmektir (ÖZKAN vd., 2006: 4).

Yakın zamana değin dil öğretmenlerinin dilden başka bir şey öğretmemesi beklenirdi; kültür, edebiyat profesörleri tarafından anlatılması için rezerve edilen ve dille yolları kesiştirilmeyen bir olguydu. Özellikle yurt dışında pek çok okul sistemi, yabancı dil öğretiminde ana dilini konuşan öğretmenleri görevlendirirlerdi. Fakat genel olarak bu öğretmenler, öğrenci-

lerin ne diline (dolayısıyla) ne de kültürlerine vakıf olabildiği için yeni dili öğrenecekler için bir model teşkil edemediler. Öğretilecek dilin ana konuşanı olmayan öğretmenin ise sahip olduğu avantaj, kendisinin de bu dili öğrendiği gibi öğretecek olmasıdır. Fakat gün geçtikçe her bir öğretmen, öğretecekleri dilin kültürü ile ilgili kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Bu öğretmenler, ders kitaplarının ve pazarlama endüstrisinin terfi ettirdiği kültürlerin öğretimiyle ilgili basmakalıp yargılara düşmekten korktukları için gramer yapısının ve sözcük öğretiminin güvenli basamağında kalmayı tercih etmişlerdir. Oysa, kişinin kendi kültürünün idraki ve kişisel kimlik kazanımına başka bir kültürle tanışmadan evvel tam olarak sahip olduğu düşünülemez. Buradan yola çıkarak kültür, karşılıklı olarak kurulan diyalogların sürdürülmesinde de önemli bir yere sahiptir. Çünkü diyalog sadece muhataplarının söylemleri ve soru-cevaplarıyla oluşturdukları bir ilişki biçimi değildir; aynı zamanda kültürle ilişkili olarak diyaloğun seyri net bir şekilde değişebilir (KRAMSCH, 2013: 62). Bununla ilgili olarak şu örneği vermek bağlam için aydınlatıcı olacaktır: Amerika'da "s" harfini uzatarak uzun bir "sssssssss" sesi çıkarmak bir olumsuzluk ifadesidir. Konuşmacıyı dinleyen topluluğun yapılan işi beğenmediğini gösterir. Fakat İspanyolca konuşan ülkelerde bu, sessiz olunması için yapılan bir çağrı anlamını taşır. İspanyolca konuşan bir topluluk önünde, konuşmasının ortalarında "sssssssss" sesini duyan Amerikalı bir yazar önce şaşırıp dinleyicilerin kendisini protesto ettiğini düşünür, daha sonra bunun sessizliği sağlamak için kullanılan bir yöntem olduğunu anlar (LADO, 1986: 55-58, akt.: OKUR ve KESKİN, 2013: 1626). Bu örnekten hareketle her ulusun söylemlerine yansıyan kültürel özelliklerinin olduğu ve bu özelliklerin kültürden kültüre değişiklik gösterdiği açıktır.

Yabancı dilin öğrenilmesinde gerekli olan motivasyon kaynaklarından biri de öğrenen kişinin güdülenmesini sağlamaktır. Yabancı dil öğretiminde genel ilkelerden bazıları şunlardır:

• Öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları sağlamasına yardımcı olunması.

• Amaç dilin, o dili ana dili olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi öğretilmesi.

• Öğretilen dilin kültürünün de öğretilmeye çalışılması (DEMİREL, 2011: 32-33).

Öğrencilerin yabancı dil derslerine istekli bir şekilde katılması ve öğretim etkinliklerinin kolayca anlaşılabilmesi için yabancı dilin kültürüne ait değerlerin aktarılmasının son derece önemli olduğunu belirtmişlerdir (TOMALİN ve STEMPLESKİ, 1993: 89 akt.: KIRKKILIÇ ve SEVİM, 2014: 499). Bu şekilde öğrenci güdülenmiş olacağı için dersi öğrenmeye ve öğrenileni kalı-

cılaştırmaya yönelecektir. Tomalin ve Stempleski'ye göre kültür ögelerinin aktarılmasının yedi amacı vardır:

1. Öğrencilerin, her insanın davranışında kültürün etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.

2. Öğrencilerin, yaş, cinsiyet, sosyal sınıf gibi değişkenlerin insanların konuşmalarında ve davranışlarında etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.

3. Öğrencilerin, hedef kültürdeki ortak durumlarda gösterilen ortak davranışların farkına varmalarına yardımcı olmak.

4. Öğrencilerin bazı kelime ve cümleciklerin kültürün bir sonucu olarak hep aynı şekilde birbiri ardına geldiğinin farkına varmalarına yardımcı olmak.

5. Öğrencilerin, hedef kültürle ilgili genellemeleri objektif gözle değerlendirmelerine yardımcı olmak.

6. Öğrencilerin, hedef kültürle ilgili bilgi toplama becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak.

7. Öğrencilerde, hedef kültürle ilgili merak uyandırmak ve onların o kültürdeki insanlara empati duymalarını sağlamak (1993: 89, akt.: ER, 2006: 4-5).

Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı, hem öğrencinin o derse ilgi duymasını sağlayacak hem de dersi daha aktif ve hayatın içinden bir gözle anlaması için öğrenciye reel bir bakış açısı sunacaktır.

3. Web Tabanlı Dil Öğretiminde Kültür

İçinde bulunduğumuz çağ, toplumlar arası iletişimin çok hızlı olduğu ve iletişim olanaklarının her geçen gün farklılaşarak çoğaldığı bir çağdır. Bu ortamda üretilen bilgi, iletişim teknolojisinin sunduğu olanaklarla hızlı bir şekilde aktarılabilmekte ve bilgiye erişim anında sağlanabilmektedir. Bu denli hızlı gelişmelerin yaşandığı çağımızda İnternet'le birlikte gelişen Bilgisayarla Öğretim Teknikleri (BÖTE), web tabanlı ve online öğrenme ortamlarının oluşmasında bütün bilim dalları için kolaylık sağlamıştır. Her şeye rağmen, İnternet, öğrenmeyi zaman ve mekândan bağımsız hâle getirdiği için günümüzde vazgeçilmez bir öğrenme aracı hâline gelmiştir (ORAL ve KENANOĞLU, 2012: 69).

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte teknolojinin kullanım alanları da büyük ölçüde artmıştır. Bilgi çağında teknoloji ve bilimdeki hızlı gelişmeler eğitim ve öğretim sistemlerini de etkilemekte ve yeni açılımla-

ra olanak sağlamaktadır. Başlangıcı günümüzden iki yüzyıl gerilerde olan uzaktan öğretim kavramı ve uygulamaları günümüzde bilgi teknolojileriyle baş döndürücü bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. "Uzaktan Öğretim" terimi ilk olarak Wisconsin Üniversitesinin 1892 yılı katalogunda kullanılmıştır. Bilgi teknolojilerinin kullanımı uzaktan öğretimin farklı bir boyutudur. Buna bağlı olarak bilgi teknolojilerinin kullanılma gerekçelerinin uzaktan öğretimin uygulamalarının temel gerekçelerini oluşturduğu söylenebilir (TÜRKER, 2014: 77).

Uzaktan eğitim, birbirinden bağımsız coğrafi mekânlarda bulunan kişiler arasında bilgi aktarımının teknolojik destekle sağlandığı bir eğitim faaliyetidir. Bilgi teknolojisinde uzaktan eğitim ile birlikte eğitim faaliyetlerinin gerçekleştiği bu saha, daha sonra ilerleyerek web tabanlı uzaktan eğitim platformuna taşınmıştır. *"Web tabanlı eğitimde sınıf yerine İnternet bağlantılı bir bilgisayarla öğrencinin isteğine bağlı eş zamansız ve gerçek zamanlı öğretimle öğrenme gereksinimlerine göre çeşitli programlar işe sokulmakta; bu yaklaşımla e-posta, haber grupları, konferans ve sohbet odaları öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran ve eğitsel etkileşimini arttıran bu yeni eğitim yaklaşımının işlevsel birer iletişim aracı olmaktadır"* (KARAAĞAÇLI ve ERDEN, 2002: 108).

Web tabanlı öğretimin etkin olmasıyla beraber dil öğretiminin de web tabanlı ortamlarda öğretilmeye başlaması, dil eğitiminin teknolojik destekle çok daha iyi geliştirilmiş yerlere taşınmasına sebep olmuştur. Yabancı dil öğretim çalışmalarının web tabanlı ortamlara en iyi şekilde nasıl aktarımın yapılacağı konusunda fikirler geliştirilmiştir. *"Bu yeni teknoloji, öğrencilerin kendi hızında çalışma yapmasına imkân sağlayan, öğrenmeyi pasif bir olgu olmaktan öteye keşif, heyecan ve ilgi uyandıran, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkıda bulunan bir tecrübe hâline getirmiştir"* (BATURAY vd., 2007: 242).

4. Web Tabanlı Türkçe Öğretiminde Kültür Ögeleri

Türkçenin Web tabanlı ortamlarda öğretilmesi amacıyla ülkemizde yapılan çalışmalar sınırlı olmakla birlikte teknolojinin sunduğu olanaklarla bu alanda çalışmaların yapıldığı bilinmektedir. Türk kültürüne ait ögelerin, Türkçenin Web tabanlı öğrenme ortamlarında kullanılması Türkçe ve Türk kültürü açısından önemlidir. Bu ortamlarda Türk kültürüne ait ögeler (gelenekler, tarih, coğrafi ögeler, din, mimari, yemek, el sanatları vb.) resim, video, animasyon vb. öğrenme materyalleri ile birlikte öğrencilerin Türkçeyi zengin ve zevkli bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlayacaktır.

4.1. Gelenekler

Yabancı dilin aktarımında kullanılan ögelerin en başında gelen gelenekler, bir ülkenin toplumsal yaşamdaki davranış kalıplarını, geçmişten günümüze dek süregelen ritüellerini ve bir millet olarak dünyaya olan bakış açısını en iyi şekillerde yansıttığı için dil öğretiminde oldukça yoğun kullanılır. Kültürler arası etkileşimi de sağlaması açısından geleneklerin önemli bir yeri vardır. Yabancı dilin öğretiminde hem hedef dilin hem de kaynak dilin geleneksel yapılarının ortaya konulması, farklı dünya görüşlerinin etkileşimiyle birlikte öğrenen kişi açısından kendi geleneksel yapılarının idrakinde farkındalık oluşturacaktır. Bu bağlamda ele alabileceğimiz geleneksel kültür ögelerini şu şekilde sayabiliriz: Festivaller, batıl inanışlar, danslar, törenler, kutlamalar, millî bayramlar, dinî bayramlar, dinî kurallara dayalı davranış ve ritüeller, evlilik kutlamalar; kız isteme, nişan, düğün öncesi törenler, doğum kutlamaları, sözlü kültür gelenekleridir.

Kültürel olarak içinde bulunduğumuz çeşitlilik Türk medeniyetinin çok eski çağlardan beri ayakta durmasından ileri gelmekte; dolayısıyla içerisinde zengin bir kültür ihtiva etmektedir. Geleneklerdeki çeşitlilik, dili öğrenenlerin nezdinde merak unsurlarını ön plana çıkarırken aynı zamanda günlük hayatın bir parçası olan ve sosyokültürel ortama uyum sağlamasını gerektirecek bilgilerin de öğreniminde pratik açıdan fayda sağlayacaktır.

4.2. Tarih ve Kültür Ögeleri

Dil öğretimi, sadece belirlenmiş seviyelere göre dil bilgisi kurallarını ve temel öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek değildir. Öğrenme hedeflerine uygun kazanım ve alt kazanımlarla birlikte, dil öğretiminde kullanılan kültürel ögeler, yabancı dili öğrenen kişiler için hem dili öğrenmede motivasyon sağlayıcı bir işlev görür hem de kendi kültürü ile kıyaslamalar içinde bulunmasına ve her iki kültürün birbirinden farklı ya da aynı özelliklerini tanımasına yardımcı olur. Bu bağlamda tarihî kültür ögeleri de öğrenilen dilden ayrı düşünülemez. Çünkü hedef dilin tarih ve dil ile iç içe geçmiş bağları söz konusudur. Bir dilin geçirmiş olduğu tarihî süreç ve dilin içinde var olan tarihî eserlere ait söz varlığı, dil öğretiminin her seviyesine uygun okuma, dinleme, yazma ve

konuşma hedeflerine göre hazırlanacak öğretim materyallerinde kullanılmaktadır. Tarihî kültür ögelerinin dil öğretiminde kullanılmasın yararlarını şöyle sıralayabiliriz:

• Dil öğrenmeye karşı merak ve ilgiyi arttırır.

• Öğrencinin hedef dile karşı motivasyonunu sağlar.

• Kültür ögeleri için hazırlanan film, çizgi film, animasyon gibi e-öğrenme materyalleri öğrenme sürecini zevkli hâle getirir.

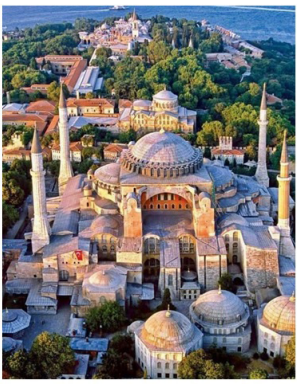
4.3. Coğrafi Ögeler

Coğrafi ögeler ve coğrafyaya ait bilgiler, dil öğretiminde hedef kitlenin motivasyonunu arttıracak ve ilgisini uyandıracak ögelerden biridir. Türkiye hem jeopolitik konumu hem de sahip olduğu doğal güzellikleri itibariyle yabancıların her zaman ilgi odağı olmuş bir ülkedir. Yabancıların Türkçe öğrenmesinin en önemli amaçlarından bir tanesi Türkiye'yi rahatlıkla gezmek ve buradaki güzellikleri keşfetmektir. Bu bağlamdan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak coğrafi ögeler, kullanıcıların Türkçeye karşı ilgi ve istek duymalarını sağlayacaktır.

Web tabanlı dil öğretim programlarında kullanılabilecek coğrafi zenginlikleri şöyle sıralayabiliriz:

• Deniz ve sahiller
• Kış turizmi ve kayak
• Rafting
• Peribacaları
• Mağaralar
• Kaplıcalar
• Sörf
• Avcılık
• Yamaç paraşütü
• Dağcılık
• Su altı sporları

4.4. Dinî Ögeler



Türkiye'nin bir medeniyetler beşiği olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda pek çok medeniyetle yüzyıllardır kültürel aktarım içinde olan Türkiye'nin dinî çeşitlilik ve hoşgörü içerisinde olması doğaldır. Bununla birlikte dinî ögelerin oluşturmuş olduğu gerek geleneksel ritüeller gerek dinî bayramlar, sosyokültürel ortamla perçinleşmiş bir bütün olması nedeniyle hem dil kullanımında, hem dile yerleşen belli kalıp, söz ve ifadelerde dinî ögelerin kullanılması, Türkçe öğretiminde gözden kaçırılmaması gereken bir noktayı oluşturur. Selamlaşma ifadelerimizde dahi görülen (Merhaba!/Selam!/ Selamunaleykum!) çeşitlilikler dil öğretimi materyallerinde oluşturduğu çeşitlilikler açısından da dikkate alınmalıdır. Özellikle ülkemizin sahip olduğu dinî ve kültürel zenginliklerin öğrenme ortamlarında bulunması, kültürler arası etkileşim ve kaynaşma açısından önemlidir. Web tabanlı Türkçe öğretim ortamlarında camiî, kilise, sinagog, havra gibi ibadet mekânları yer alabilir. Bu mekânlar Türkçenin ve Türk kültürünün zenginliği ile evrenselliğini dil öğretim ortamlarında dünyaya tanıtılmasına katkıda bulunur.

4.5. Mimari Ögeler

Türkçenin yüzyıllardır geliştiği coğrafyalarda zengin kültürlerden miras kalan pek çok mimari eser vardır. Bu eserler, inşa edildiği döneme ait pek çok kültürel izi günümüze taşır. Bu bağlamda Türkçenin konuşulduğu coğrafyalarda yaşayan medeniyetler geriye kendi dünya görüş, düşünüş ve inançlarını anlatan pek çok çeşitlilikte mimari yapı bırakmışlardır. Aradan geçen zamana rağmen her medeniyet için farklı hayat görüşünü ve tarzını ifade eden bu yapılanmaların yanı sıra çeşitli Türk toplulukların da dönemler arası farklılıklar gösteren mimari eserleri mevcuttur. Bu da, aynı alan içerisinde dahi birden fazla sanat anlayışı ve dönemler arası çeşitliliğe rastlanılabileceği anlamına gelmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, ülkemizde bulunan farklı dinî, etnik ve kültürel mimari eserler dünyanın diğer coğrafyalarındaki mimari eserlerle karşılaştırılarak öğrenme materyalleri içerisinde kullanılabilir. Mimari yapıların Web tabanlı Türkçe öğretiminde kullanılması:

• Öğrenmede kalıcılığı sağlar,

• Öğrenme etkinliğini zevkli hâle getirir,

• Öğrenme görselliğini zenginleştirir,

• Dil öğrenmenin yanında kültürel birlikteliğin oluşmasına katkıda bulunur,

• Evrensel bir öğrenme ortamı sunar,

• Ortak kültür ve ortak değerler öğrenmede birleştirici bir rol oynar,

• Dünya barışına katkıda bulunur.

4.6. Yemek Kültürü

Bir milletin beslenme alışkanlığı o milletin sosyoekonomik durumunu yansıttığı gibi sosyokültürel durumunu da yansıtır. Bu yönüyle her milletin birbirinden farklı yemek kültürlerine sahip olmaları, yemek çeşitleri, özel günlerde aile ile birlikte yenen yemekler vb. şekiller, o millete has kültürel değerlerin gösterilmesi açısından önemlidir. Bu tür yemekli organizasyonların olması sosyokültürel duruma bağlı olarak kişilerin aile yapısı ve akrabalık bağları hakkında bilgi verdiği gibi aynı zamanda yemeklerin çeşitliliği ve içlerinde hangi malzemelerin kullanıldığı; o toplumun tarım özellikleri, yeme içme alışkanlıklarını göstermesi açısından önemli bir kültürel ögedir. Nitekim bununla ilgili olarak kültür;

a. Ne yiyeceğimizin temel belirtisidir.

b. Kültür öğrenilmiştir. Yiyecek alışkanlıkları da küçük yaşta öğrenilir. Öğrenildikten sonra uzun süre değişmez.

c. Yiyecekler kültürün bütünleyici parçalarıdır (TEZCAN, 2000: 1, akt.: BEŞİRLİ, 2010: 160).

Yemek çeşitlilikleri açısından tüm dünyayı memnun edecek bir kapasiteye sahip olan Türk yemeklerinin aynı zamanda kültürel bir aktarım gerçekleştirdiği de muhakkaktır. Türk mutfağının Ortadoğu ve Balkanlara yemek kültürü açısından yakın olması, bu durumu pekiştirmektedir. Bu bağlamda dil öğretiminde yemeklerin tanıtılması, kültürler arası etkileşime olanak sağlayarak dil öğretimine yardımcı olur.

4.7. El sanatları (Sanat)

Öğretim esnasında yararlanılan materyallerin güzel ve estetik olması, öğrenmeyi kalıcılaştırır ve dil öğrenme isteğini arttırır. Sanatsal ögeler yardımıyla gerçekleştirilen eğitim, öğrencinin motivasyonunu arttırırken öğrenme sürecinin verimli geçmesini sağlar. Bu nedenle dil öğretiminde sanat unsurlarının kültürel bir öge olarak kullanılması, kültürel unsurların aktarımında farklılıkların ve toplumlara ait ilginç sanat zevklerinin paylaşılması bu dil eğitimini hem zevkli hem de kalıcı bir hâle getirecektir. Bunun için de sanatın tüm dallarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılması gereklidir. Öğrenme ortamlarına uygun olarak Türk kültürüne özgü çeşitli sayıda ve köklü el sanatlarımız mevcuttur. Türkçenin hedef dil olarak aktarımında bu unsurun bir araç olarak kullanılması sunumu ve farklılığıyla dikkat çekicidir.

2000'li yıllarda ise görsel okuryazarlık çağa damgasını vurmuştur: Tüm kurumların Web sayfaları, online yayıncılık, elektronik kütüphaneler, sosyal paylaşım siteleri kurulmuş ve sınırsız bilgi akışı sonucu, görsel okuryazarlık kavramı, ülkemiz eğitim programlarında da gerekli olduğunu göstermiştir. Sanat eğitimi dersi - edebiyat, resim, seramik, fotoğraf vb. öğrenciye kavramsal ve imgesel düşünme becerilerini edindirebildiğinde, nitelikli gerçekleşmektedir. Çünkü tüm uyaranların; zihinsel, duygusal, sosyal gelişimin temelinde çocuğun imgesel düşünme potansiyeli bulunmaktadır (GEMALMAYAN, 2014: 103). Türkçenin yabancı dil olarak Web tabanlı ortamlarda öğretilmesi amacıyla hazırlanan öğrenme ortamlarında el sanatları ve diğer yerli sanat ürünlerinin kullanılması öğrenme ortamlarının görsel zenginliğini arttıracağı gibi ara yüz ve öğrenme modülü gibi Web ortamlarına zenginlik ve görsellik katacaktır.

Sonuç ve Tartışma

Sonuç olarak dil öğrenimi sırasında kişinin öğrendiği dil ile birlikte karşısına yeni bir hayat, düşünce ve dünyaya bakış açısı da çıkar. Bu da dil öğreniminin sadece dil kuralları ve gramer yapıları yönünden değil, aynı zamanda dili öğrenilen toplumun davranışlarına ve kültürüne anlam kazandıran yeni bir bakış açısının öğretilmesi yönünden de önemlidir. Kültürel bir kavramın

farkındalığı demek o toplum ile sosyokültürel açıdan da anlaşabilmek olduğu için dil öğretiminde kullanılan materyallerin düzenlenmesi ve bunun kültürel ögelerin dikkate alınmadan yapılmaması gerektiği düşüncesini ortaya koyar. Bununla birlikte;

• Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde kültürel ögelerin kullanılması ve dilin öğretilmesinde bu kültürel ögelerden bir araç olarak faydalanmak öğrenen kişiye dil kurallarından ziyade Türk toplum yapısını, geleneklerini ve belli başlı ritüellerini vermesi açısından yerinde olacaktır.

• Dil öğreniminin sadece dil bilimsel yönü dışında Türk toplumuna ait geleneklerin ve önemli kültür ögelerinin öğrenilmesi ile kişinin kendini toplum içinde daha doğru ve yanlış anlaşılmalara sebebiyet vermeyecek şekilde ifade etmesine olanak sağlayacaktır.

• Dile ait kültürel ögelerin Web tabanlı ortamda öğretilirken en doğru materyallerle birlikte verilmesi, öğrenmeyi kalıcılaştırdığı gibi zevkli bir hâle getirecektir.

• Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan kültürel görsel ögelerin yerinde ve doğru kullanılması, dili öğrenen kişide gerçek hayat ile en doğru şekilde bağ kurabilmesini sağlayacaktır.

• Türkçenin kültürel ögelerinin görsel materyaller üzerinden öğrenimi ile öğrenen kişinin kendi kültürü arasında daha somut bir ilişki kurabilmesine ve bunu kültürel aktarım boyutunda gerçekleştirebilmesini sağlayacaktır.

• Kültürel ögelerin Web tabanlı ortamlarda en uygun görsel materyallerle öğretilmesi, öğrenmenin çekiciliğini arttırarak bilginin sağlam temellere oturmasını sağlayacaktır.

• Web tabanlı öğretimde öğrenen kişinin bilgiye erişim ve geri bildirim alma süresi öğrenmeyi zaman açısından verimli hâle getirecektir.

• Globalleşen bir dünyada yaşadığımız düşünülürse kültürel ögelerin Web tabanlı çevrelerde herkese ulaşılabilir olması kültürün evrenselleşmesi açısından önemlidir.

Kaynaklar

BANARLI, Nihad Sami (2010), *Türkçenin Sırları*, İstanbul: Kubbealtı Yayınları.

BATURAY, Meltem Huri vd. (2007), "Web Tabanlı İngilizce Kelime Öğretimi ve Tekrar Modeli", *Politeknik Dergisi*, C: 10, S: 3, 241-245

BEŞİRLİ, Hayati (2010), "Yemek, Kültür ve Kimlik", *Millî Folklor Dergisi*, Yıl: 22, S: 78, 159-169

DEMİREL, Özcan (2011), *Yabancı Dil Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

ER, Kemal Oğuz (2006), "Yabancı Dil Öğretim Programlarında Kültürün Etkileri", Ankara Üniversitesi, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, Vol: 39, no: 1, 1-14.

ERGİN, Muharrem (2009), *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak Yayınları.

GEMALMAYAN, Reyhan Yüksel (2014), "Görsel Sanatlar Öğretiminde Görsel Okuryazarlık ve Temel Tasarım Öğretimi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 95-120.

GÖÇER, Ali, (2001). "Dil-Kültür İlişkisi", *Erciyes Aylık Fikir ve Sanat Dergisi*. Sayı: 287, yıl: 24, 3-4

KAPLAN, Mehmet (2009), *Kültür ve Dil*, İstanbul: Dergâh Yayınları.

KARAAĞAÇLI, Mustafa ve ERDEN, Orhan (2002), "Web Tabanlı Öğretme ve Değerlendirme Süreçlerinde Teknoloji Eğitimi Bilgi Koluna İlişkin Bir Uygulama Örneği", *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, Y: 10, S: 11, 107-125.

KIRIKKILIÇ, Ahmet ve SEVİM, Oğuzhan (2014), A. Şahin (ed.) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler,* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

KRAMSCH, Claire (2013), "CultureInForeign Language Teaching", University of California at Berkeley, US, *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.

OKUR, Alplaslan ve KESKİN, Funda (2013), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Ögelerin Aktarımı, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği", *International Journal of Social Science*, Vol: 6, Issue: 2, 1614-1640.

ORAL, Behçet ve KENANOĞLU, Rıdvan (2012). "Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Öğrenci Başarısına ve Bilgisayara Yönelik Tutumlarına Etkisi", *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, C: 1, S: 2, 58-67.

ÖZKAN, M.; Tören, H.; Esin, O. (2006), *Yüksek Öğretimde Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım,* İstanbul: Filiz Kitabevi Yayınları.

ÖZKAN, Mustafa (2010), *İnsan, İletişim ve Dil*, İstanbul, Akademik Kitaplar Yayınları.

TEZCAN, M. (2000), *Türk Yemek Antropolojisi*, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

TÜRKER, Fatih Mehmet (2014), *Uzaktan Türkçe Öğretimi*, İstanbul, Akademi Titiz Yayınları.

TÜRKER, Fatih Mehmet ve DEMİR, E, (2014), A. ŞAHİN (ed.) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler,* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SESSİZ ANİMASYONLARIN KONUŞMA VE YAZMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMESİ

Gül GÖNÜLTAŞ*

1. Giriş

Son zamanlarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hızla gelişen ve ilerleyen bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu alanda dil öğretimi açısından materyal hazırlamada ve ders anlatımında farklı yöntemler denenmektedir.

Öğretme-öğrenme sürecinde araç-gereçlerden yararlanma, konuların daha etkili sunulmasını sağlamakta ve öğrenme zamanından ekonomi sağlamaktadır. Ayrıca, öğretimi daha zevkli ve anlaşılır hâle getirdiği için öğrenme için ayrılan süre verimli geçmekte ve öğretim hizmetinin niteliği artmaktadır.

Bu bağlamda araç, öğrencinin öğrenmesi, öğretmenin etkin bir öğretme sağlayabilmesi için özel olarak hazırlanmış öğretme-öğrenme yardımcılarıdır (ALKAN, 1979: 6); gereç ise daha çok basılı ve yazılı öğrenme ortamıdır. Sözgelimi bilgisayar bir araç (hardware), fakat bilgisayar ortamı (software) ise bir gereçtir.

Eğitimde görsel-işitsel araçlar, bir yandan öğretmenler tarafından kullanılması gereken materyalleri zenginleştirirken diğer yandan da öğretmenlerin çalışmalarını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca bu araçlar, öğrencilerin derslere olan ilgisini arttırarak bilginin kalıcılığını ve yaşama uygulanabilirliğini sağlamaktadır (KAYA, 1999: 1). Böylece kalıcı izli olmakta, unutma da o kadar geç olmaktadır.

ABD Texas Üniversitesinde Philips tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, zaman faktörü sabit tutulduğunda hatırlama şu yüzdelerle olmaktadır. (KİNDER, 1973: 39).

* Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Eğitim Merkezi, uzman yardımcısı.

İnsanlar okuduklarının %10'unu, duyduklarının %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem duyduklarının %50'sini, görüp işittikleri ve söylediklerinin %80'ini, görüp, işitip, dokunup söylediklerinin %90'ını hatırlar.

Görsel Araçlar

1. Kitaplar

• Ders Kitabı
• Öğretmen Kitabı
• Alıştırma Kitabı
• Başvuru Kitapları: Atlas, Sözlük, Yazım Kılavuzu, Ansiklopediler
• Öykü-Roman-Şiir Kitapları
• Süreli Yayınlar (Gazete, Haftalık-Aylık Dergi, Duyurular)

2. Yazı Tahtaları

• Kara Tahta
• Pazen Tahta
• Manyetik Tahta
• Bülten Tahtası
• Kopya (Akıllı) Tahta
• Askı-Kanca Tahtası
• Çok Amaçlı Tahta

3. Resimler

• Düz Resimler
• Çizgi Resimler
• Flaşkartlar
• Figürinler
• Duvar Resimleri
• Levhalar
• Afişler
• Karikatürler
• Fotoğraflar
• Harita, Kroki ve Grafikler

4. Gerçek Eşyalar ve Modeller

5. Projektörler ve Grafikler

• Opak Projektörü
• Tepegöz ve Tepegöz Saydamı
• Slayt Projektörü ve Film Şeritleri
• Konferans Projektörü

İşitsel Araçlar

• Radyo
• Pikap ve Plaklar
• Teyp ve Ses Bantları
• CD çalar, CD'ler
• Çalgılar (Müzik Aletleri, Enstrümanlar)
• MP3, Disk Man, İpod

Görsel-İşitsel Araçlar

• Film Makinası ve Hareketli Filmler
• Kapalı Devre Televizyon
• Video
• DVD
• VCR
• Data Show
• Video projeksiyonu

Teknoloji Destekli Araçlar

• Etkileşimli Video
• Uydular
• Tele Toplantılar
• Videoteks
• İnternet

Animasyonlar öğrencinin ders konularını somut olarak izleyerek kavramalarının yanında, yaratıcı düşünceler geliştirmelerine, olasılıklar üzerinde durmalarına, çeşitli denemelere girişmelerine de yardım etmektedir. Böylece hem etkileşimli öğrenme ortamı sunulabilmekte hem de bireysel öğretim sağlanabilmektedir. Animasyonlar geleneksel sınıf ortamının sıkıcılığını büyük ölçüde ortadan kaldırarak, öğrenme etkinliklerini zevkli bir uğraş hâline ge-

tirmektedir. Eğitimin daha zevkli ve daha çekici hâle getirilmesi için birçok araştırma yapılmaktadır. Bu konuda yapılan en etkileyici uygulamalardan birisi yine bilgisayar animasyonları olmaktadır. Bilgisayar animasyonları sayesinde çocukların hem kavrama kabiliyetleri artmakta hem de bu animasyonların onların ilgisini çekecek tarzda hazırlanmasıyla konuya ilgileri daha kolay çekilmektedir.

Animasyon ile bir olayın çok iyi analiz edilerek basit sembollerle açıklık kazanması ve karmaşık bilgilerin anlaşılabilir hâle getirilmesi daha kolay olmaktadır. Animasyonlar renk ve hareket özellikleriyle birleşerek akılda kalıcılığı artırmakta, göz ve kulağa hitap ederek etkin bir öğrenme sağlayabilmektedir

Eğitimin bir amacı da eğitimi bireyselleştirmek ve kolaylaştırmaktır. Animasyon bunu en iyi şekilde sağlayarak görsel, çabuk ve özlü bir öğrenim sağlamaya yardımcı olmaktadır. Karikatürize edilerek esprili biçimde sunma, eğitim sürecini, sıkıcılıktan çıkararak sevimli bir hâle dönüştürüp öğrenme isteğini artırabilmektedir. Animasyon tüm bu özellikleri, hareket hâlinde ve hareketin doğasını sembolize eden basit grafik sembollerle renk ve ses eşliğinde sunmaktadır.

Ders anlatan öğretmenlerin geleneksel anlatma yöntemini seçmeleri bu dersleri izleyen öğrencilerin çok çabuk sıkılmalarına, dikkatlerinin başka noktalara kaymasına neden olmaktadır. Buna rağmen dersi destekleyici nitelikte bir animasyon dikkatlerin konu üzerinde yoğunlaşmasına ve sıkıcılığın ortadan kalkmasına yardım etmektedir. (İŞCAN, 2005: 12)

Çoklu Ortam Materyalleri Kullanılarak Hazırlanan İçeriklerin Yararları

• Öğrencilerin güdülenme düzeyleri artar.

• Öğrenmeyi somutlaştırır.

• Öğretme-öğrenme sürecine çeşitlilik ve değişiklik katar.

• Söz salatasını önler yani sözden ekonomi sağlar ve zamanı daha iyi değerlendirmeyi sağlar.

• Öğrenilecek konular üzerinde etkileşimi artırır. Sorulara anlık cevap vermesini/verebilmesini sağlar.

• Karmaşık öğrenmeleri basitleştirir.

• Görmesi ve ulaşılması mümkün olmayan yaşantılara ulaşmayı sağlar.

• Alıştırma ve tekrara imkân sağlar.

• Öğrenmede kalıcılığı arttırır.

• Öğrenme zamanını kısaltır ve verimliliği yükseltir.

Otantik Dokümanlar

Otantik dokümanlar; yabancı dil öğretimi için hazırlanamamış, ancak konuşma, düşünüleni ifade etme, öğrenilen dil bilgisi kuralları ve sözcükleri uygulama sahasına aktarmaya yardım eden, işitsel, görsel ve yazılı dokümanlardır. Bir başka deyişle otantik dokümanlar, öğretilen dil bilgisi kuralları ile sözcüklerin uygulama alanı görevini yaparlar ve bu ögelerin öğrenciye mal olma olanağını sağlar. Otantik dokümanların en büyük özelliği yabancı dil öğretimi amacıyla hazırlanmamış olmalarıdır. Yabancı dil öğretimi amacıyla hazırlanan metotların ana hedefi ise o yabancı dilin öğretilmesidir. Bu nedenle metotlarda konular kolaydan zora ve basitten karmaşığa doğru aşamalı olarak sıralanmışlardır. Önce basit ve kolay olanlar öğretilir, daha sonra zor ve karmaşık olanlara geçilir. Otantik dokümanlarda ise böyle bir amaç söz konusu değildir.

1960'lı yıllarda, metodoloji alanındaki gelişmelere paralel olarak otantik dokümanlar, yabancı dil öğretiminde 1968 yılında kullanılmaya başlanmış ve 1970'li yılların başından itibaren de yardımcı ders malzemesi olarak kullanılan bant, plak gibi işitsel araçlar; film, fotoğraf, slayt gibi görsel araçlar ve dergi, gazete el ilanı gibi basılı dokümanlar otantik doküman adını almaya başlamıştır.

Otantik dokümanları 3 gruba ayırabiliriz:

• Görsel otantik dokümanlar

• İşitsel otantik dokümanlar

• Yazılı otantik dokümanlar

Otantik dokümanlar ancak belirli düzeyde kelime ve gramer bilgisi almış olan öğrenciler için kullanılabilirler ve onların seviyelerine göre belirlenirler.

200-400 ders saati yabancı dil dersi görmüş öğrencilerle;

- Görsel otantik doküman olarak karikatür. Manzara ve çevre resimleri slaytlar gibi malzemeler,

- İşitsel otantik doküman olarak da banda alınmış basit bir masal, bir öykü veya bir şarkı kullanılabilir. Bu aşamada yazılı otantik dokümanlar kullanılmaz.

400-800 ders saati yabancı dil dersi görenlerle de;

- Görsel otantik doküman olarak bir konuyu içeren slayt grubu veya bir film,

- İşitsel otantik doküman olarak banda alınmış bir radyo veya televizyon haberi, yine banda alınmış bir öykü veya basit bir dille yazılmış tiyatro eserinden bir sahne, bir röportaj,

- Yazılı otantik doküman olarak da el ve gazete ilanları, basit bir dille yazılmış gazete haberleri öykü ve tiyatro eserleri, telgraflar, hayranı ve diğer önemli günler için yazılmış tebrik kartları örnekleri vb. kullanılabilir.

Otantik dokümanların seçiminde öğrencilerin seviyesi dikkate alınarak. Öğrenilen kelime ve yapılan pekiştirecek nitelikte olmaları üzerinde durulmalıdır.

Seviye yükseldikçe;

- İşitsel otantik doküman olarak banda alınmış bir açık oturum, ilginç radyo ve televizyon haberleri. Tiyatro eserlerinden biriki sahne, bir şarkı, bir şiir vb.,

- Yazılı otantik doküman olarak öğrencinin ilgisini çekeceğini umduğumuz bir makale, bir röportaj veya bir edebî eserden alınmış ilginç bir kısım,

- Görsel otantik doküman olarak da televizyon ve videodan faydalanabiliriz. Tüm otantik dokümanların derste kullanış biçimiyle ilgili kesin bir kural yoktur. Öğretmen amaca uygun olarak kullanılma tarzını kendisi geliştirir (AKALIN, 1996: 143).

Animasyon ve Video (Animation and Video), animasyonların hazırlanmasında pratik ve yardımcı araçlardır.

• GoAnimate (www.goanimate.com)

• Creaza (www.creazaeducation.com)

• Animoto (www.animoto.com)

• Kerpoof (www.kerpoof.com)

Ön Hazırlık

• Ön çalışmanın yapılması. Bu ön çalışmada öğrencilere ne kadar ön hazırlık ve kelime bilgisi gerekli olduğu tespit edilir.

• Kelime bilgisi kazandırma öğrencilerin seviyesine bağlı olarak değişebilir.

• Öğrenciler öğrenmek istedikleri ortamları ve temaları daha önceden bilmek isterler. Bu da öğrencilerin video filmindeki olayların gelişimini anlamalarına sebep olur.

• Ders planı hazırlamadan önce dersin üç ana bölümünü kafamızda tasarlamamız yararlı olabilir.

Animasyonu İzletmeden Önce Öğretmen

• Sınıfın seviyesine ve öğretilecek konuya göre animasyon seçimi yapar.

• Dersten önce animasyonu mutlaka seyreder.

• Animasyonda gördüğü kelimeleri belirler.

• Durdurma yapacağı yerleri belirler.

• Animasyonla ilgili soracağı soruları belirler.

• Fiil öğretimi yapacaksa hedef fiilleri belirler.

• Animasyonu izletmeden önce öğrencilere animasyonun konusuyla ilgili sorular sorar.

İzleme Sırasında Yapılacak Etkinlikler

• Öğretmen ilk izletmeyi yaparken aralarda durdurarak hem kelime öğretimi yapar hem de sorular sorar. Buradaki amaç öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmektir. Öğrenciler animasyonu ilk izleme esnasında herhangi bir kelime ve cümle duymadıkları için daha önceden öğrendiklerini pratiğe geçirme fırsatları olur.

• Öğretmen, izleme esnasında öğrencilerin not tutmalarını ister. Derste öğrencilerin verdiği örnek cümleler dersin sonunda yazma becerisinin gelişmesine de önemli katkıda bulunur.

• Öğretmen animasyonu izletirken öğrencilerden tahmin etmelerini ister. Sessiz animasyon olduğu için öğrencilerin konuşma becerisinin gelişmesine önemli bir katkı sağlar. Aynı zamanda bir sonraki sahnede ne olacağının tahmin edilmesini sağlar.

• Öğretmen öğrencilerin cevap verebileceği tarzda sorular sorarak onları konuşmaya cesaretlendirir.

İzleme Sonrası Yapılacak Etkinlikler

• Öğretmen animasyon filmini tekrar açar ve öğrettiği nesneleri göstererek sorular sorar.

• Öğretilen dil bilgisi konusuyla ilgili sorular da yöneltebilir. "**Saat kaç? Saat kaçta uyandı? "**

• İzletilen animasyona benzer bir şekilde öğrencilerin kendileriyle ilgili örnek cümleler kurmalarını ister.

• Öğretmen animasyon izletmeyi bitirdikten sonra öğrencilerden gruplar oluşturarak soru-yanıt şeklinde etkinlik yapmalarını isteyebilir.

• Yazma etkinliği içinde öğrencileri yönlendirerek güdümlü bir yazma etkinliği yapmalarını veya animasyonun hikâyesini yazmalarını isteyebilir.

• **Örnek: Animasyon ALARM**

• **Konu:** Saatler

• **Süre:** 8. 49 dakika

• **Beceri:** Konuşma ve Yazma

• **Kelimeler ve fiiller**: Günlük Hayat

• **Hedef kitle:** Yetişkinler

• **Seviye:** A2

Animasyon Öncesi Hazırlık Etkinlikleri

• İzleme esnasında öğretmen filmi durdurarak animasyondaki kelimeleri öğrencilere öğretir. Onlardan not tutmalarını ister.

• Animasyon sessiz olduğu için öğrencilere,

• Sizce o ne yapacak? (02.00)

• O süt şişesini alacak mı? (04.10)

• Niçin kahvaltı etmedi? (06.25)

4. O nereye gidecek? Sizce o ne iş yapıyor? (06.56)

5. Sizce, asansörde ne olacak? (07.27)

gibi tahmin sorularını öğretmen öğrencilere yöneltir ve onların konuşmalarını sağlar. Böylece öğrencilerin izlediği animasyon kelime ve cümle öğretiminin daha etkili olmasını sağlayacaktır.

Ayrıca film bittikten sonra öğretmen öğretilenlerin pekiştirilmesi ve hatırlanması için de birtakım sorular sorar.

• Sabah pencere açık mıydı? (02.00)

• Mutfak masasında neler vardı? ((05.05)

• Odasında hangi eşyalar vardı? (08.18)

Öğretmen öğrencilerin seviyelerine göre özdeşim kurabilecekleri kendi yaşantılarına dönük cevap verebilecekleri birkaç soru sorar. Daha sonra öğrencileri eşleştirerek birbirlerine soru sorup cevap vermelerini ister (Aile, ev, iş, okul, günlük hayat.).

- Siz saat kaçta uyanıyorsunuz?
- Her sabah erken kalkıyor musunuz? Niçin?
- Sabahları kahvaltı ediyor musunuz? Niçin?
- Kahvaltıda neler yiyorsunuz?
- Odanızda neler var?
- Dağınık mısınız, düzenli misiniz?
- Televizyon seyreder misiniz?
- En çok hangi programları seyredersiniz?

Yazma Etkinliğine Bir Örnek:

Sabah uyandınız. Kahvaltı hazırlıyorsunuz ve televizyon seyretmek istiyorsunuz.

1. Saat kaçta uyandınız?
2. Kahvaltıda ne yemek istiyorsunuz.
3. Televizyonda hangi programı seyretmek istiyorsunuz? Niçin? Yazalım.

Sonuç ve Öneriler

• 3D sessiz animasyonlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma ve yazma becerisinin geliştirilmesinde uygulanan etkili bir görsel araç olabilir.

• Bu alanda teknoloji tabanlı eğitim yeni gelişmeye başladığı için çok fazla materyal kullanımına rastlanmamaktadır. Bu yüzden otantik metinlerin kullanımına başvurulmaktadır. Otantik metinlerin dil öğretiminde olumlu yanları olduğu gibi olumsuz yanları da bulunmaktadır.

• Kültür aktarımında bulunma, yaş gruplarına ve seviyelere uygun animasyonlar hazırlanması açısından kişilerin kendilerinin hazırlayabileceği Web sitelerinden de yararlanması daha uygun olabilir.

• Animasyon ve Video (Animation and Video) Animasyonların hazırlanmasında pratik ve yardımcı araçlardır.

• Go Animate (www.goanimate.com)

• Creaza (www.creazaeducation.com)

• Animoto (www.animoto.com)

• Kerpoof (www.kerpoof.com)

• Animasyonlar, görüntü kalitesi ve gerçek hayata yakın görselleri yansıtması açısından etkili bir etkileşim aracıdır. Aynı zamanda animasyonlar;

• Bilginin algılamasını geliştirir.

• Öğrenme motivasyonunu artırır.

• Öğrenmeyi pekiştirir.

• Bilginin hafızada kalmasına yardımcı olur.

• Eğitimin çekiciliğini artırır ve geri bildirimlerin kısa sürede alınmasına yardımcı olur.

• Web ortamında erişilebilir eğitsel içerikli animasyonların kullanımı, öğrencilerin öğrenmeyi pekiştirmesine, motivasyonunu artırmasına ve bilginin tekrar tekrar kullanılmasıyla daha etkin bir öğrenme süreci oluşmasında önemli olabilmektedir.

• Tarafımca denenen A2 seviyesi Arap ve Doğu Türkistan uyruklu 16-35 yaş aralığındaki sınıfımda bu animasyon denenmiştir. Öğrencilerin olumlu dönütlerine dayanarak öğretimin etkili olduğu söylenebilir.

• Tarafımca denenen sessiz animasyonların öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini sınırlandırmadığı için bu becerilerin gelişmesinde etkili bir araç olduğu söylenebilir.

• Çeşitli ülkelerden gelen öğrencilerin oluşturduğu dersliklerde izlettiğim bu ve buna benzer sessiz animasyonların öğretim esnasında monotonluktan çıkıp eğlenceli ve etkili olduğu söylenebilir.

• Ders dışında da öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmeleri açısından rahat ve kolay ulaşabilecekleri bir materyal olduğu için de önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

• Yaş gruplarına, kurlara ve pedagojik açıdan uygunluğuna göre animasyonların tercih edilmesi yararlı olabilir.

Kaynaklar

ARICI, N. ve DALKILIÇ, E. (2006), Animasyonların Bilgisayar Destekli Öğretime Katkısı: Bir Uygulama Örneği *Kastamonu Eğitim Dergisi,* C: 14, No: 2, 421-430.

BARIN, Erol (2004), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler" *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, S: 1, 19-30.

DEMİREL, Ö.-SEFEROĞLU, S. ve YAĞCI, E. (2001), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme,* Ankara: Pegem Yayıncılık.

DEMİREL, Ö. (2002), *Öğretme Sanatı*, 4. bs., Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

İŞCAN, A. (2010), "Yabancı Dil Olarak Türkçenin Önemi, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi", *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, C: 2, S: 4, 29-36.

http://www.goanimate.com; 01.01.2015.

http://www.animoto.com; 01.01.2015.

http://www.creazaeducation.com; 01.01.2015.

http://www.kerproof.com 01.01.2015.

YURT DIŞINDA TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİ İÇİN KARMA ÖĞRENME SERTİFİKA PROGRAMI

İsmail GÜLEÇ*
Barış HORZUM**
Alpaslan OKUR***

Giriş

Küreselleşen dünya ile farklı dillerden ve kültürlerden insanlar sık karşılaşır ve iç içe yaşar olmuşlardır. Bunun sonucunda *iki dillilik, çok dillilik, çok kültürlülük* gibi konular üzerine araştırmalarda yoğunlaşma kaçınılmaz hâle gelmiştir. Zaten, Avrupa dil politikasının üzerinde durduğu en önemli hedeflerden biri de çok dilliliği ve çok kültürlüğü geliştirerek teşvik etmektir. Çünkü Luchtenberg'e (2002) göre tüm dünyada farklı biçimlerde uygulanan iki dillilik, eğitim sistemlerinin en temel sorunları arasındadır.

Küreselleşen dünyanın şartları gereği, insanlar ülkelerinden başka yerlerde yaşamakta, kendi dillerinin yanı sıra başka dilleri de öğrenmek zorunda kalmaktadır. Bu anlamda, bu duruma maruz kalan halklardan biri de Türklerdir. Çünkü Türkler, başta Avrupa olmak üzere dünyanın değişik yerlerine kitleler hâlinde giderek yeni bir dil ve kültür ile iç içe yaşamak durumunda kalmışlardır. Türklerin kitleler hâlinde en yoğun olarak gittiği kıta Avrupa iken bu kıta içinde de Batı Avrupa ülkelerinde (Almanya, Fransa, Hollanda, Belçika, Avusturya, İsviçre, İngiltere vs.) yoğunla şmışlardır.

İlgili proje kapsamında Türkiye'de Türkçe ve Türk Kültürü öğretimi alanında eğitim veren eğitimciler tarafından, yurtdışında görev yapan T.C. veya

* Prof. Dr.; Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Sakarya; igulec@sakarya.edu.tr

** Doç. Dr.; Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Sakarya; mhorzum@sakarya.edu.tr

*** Doç. Dr.; Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Sakarya; aokur@sakarya.edu.tr

bulunduğu ülkedeki okullardan mezun olmuş ama T.C. Müşavirliğine bağlı olmayan Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerine eğitim verilmesi planlanmıştır. Proje kapsamında planlanan faaliyetler, iki dilli Türk çocuklarının nitelikli, alanında uzman ve pedagojik donanıma sahip öğretmenler tarafından yetiştirilmesini sağlayacaktır.

Özellikle Avrupa'da doğan ve orada eğitim alan Türk çocuklarına Türkçenin gerek ana dili olarak öğretimi gerekse de ikinci dil olarak öğretimi Türk devletinin çalışmasıyla gerçekleşmektedir. Türk devleti birçok AB üyesi ülke hükümeti tarafından kabul edilmediği için resmi olarak öğretmen gönderememektedir. Öğretmen ihtiyacı oradaki vatandaşlarımız tarafından karşılanmaktadır.

Ülkeden ülkeye değişen eğitim sistemlerinde Türkçe dersleri, ticari bir amaç gütmeyen çeşitli vakıf ve dernekler tarafından dini eğitimin yanında özellikle hafta sonu kursları ile Türkçe açığını kapatmaya çalışmaktadır. Bu okullar, şahıslar veya çeşitli derneklerin kontrolünde olup tamamen gönüllü öğretmenler tarafından desteklenmektedir. Bu okullarda başta Türkçe olmak üzere din, kültür, sanat, müzik, spor ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu diğer derslerle (dil, matematik, fen bilimleri) takviye yapılmaktadır.

Alanyazın incelemesi ve görüşmeler sonucunda Almanya'da görev yapan Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerinin hem teoride hem uygulamada pedagojik yeterliliklerini geliştirmeye ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir (ÇAKIR, 2002). Almanya ve Belçika gibi Türk nüfusunun yoğunlukta toplu yerleşim alanlarına sahip olduğu ülkelerde Türk çocuklarının Türk dili ve Türk kültürüne daha yakın olmalarına karşın İskandinav ülkeleri ve Hollanda gibi Türk nüfusunun yoğun olmadığı ve dağınık yerleşime sahip olduğu ülkelerde çocukların kendi dillerine ve kültürlerine giderek yabancılaşmaya başladıkları görülmektedir.

Almanya, Avusturya ve Belçika gibi Avrupa ülkelerine göre Hollanda'da Türk nüfusu az olsa da MEB tarafından görevlendirilen öğretmen olmadığı için bu ihtiyaç karşılanamamaktadır. Bunun sebepleri arasında da Hollanda'da eğitim veren Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin özel bir alan eğitimi ve pedagoji bilgisine sahip olmayıp farklı meslek gruplarından olmaları yer almaktadır. Esasında bu öğretmenler Hollanda'dan mezun oldukları zaman tüm pedagojik becerileri alarak öğretmen olurlar. Bizim arzumuz Türkiye dışında mezun olan ve uzmanlık alanı Türkçe olmayan öğretmenlere Türkçenin nasıl öğretilmesi gerektiği konusunun öğretilmesidir. Nitekim Türkçe öğretimi hem yeterli düzeyde dil bilgisi ve becerisini hem de dilin nasıl öğretileceğine yönelik pedagojik alan bilgisini içermektedir. Ayrıca ilgili alanyazın incelendiğinde iki dillilik çalışmalarının genelde Almanya gibi Türk nüfusunun yo-

ğunlukta olduğu bölgelerde yürütüldüğü; nüfusun az olduğu ülkelerde bu tür çalışmaların kısıtlı olduğu görülmüştür.

Yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızın kendi dillerini ve kültürlerini yaşatabilmeleri için yeni yetişen nesillerin nitelikli öğretmenler aracılığıyla eğitilmesi bir zorunluluktur aksi takdirde çeşitli nedenlerle yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının milli kimlik bilincinden yoksun, kendi dilini konuşamayan bireyler olmaları kaçınılmaz olacaktır. Çocukların kimi zaman aile ortamında dahi ihmal edilen dil ve kültürlerini okullarda kısıtlı ders saatlerinde öğrendikleri göz önüne alındığında yurt dışında görev yapan bu öğretmenlerin eğitim sürecindeki rolleri büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda proje kapsamında yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin eğitilerek Türk kültürü aktarımı ve Türkçe öğretimi yaklaşımlarını uygulayabilecek düzeyde bir yeterliliğe sahip olmaları amaçlanmaktadır.

Uygulanacak olan bu proje ile öncelikli olarak bir federasyonda görev yapan öğretmenlere, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünce oluşturulacak bir uzman kadro tarafından verilecek eğitim, seminer ve konferanslarla Türkçe ve Türk kültürü öğretimi sertifikası verilecektir. Proje başarılı bir şekilde uygulanır ve talep olursa tüm öğretmenlere de uygulanacaktır. Ayrıca, seminer ve dersler sadece katılımcı öğretmenlere yönelik olacakken özellikle alanında uzman ve tanınan kişilerce verilecek olan Türkçe, dil ve kültür konulu konferanslar gerekli duyuru ve tanıtımı yapılarak halka açık şekilde düzenlenecektir. Çünkü öğretmenlere gerekli eğitim verileceği gibi özellikle ebeveyn konumundaki yetişkinlere de konunun önemi aktarılmalıdır. Son dönemlerde Hollanda'daki Türk nüfusunun artmasına rağmen Türkçe ders olmaktan çıkarılmıştır. Bunun sebebi ise Türk aileler tarafından hükümete ve okul yönetimlerine Türkçenin ders olarak okutulması için gerekli girişimlerin bulunmaması olarak görülmektedir. Halka açık olarak düşünülen konferanslarda bir dünya dili olan Türkçenin önemi anlatılarak Türkçeyi çocuklarına ders olarak seçmeleri için gerekli bilinç verilecektir.

Sertifika Programının Aşamaları

Sertifika programı üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar birbirini takip eden ve birbirlerine temel oluşturacak aşamalardır.

I. Aşama

Proje ekibinin planlanan eğitim-öğretim süreci için seçtiği etkinliklerin (iki ortak tarafından) belirlenmesi. Bu etkinlikler şu şekilde sıralanabilir:

1. Ders içeriğinin hazırlanması
2. Seminerlerin planlaması

3. Proje ekibinin planlanan eğitim-öğretim süreci için eğitsel materyalleri toplaması ve hazırlaması

4. Videoların çekimi ve ders notlarının PDF formatında hazırlanması

II. Aşama

1. Uzaktan eğitim derslerinin verilmesi ve ders notlarının paylaşılması

2. Yüz yüze eğitim ve seminerlerin verilmesi

III. Aşama

Ölçme- Değerlendirme

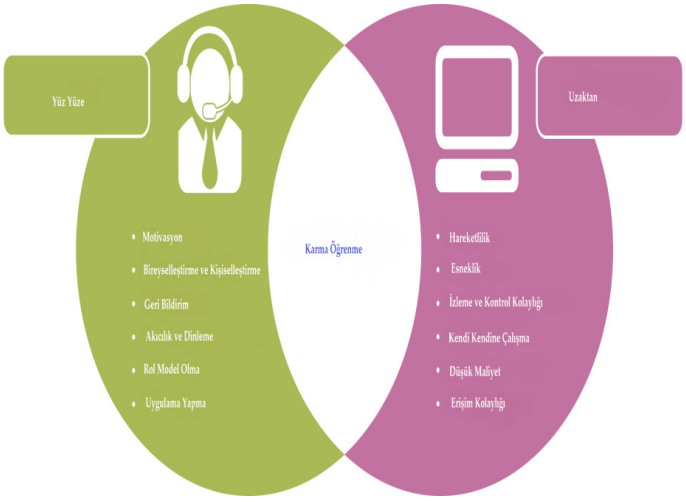
1. Yapılan etkinliklerin sonuçlarının ölçülmesi

2. Yapılan etkinliklerin sonuçlarının değerlendirilmesi

3. Projede yapılan faaliyetlerin ölçme-değerlendirme sürecinin tamamlanarak projenin raporlaştırılması.

Sertifika Programı Modeli

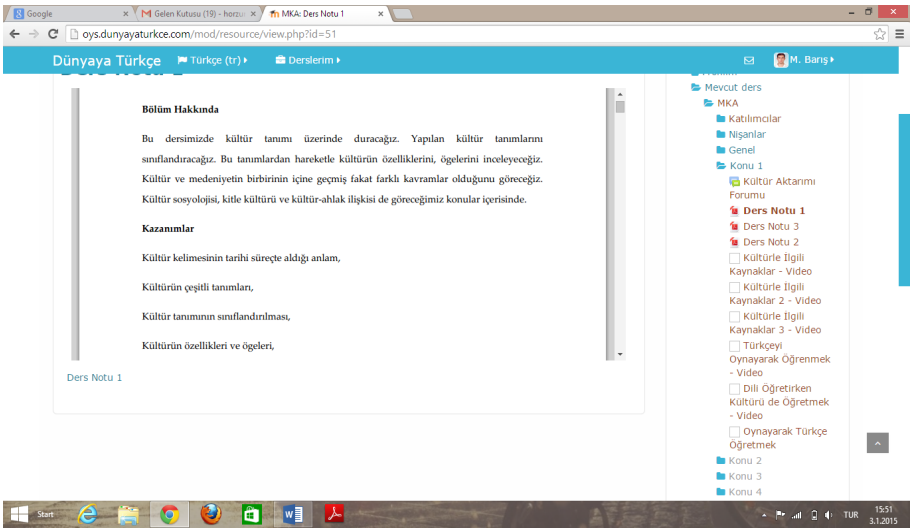
Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü koordinatörlüğünde yürütülecek olan sertifika programı uygulamasında karma öğrenme modeli benimsenmektedir. Rosenberg'e (2006) göre karma öğrenme çoğunlukla sınıf ve çevrim içi iletimden oluşan, grup ve kendi ilerleme hızında öğretimi bütünleştiren bir modeldir. Böyle bir modelde kaliteli bir öğretici vasıtasıyla sınıf öğretiminin oldukça uygun olduğu bir durum; çevrim içi öğretimin daha etkili olduğu bir durum ve bu iki durumun da birlikte dikkatlice birleştirildiği bir öğretimin etkili olduğu durumlar söz konusudur.



Şekil 1: Karma Öğrenmede Yüz yüze ve Uzaktan Öğrenmenin Avantajları

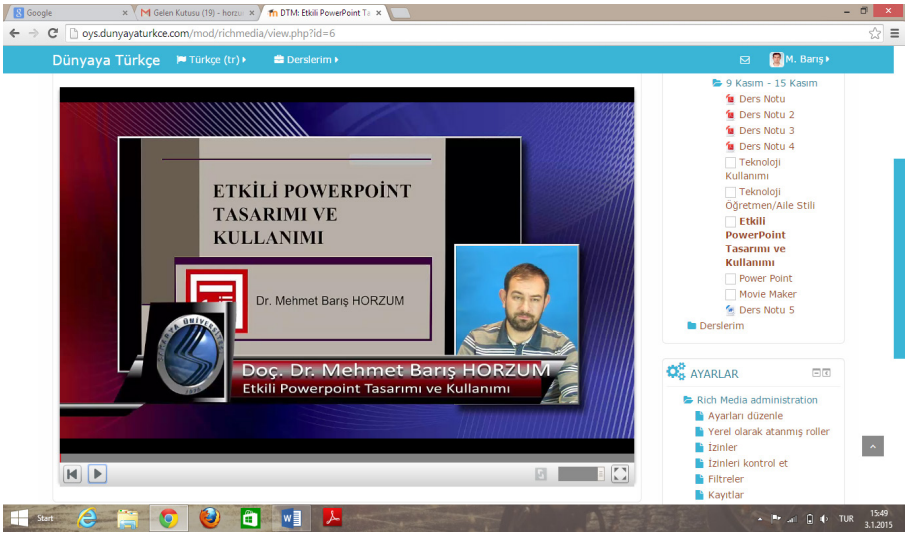
Programda toplam sekiz ders yer almaktadır. Her bir dersin on iki ders saati bulunmaktadır. Bu derslerin altı saati teorik, altı saati ise uygulamalıdır. Bu yönüyle derslerin teorik kısmını oluşturan altı saati uzaktan eğitim yolu ile uygulama kısmını oluşturan altı saati ise yüz yüze gerçekleştirilecektir. Derslerin öncelikle teorik kısmı uzaktan eğitimle gerçekleştirildikten sonra edinilen teorik bilgilerin uygulaması ve atölye çalışmaları ise yüz yüze gerçekleştirilerek edinilen teorik bilginin uygulamadaki yansımaları konusunda deneyim kazandırılacaktır.

Uzaktan eğitim uygulamasından önce katılımcılar iki gruba ayrılacaktır. Programa kayıtlı olacak 50 katılımcı yaklaşık yirmibeşer kişilik iki grup hâlinde dersleri alacaktır. Grupların oluşturulmasında önbilgi düzeylerine göre gruplama yapılacaktır. Programdaki derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi esnasında eş zamansız İnternet temelli eğitim araçlardan faydalanılması planlanmıştır. Derslerin eş zamansız kısmında dört ayrı öğrenme kaynağı kullanılacaktır. Bunlar; video, elektronik metinler, forum ve e-postadır.



Şekil 2: Elektronik Metin Örneği

Uzaktan eğitim uygulamasının eş-zamansız öğrenme kaynaklarından ilki **video** derslerdir. Video dersler toplam 6 saat olacak biçimde planlanmaktadır. Bu öğrenme kaynağında her bir ders için 30 ile 45 dakikalık altı ayrı kaydedilmiş video yer alacaktır.



Şekil 3: Kaydedilmiş Video Ders Örneği

İkinci bileşen elektronik metinlerdir. Elektronik metinler her bir konu için ayrı ayrı 10 ile 25 sayfa arasında konuyla ilgili bilgiler ve ek kaynaklar içeren öğrenme materyalleridir.

Şekil 4: Forum Örneği

Üçüncü bileşen olarak forum kullanılacaktır. Forumlarda dersin öğretim üyesi katılımcılara kendi dersi ile ilgili bir problem durumunu soru olarak iletecek ve bu konuda katılımcılar karşılıklı bilgi paylaşımında bulunmaları istenecektir.

Şekil 5: E-posta Örneği

Dördüncü bileşen olarak **e-posta** kullanılacaktır. E-posta ile katılımcılar izledikleri videolar ve okudukları elektronik dokümanlarla ilgili anlamadıkları noktaları doğrudan dersin öğretim üyesine soru olarak sorabilecektir.

Uzaktan eğitimle derslerin teorik kısmı tamamlandıktan sonra uygulama ve atölye çalışmaları yüz yüze gerçekleşecektir. Yüz yüze derslerde katılımcılar ve öğretim üyeleri sınıf ortamında uygulama yapacaktır. Bu uygulamalarda örnek olay çalışmaları ve katılımcıların materyal geliştirmesi sağlanacaktır. Yüz yüze derslerden önce ya da ders esnasında katılımcılara uygulama ödevleri ve performans görevleri verilecektir. Tüm bu eğitimlerin sonunda yapılacak bilgi ve uygulamaya dayalı sınavlardan sonra yeterli puan alanlara sertifika, yeterli puan alamayanlara katılım belgesi verilecektir.

Dersler, Ders İçerikleri ve Öğretim Üyeleri

Unvan, Adı Ve Soyadı, Kurumu ve hakkında kısa bilgi	**Dersin içeriği**
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN ***SAÜEF İngilizce Öğretmenliği*** *Dilbilim alanında doktorasını tamamladı. İk idillilik ve çok kültürlülük üzerine çalışmaları vardır. SAÜ Eğitim Fakültesinin dekanı olarak çalışmaktadır.*	Çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda büyüyen çocuklarda dil öğretimi sorun ve çözümleri
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ ***SAÜEF Türkçe Öğretmenliği*** *Eski Türk Edebiyatı, Halk Edebiyatı ve Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine çalışmaları vardır. SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü müdürü olarak çalışmaktadır.*	Türk Dili bağlamında kültür aktarımı ve oyunların kültür aktarımındaki rolüne genel bakış

Doç. Dr. Havva YAMAN ***SAÜEF Türkçe Öğretmenliği*** *Türkçe öğretiminde doktorasını tamamladı. SAÜEF'te Türkçe Öğretmenliği Bölüm Başkanı olarak çalışmaktadır.*	İki dilli Türk çocuklarının anlama (okuma, dinleme ve izleme) ile anlatma (konuşma ve yazma) becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek yöntemler
Doç. Dr. Alpaslan OKUR ***SAÜEF Türkçe Öğretmenliği*** *Türkçe öğretiminde doktorasını tamamladı. Doktora sonrası araştırmalarda bulunmak üzere YÖK bursuyla London Metropolitian Üniversite'sinde Türkçe öğretimi üzerine misafir araştırmacı olarak çalışmıştır.*	Yurt dışındaki Türkler için Türkçe ve Türk Kültürü Programlarının incelenmesi ve etkili şekilde kullanılabilmesi
Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM ***SAÜEF Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi*** *Uzaktan Eğitim üzerine doktorasını yaptı. Teknoloji entegrasyonu ile ilgili farklı çalışmaları bulunmaktadır.*	Türkçe ve Dil Öğretiminde kullanılan araç gereç ve bunların dil öğrenmenin farklı alanlarında kullanımı
Doç. Dr. Nezir TEMUR ***Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi*** *Türkçe öğretiminde doktorasını tamamladı. Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretimi Merkezinde uzun süredir ana dili ve ikinci dil olarak Türkçenin öğretimi ile ilgili olarak çalışmaktadır.*	Türkçe ve Dil Öğretiminde kullanılan ölçme, değerlendirme ve sınav teknikleri hakkında bilgiler sunularak örnek uygulamalar gerçekleştirilecektir.
Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ ***TOBB ETU Türk Dili ve Edebiyatı*** *Türkçe öğretiminde doktorasını tamamladı. TOBB Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde çalışmaktadır.*	Türkçe öğretiminde dilsel girdi hakkında bilgiler sunularak örnek uygulamalar gerçekleştirilecektir.
Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK ***SAÜEF İlköğretim Sınıf Öğretmenliği ABD*** *İlk okuma ve yazma, yaratıcı yazma ve farklı yaş gruplarında birleştirilmiş sınıflar üzerine farklı çalışmaları bulunmaktadır.*	Farklı yaş gruplarında Türkçe ve İki dilliliğin öğrenmesi üzerine bilgiler sunulacaktır.

Sonuç

Bu bildiride Avrupa'da yaşayan Türklerin iki dilli olarak yetişen çocuklarının Türkçe öğrenmesinde karşılaşılan problemlerden biri olarak iki dilli çocuklara Türkçe öğretecek öğretmenlere formasyon bilgisi verme amacıyla oluşturulmuş bir sertifika programı tanıtımı yapılmıştır. Bu program kapsamında, iki dilli çocuklara Türkçe öğreten öğreticilere; iki dilli çocukların dil öğrenimi, bu çocuklara kültür aktarımı, temel dil becerileri edinimi, dil öğretim programlarının incelenmesi, farklı yaş gruplarının bir arada dil öğrenimi, teknoloji ve materyal kullanarak dil öğrenimi, dilsel girdi ve ölçme değerlendirme konularında bilgi ve beceri kazandırma amaçlanmıştır. Bu bilgi ve becerileri kazandırmak üzere oluşturulan program karma öğrenme modeline uygun olarak planlanmıştır. Karma öğrenme modeli, yüz yüze ve uzaktan ya da çevrim içi öğrenme uygulamalarının harmanlanmış biçimde kullanımını temel almaktadır.

Modelde öncelikle kazandırılmak istenen teorik bilgiler çevrim içi öğrenme olarak İnternet üzerinden katılımcılara sunulmuştur. Yaklaşık bir buçuk ay boyunca tüm katılımcılar kendi kullanıcı adı ve şifreleriyle İnternet üzerinden bir öğrenme yönetim sistemine girerek dersleri izleme imkânı bulmuşlardır. Sistemde toplam sekiz derse ait öğretim materyalleri sunulmuştur. Her derse ait kaydedilmiş video, elektronik ders notu, forum ve e-posta uygulamaları yer almaktadır. Bu uygulamaların tamamı eş zamansız araçlardan seçilmiştir. Çünkü eş zamansız araçlarla gerçekleştirilen uygulamalarda kullanıcılar istedikleri zaman içeriğe ulaşma imkânına sahip olmaktadır. Bu programın hedef kitlesinde yer alan öğreticilerde hafta içi ve sonu sürekli çalışmak durumunda olan ve programa katılma konusunda yeterli zaman ayırma konusunda sorun yaşayabilecekleri düşünülerek yetişkin öğrenmelerine uygun eş zamansız öğrenme araçları tercih edilmiştir.

Karma öğrenme programının çevrim içi öğrenme kısmı tamamlandığında derslerin teorik kısmı gerçekleştirilmiştir. Teorik kısmından sonra uygulama ve atölye çalışmaları **yüz yüze** gerçekleşecektir. Yüz yüze derslerde katılımcılar ve öğretim üyeleri sınıf ortamında uygulama yapacaktır. Bu uygulamalarda örnek olay çalışmaları ve katılımcıların materyal geliştirmesi sağlanacaktır. Yüz yüze derslerden önce ya da ders esnasında katılımcılara uygulama ödevleri ve performans görevleri verilecektir.

Sonuç olarak yurtdışındaki Türklerin Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrenmelerini sağlayacak olan öğretmenlerin iki dilli çocuklarla ilgili pedagojik bilgi ve becerilerinin artması Avrupa'da Türk dilinin ve kültürünün aktarımını artıracak ve kolaylaştıracaktır.

Kaynaklar

ÇAKIR, M. (2002), "Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Ana Dili Olarak Kullanımı", *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *1*, 39-57.

LUCHTENBERG, S. (2002), "Bilingualism and Bilingual Education and their Relationship to Citizenship from a Comparative German-Australian Perspective", *Intercultural Education,* 13 (1), 49-61.

ROSENBERG, M. J. (2006), *Beyond E-Learning: Approaches and Technologies to Enhance Organizational Knowledge, Learning, and Performance*, Pfeiffer: John Wiley & Sons, Inc.

TÜRKÇE ÖĞRENİMİNDE ELEKTRONİK İÇERİK VE Z-KİTAP KULLANIMI

Önder GÜNDOĞDU*

1. Giriş

Texas Üniversitesinde yapılan bir araştırmaya göre zaman faktörü sabit tutulduğunda hatırlama oranları şu şekildedir; insanlar okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, görüp işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadırlar (ARSLAN ve ADEM, 2010).

Amacımız kalıcı, anlamlı, kişisel, motive edici, mutlu, verimli, zengin, zaman/mekân bağımsız öğrenme ortamları yaratarak daha nitelikli öğrenmeyi gerçekleştirebilmektir. Bu bağlamda bilişim teknolojileri, bu saydığımız amaçları gerçekleştirebilmek için kullandığımız bir araçtır.

13 yıldır eğitim teknolojileri ve eğitsel elektronik içerik üretimi alanında hizmet veren MOTTO, yıllardır edindiği birikimle farklı bir eğitim platform oluşturmayı amaçladı. Uluslararası standartlardaki içerik üretim ve geliştirme yöntemleri ile çalışan MOTTO, ürettiği içerikleri, yukarıda saydığımız ihtiyaçlara da cevap verebilecek şekilde geliştirdi ve 2012 yılında ortaya z-kitap çıktı.

Z-kitap projesinin tüm eğitsel ve teknik standartlarının geliştirilmesi ile proje uygulaması MOTTO tarafından gerçekleştirildi.

Z-kitap, kullanıcının istediği zaman, istediği yerden, çevrim içi veya çevrim dışı kullanabileceği, hiçbir yardıma gerek duymadan kendi kendine öğrenme, deneme, uygulama ve ölçme-değerlendirme yapabileceği zengin bir kaynaktır.

* Motto Eğitim Bilişim Ltd. Ş.; o.gundogdu@mottobt.com

Z-kitapla bir konu sadece kitaptan okunmakla kalmaz, okunan sayfaya bütünleştirilen, konuyla ilgili konu anlatım videoları izlenir; harita, resim, fotoğraf, etkileşimli uygulamalar ve elektronik sınavlarla hem konu pekiştirilir hem de farklı bir bakış açısı kazandırılır.

Z-kitaplar, masaüstü bilgisayarlarda, dizüstü bilgisayarlarda, akıllı tahtalarda, Android ve iOS işletim sistemli tablet bilgisayarlarda, Android ve iOS işletim sistemli akıllı telefonlarda ve projeksiyon cihazı ile çalışmaktadır.

Z-kitap, kalitesi ve verimliliği ile sadece Türkiye'de değil, uluslararası alanda da kendini ispatlamış bir üründür. JISA'nın (Sırbistan Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dernekleri Birliği) CEPIS (Avrupa Profesyonel Bilişim Dernekleri Meclisi) ve EEIG (Avrupa Ekonomi, Ticaret ve Sanayi Odası) iş birliğiyle düzenlediği DISKOBOLOS 2013 yarışmasında, bilişim ve teknolojiyi en iyi kullanan şirketler ödülüne layık görüldü.

1995 yılından beri gerçekleştirilen DISKOBOLOS ödülünü ilk kez bir Türk firması olarak "Z-Kitap Projesi" ile almanın gururunu yaşıyoruz.

2. Z-Kitabın Geliştirilme Süreci

MOTTO'nun geliştirdiği yazılım ile bir kitap, e-kitap hâline getirilir. MOTTO tarafından öğretim programlarına ve kazanımlarına uygun olarak; senaryo/storyboard yazımından başlanarak üretilen video, iki boyutlu ve üç boyutlu animasyon, etkileşimli uygulama, simülasyon, e-sınav, ses, fotoğraf, resim, harita gibi elektronik içerikler bu e-kitapla bütünleştirilir ve multimedya destekli bir e-kitap yani z-kitap ortaya çıkar.

Bütün bu süreçler dikkatle, titizlikle ve eğitim alanında üretim yapmanın sorumluluğu ile takip edilmektedir. Bu süreçlerde alanında uzman onlarca eğitim teknoloğu, öğretmen, grafiker, illüstratör, animatör, kameraman, video kurgu uzmanı, ses uzmanı ve yazılımcılar görev almaktadır.

"Z-kitabın geliştirilme süreci genel olarak şu aşamalardan oluşmaktadır:

- Var olan bir kitabın sayfalarının "Z-Kitab"a uygun hâle getirilmesi
- Planlama: Kitapta yer alması istenen elektronik içeriklerin türlerinin ve kazanımlarının belirlenmesi
- Senaryo/Storyboard Yazım
- Yapım
- Yazılım bütünleştirmesi
- Kontrol

3. Z-Kitabın Türkçe Öğretiminde Kullanimina Yönelik Örnek Uygulamalar

Z-kitap bir yandan elektronik kitap (e-kitap) olma özelliğiyle kolay ulaşılabilirken bir yandan da içerdiği etkileşimli uygulamalar, videolar, animasyonlar, dinleme metinleri ve elektronik sınavlarla hem konu anlatımlarında hem de ölçme değerlendirme süreçlerinde etkili bir araçtır.

Z-kitap, güçlü bir navigasyon sistemine ve kullanıcı dostu bir arayüze sahiptir. Bu sayede kullanıcı:

- İstediği sayfaya gidebilir,
- Sayfa içerisinde büyütme-küçültme işlevini kullanabilir,
- Sayfada istenen renk ve boyutta çizim yapabilir,
- Kitap içinde arama yapabilir,
- İstenen sayfa için notlar tutabilir,
- Önemli görülen sayfalar favori olarak eklenebilir,
- İsterse sadece elektronik içeriklere (animasyon, video, etkileşimli uygulamalar, e-sınav vb.) tek tıklama ile ulaşabilir ve çalıştırabilir.

3.1. Etkileşimli Uygulamalar

Z-kitapta yer alan etkileşimli uygulamalar, kitaptaki konuların ne derece anlaşıldığını belirlemek için öğrenci ve öğretmene renkli, eğlenceli ve nitelikli bir ölçme ve değerlendirme aracı sunar.

Etkileşimli uygulamalarda hem sesle hem de görsellerle kullanıcıya sorular sorulur ve kullanıcıdan gelen cevaplar değerlendirilip tekrar kullanıcıya sunulur.

Etkileşimli uygulamalarda duyma-anlama, okuma-anlama, anlama-yazma ve dil bilgisi becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

3.2. Konu Anlatım Videoları

Z-kitapta yer alan konu anlatım videoları, kullanıcıya bilimsel düşünme ve analiz yapma yeteneği sağlarken farklı zekâ ve algı türleri için nitelikli ve keyifli öğrenme sunması amacıyla hazırlanmıştır.

Hazırlanan videolarla sınıfta uyarlanabilmesi güç olan günlük olayların sınıf ortamına aktarılması, somut ve kalıcı öğrenme, teorik bilgi ile günlük konuşma dili arasındaki bağlantının kurularak dilin yapısının daha iyi kavratılarak duyma-anlama, okuma-anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

3.3. İki Boyutlu Animasyonlar

İki boyutlu animasyonlar sayesinde soyut olayların kavranması kolaylaştırılırken konu etkinlikleri zevkli bir uğraş hâline gelmektedir.

3.4. Dinleme Metinleri

Dinleme metinleri sayesinde öğrenci dili daha iyi öğrenmekte ve dinlediğini anlama çalışmaları yapabilmektedir.

Hazırlanan bu işitsel materyallerdeki hikâye, şarkı, şiir, düzyazı şeklindeki ses uygulamaları bir yandan kullanıcının dinleme becerisini geliştirirken diğer yandan dolaylı olarak konuşma ve doğru telaffuz etme becerisinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır.

Dinleme metinlerinde duyma-anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

3.5. Elektronik Sınavlar

Z-kitapta yer alan elektronik sınavlar, kullanıcının kendi kendine, keyifle ve kolaylıkla uygulayabileceği nitelikli ve hızlı bir ölçme değerlendirme aracıdır.

Elektronik sınav soruları, binlerce sorudan oluşan bir soru havuzundan rastgele seçilmektedir. Bu sayede kullanıcı, sınavları sıkılmadan tekrar tekrar uygulayabilmektedir.

Sınavın başlamasıyla beraber, ders ve soru sayısına göre belirlenmiş olan süre geriye doğru saymaya başlar. Bu sürenin bitiminde sınav otomatik olarak biter, isterse kullanıcı sürenin bitmesini beklemeden sınavı bitirebilir. Sınavı bitiren kullanıcı, doğru ve yanlış cevaplarını, boş bıraktığı soruları, kullandığı süreyi görebilir; isterse sorulara dönerek yanlış cevapladığı soruları da inceleyebilir.

4. Sonuç

Teknoloji sayesinde hızı artan bilgi üretimi ve iletimi, İnternet, sosyal ağlar ve çevrim içi/çevrim dışı araçlar sayesinde her geçen gün çok daha fazla kişiye ulaşmaktadır.

Bu bağlamda eğitim alanında da gelişen teknolojiye uyum sağlayarak en verimli, en etkili öğrenme süreçlerinin oluşturulması, takip edilmesi gerekmektedir.

Hem bir elektronik kitap hem de görsel, işitsel, hareketli ve etkileşimli uygulamalar sunan, kullanıcının hemen bütün ihtiyaçlarını karşılayabileceği

tümleşik bir yapı olan z-kitap uygulamasının dil eğitiminde kullanımının pek çok gereksinime ve soruya cevap verdiğini gözlemlemekteyiz.

Kaynaklar

ARSLAN, M. ve ADEM, E. (2010), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı"; http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/1603/17284.pdf; 28.11.2014.

YABANCILAR İÇİN İNTERNET TABANLI TÜRKÇE YETERLİK VE SEVİYE TESPİT SINAVI: BİR UYGULAMA MODELİ OLARAK *TYÖS*

Adnan KAN[*]
Şaziye YAMAN[**]
Ulaş KAYAPINAR[***]
Arif Cem TOPUZ[****]

GİRİŞ

Türkçenin Yabancı dil olarak öğretilmesi ve/ya dilin yeterliği/seviyesi ile ilgili sınav hazırlanması ve uygulamasında yaşanan sorunlar kimi zaman sınavların başarısızlıkla sonuçlanmasına, uygulanan sınavın güvenirlikten uzak olmasına neden olmaktadır. Bu sorunlar Türkçenin yeterlik ve seviye ölçme gibi zaten alanda sıkıntısı çekilen noktada, Türkiye'de öğrenim görmek isteyen yabancı öğrenciler ile yerleşik olarak Türkiye'de yaşayan ve Türkiye'de farklı nedenlerle bulunan insanların Türkçede dil yeterliklerini belgeleme sürecini işaret etmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda, dil yeterliği de herhangi bir Türkçe dil yeterlik sınavından farklı hazırlanmalıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrencinin, bu dilde hem genel dil yeterliklerinde beklenen hedefe ulaşıp ulaşmadığını, tüm kazanımları edinip edinmediği ve hem de dil bilgisinin beceriye ne kadar dönüştürebildiği gibi Türkçeyi ne derecede kullanabildiği ölçülmelidir. Bu sav dilin iletişim amaçlı

[*] Prof. Dr.; Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü; adnankan@gazi.edu.tr

[**] Yrd. Doç. Dr.; Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili ve Eğitimi Bölümü; syaman33@gmail.com

[***] Yrd. Doç. Dr.; Ulaş Kayapınar, Liberal Arts, American University of the Middle East, Kuwait; Ulas.Kayapinar@aum.edu.kw

[****] Asistan; Ardahan Üniversitesi, Ardahan Teknik Bilimler Yüksek Okulu, Bilgisayar Programcılığı Bölümü; arifcemtopuz@ardahan.edu.tr

öğretilmesi prensibi ve kuramı ile açıklanabilir (RICHARDS ve RODGERS, 1986).

Yukarıda bahsedilen nedenlerle, adayların çoğu, Türkiye'de farklı kurumlarca yapılan ve kâğıt-kalem/kitapçık tabanlı manuel gerçekleştirilen sınavlara katılarak bir yeterlik belgesine ulaşabilmektedirler. Bünyesinde TÖMER olan üniversiteler söz konusu sınavları kurumlarında yürütürken bünyesinde TÖMER bulunmayan üniversiteler ise başta büyük üniversiteler olmak üzere diğer üniversitelerin sınavlarını tanıyarak çare geliştirmişlerdir. Bu seçeneklerin dışında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilebilmesi ve ölçülebilmesi için alanında geçerli-güvenilir ve kullanılırlığı yüksek ve uluslararası kriterlerde geliştirilmiş bir sınav ihtiyacının olduğu kaçınılmazdır. Bu çalışmada önerilen modelin -*TYÖS*- aynı zamanda alana yukarıda yazan nedenler ve kuramsal uygulama açılarından da önemli katkılar sunması beklenmektedir.

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil yeterlik sınavı olarak uygulanmasında aşağıda belirtilen kapsam, hedefler, kazanımlar, içerik, format, uygulama yönergesi, ölçme-değerlendirme kriterleri ve puanlaması ile ilgili yeni bir model tartışılmaktadır. Dildeki edinilmiş bilginin becerilere ne kadar dönüştüğünü ölçen, İnternet tabanlı, *PTE Academic*, *TOEFL, IELTS* gibi uluslararası uygulanan sınav formatında-yapısında bir sınav önerilmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak yeterlik sınavı olan *TYÖS* (Türkçe Yeterlik Ölçen Sınav), Türkçe dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin tamamını ölçen İnternet tabanlı bir sınavdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmiş olan adayların dil becerilerini İnternet tabanlı bir ortamda ölçmek üzere geliştirilmiş olup yeterlik, düzey belirleme ve sertifikalandırma sınavıdır. Türkçe yeterlik sınavının standartları belirlenirken sınav oluşturma, sınav uygulama gibi konularda dünya çapında yetkili ve deneyimli kurumlar olarak tanınan *ALTE, ETS* ve *QTI* standartlarından yararlanılmış olup Avrupa Birliği Ortak Metni (*CEFR*) referans olarak alınmıştır.

ALTE (The Association of Language Testers in Europe) dil öğrenenler için sınav ve sertifika sağlayan Avrupa kurumlarının oluşturduğu bir birliktir. Educational Testing Service (ETS) (Eğitimsel Sınav Hizmetleri) dünyanın önde gelen eğitimsel sınav organizasyonlarından birisi olmakla beraber eğitimde ölçme araştırmalarında öncü konumundadır. QTI (Question-Test Interoperability) ise uluslararası öğrenme teknolojilerinin herkese açık teknik özelliklerinin geliştirilmesini ve bu özelliklerin kullanımını teşvik etmeyi amaçlayan IMS-Küresel Öğrenme Birliği Kurumunun belirlediği bir standarttır.

Yukarıda uluslararası standartlardan ve ilgi alanlarından bahsedilmiştir. Sıralanan amaç ve uygulamalar doğrultusunda aşağıda, geliştirilmiş olan

TYÖS ile ilgili dayanaklar, ölçme-değerlendirme yönü, yazılım tabanı ile ilgili genel bilgiler ve sınavın yapısı ile ilgili bölümleri tartışılacaktır.

TYÖS'ün Amacı

Geliştirilmiş olan *TYÖS*, bir sınav modeli olarak aşağıda belirtilen amaçlar doğrultusunda hazırlanmıştır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen adayların yeterlik düzeylerinin geçerli ve güvenilir bir şekilde bilimsel temelli ölçülmesini sağlayacaktır.

2. Sözü edilen *TYÖS*, adayların Türkçede yeterlik düzeylerini ve dil seviyelerinin tam ve doğru olarak belirlenmesine katkı sağlayacaktır.

3. *TYÖS* Türkçenin yabancı dil olarak öğrenildiği tüm ülkelerde, İnternet tabanlı bir sınav modeli olarak ortaya konulmuştur. İnternet tabanlı çalışan Türkçe yeterlik sınavı olarak dünyanın herhangi bir noktasında Türkçe yeterlik belgesi edinmek isteyen adaya bulunduğu ülkede uygulanabilecek, uluslararası kullanım kolaylığı getirmektedir.

Adayların Sınavı Alma Nedenleri

Adayların sınava tabi olma nedenlerini belirlemek için Türkiye'de öğrenimlerini sürdüren 64 yabancı öğrenciye sorulan açık uçlu soruya verilen yanıtlarda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

TABLO 1: Yabancı Adayların Türkçe Yeterlik Sınavını alma nedenleri	
n: 64	Yanıt
40	Üniversite eğitimi almak
10	Türkiye'de bir işe yerleşmek
8	Türkiye'de iş kurmak
4	Kişisel/Ailevi nedenler
2	Diğer vs.

TYÖS Hazırlık ve Geliştirme Aşamaları

Sınavın hazırlık ve geliştirme aşamasında test geliştirme aşamaları özenle tek tek uygulanmış, tüm süreçler kalite kontrolünden geçirilmiş ve uzman görüşleriyle desteklenmiştir. TYÖS için bir "SINAV KATILIMCISI EL KİTAPÇIĞI" hazırlanmıştır. Bu kitapçıkta sınava girecek adaylara sınav öncesinde, sınavla ilgili bilgi, açıklamalar ve kurallar tanıtılmıştır. Sınav geliştirme aşamaları ise aşağıda sıralandığı şekilde gerçekleştirilmiştir.

Yeterlik/Öğrenme Çıktıları ve Hedefler

Yeterlik ve öğrenme çıktılarının analizinde Ortak Avrupa Referans Çerçevesi (Common European Framework Reference) referans olarak belirlenmiştir.

Gereksinim Analizi

Öğrenme çıktıları ve hedefler göz önüne alınarak gereksinimler belirlenmiştir. Bu aşamada, adayların yeterlikleri, ölçülecek becerilerin, düzeylerin ve içeriklerin tanımları yapılmıştır.

Ölçülecek Becerilerin Tanımlanması

Ölçülecek becerilerin tanımlanmasında iletişimin eksiksiz olarak sağlanması için gerekli 4 ana dil becerisi ön plana çıkarılmıştır. Bu beceriler ve bu becerilere dönük gözlenebilir eylemler tanımlanmıştır.

Hedef Davranışların Belirlenmesi

Gözlenebilir eylemlere dayanarak hedef davranışlar belirlenerek yazılmıştır.

İçeriğin Belirlenmesi

Hedef davranışlarda belirtilen alt becerilerin dil yeterliği için karşılık gelen içerikler belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Hedef davranışlar ve içerik eksiksiz ortaya konulduktan sonra bunlara ilişkin yeterli nicel veri toplanmıştır.

Uzman Görüşlerinin Alınması

Toplanan verilerin içerik ve hedef davranışlarla örtüşüp örtüşmediğini ya da ne derece örtüştüğünü ortaya koymak için uzman görüşlerinden faydalanılmış ve verilerin son hâli geliştirilmiştir. Geliştirmenin her aşamasında uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Testin İçeriğinin Belirlenmesi

Toplanan veriler doğrultusunda test içeriği her bir beceri göz önüne alınarak belirlenmiştir.

Belirtke Tablosunun Hazırlanması

Ölçülecek davranışlar ve içerik Bloom'un (KRATHWOHL, 2002; ANDERSON vd., 2001) öğrenme düzeyleri sınıflandırması da dikkate alınarak ayrıntılı olarak belirtke tablosunda ortaya konmuştur.

Testin Yapısının Oluşturulması

Belirtke tablosuna dayalı testin yapısı oluşturularak karar sürecine geçilmiştir. Karar sürecinde madde tipleri, sayıları, sınav süresi, yönergeler ve puanlar ortaya konmuştur.

Madde Tiplerinin Belirlenmesi

Madde tipleri uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir.

Maddelerin Yazılması

Belirlenen madde tipleri ve sayıları göz önüne alınarak maddelerin yazılması süreci başlatılmıştır. Maddeler hedef davranışlar ve içerikler dikkate alınarak yazılmıştır.

Maddelerin İçerik Bakımından İncelenmesi

Maddeler içerikleri bakımından uzmanlar tarafından incelenmiş, gerekli düzeltmeler bu aşamada yapılmıştır.

Maddelerin Hedefler Bakımından İncelenmesi

Maddeler hedef davranışlar bakımından uzmanlar tarafından incelenerek gerekli düzeltmeler bu aşamada yapılmıştır.

Maddelerin Yazım Kuralları Bakımından İncelenmesi

Maddeler yazım kuralları bakımından uzmanlar tarafından incelenmiştir. Gerekli düzeltmeler bu aşamada tamamlanmıştır.

Uzman Görüşlerinin Alınması

Tüm maddelerin geliştirilme aşaması sona erdikten sonra uzmanlar pilot uygulamanın yapılabilirliğine karar vermişlerdir.

Pilot Uygulamanın Yapılması

Madde analizine zemin hazırlamakla ve analizlerin doğru ve sağlıklı yapılabilmesi için 100'den fazla adayın katıldığı bir pilot uygulama yapılmıştır.

Madde Analizlerinin Yapılması

Pilot uygulamadan sonra maddelerin tanılayıcı istatistik ve geçerlik analizleri yapılarak maddelerin ayırt etme güçleri, güçlük düzeyleri ve temel psikometrik özellikleri ortaya çıkarılmıştır.

Test Analizinin Yapılması

Uygulanan sınavın faktör analizi ve güvenirlik analizi yapılmıştır.

Sınavda Kullanılacak Maddelere Karar Verilmesi

Analiz sonuçları doğrultusunda sınavda kullanılacak maddelere, revize edilerek tekrar sınava alınacak maddelere ve sınavdan çıkarılacak ve kullanılmayacak maddelere karar verilmiştir.

Sınavın Uygulama Koşullarının Belirlenmesi

Pilot çalışma dikkate alınarak sınavın uygulama koşulları belirlenmiştir.

Sınavın Uygulaması

Sınavın standart bir ölçme ortamında tüm sınav koşulları sağlanarak dış etkenler ve kontrol edilemeyen değişkenlerden en az etkilenecek şekilde uygulanması sağlanmıştır.

Madde Analizlerinin Yapılması

Uygulamadan sonra maddelerin tanılayıcı istatistik ve geçerlik analizleri yapılarak maddelerin ayırt etme güçleri, güçlük düzeyleri ve temel psikometrik özellikleri ortaya çıkarılmıştır.

Test Analizinin Yapılması

Uygulanan sınavın faktör analizi ve güvenirlik analizi yapılmıştır.

Sınavda Kullanılacak Maddelere Karar Verilmesi

Analiz sonuçları doğrultusunda sınavda kullanılacak maddelere, revize edilerek tekrar sınava alınacak maddelere ve sınavdan çıkarılacak ve kullanılmayacak maddelere karar verilmiştir.

Yeni Maddelerin Yazılması

Analizler ışığında yeni maddeler yazılarak test edilmek üzere sınava eklenmiştir. Bu maddelerin sınav çıktılarını olumsuz bir şekilde etkilemeyecek sayıda ve şekilde olması uzman görüşleriyle sabitlenmiştir.

Yeni Maddelerin Sınava Alınması için Gerekli Aşamaların Yenilenmesi

Yeni maddelerin ve yeni maddelerle uygulanan sınavın analizleri yapılarak geçerli maddelerin sınav sistemine girmesi sağlanmıştır.

Soru Bankasının Oluşturulması

Ölçme döngüsünün aşamaları her sınavda uygulanarak yeni maddeler, hedef davranışlar, içerikler dikkate alınıp sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılan maddeler TYÖS sınavı soru bankasının geliştirilmesinde kullanılmak üzere bulundurulmaktadır.

Sınav Sistemini Etkileyecek Faktörler

Adayların Gereksinimleri

Adayların gereksinimleri değişmedikçe sınav sisteminin yapısı geçerli ve güvenilir bir şekilde korunur. Adayların gereksinimlerinin değişip değiş-

mediği güncel kanunlar, yönetmelikler ve yönergeler üzerinden ve yapılan anketlerle belirlenir.

Ölçülecek Becerilerin İçerikleri

Becerilerin içerikleri Ortak Avrupa Referans Çerçevesi göz önüne alınarak hazırlanır.

Testin İçeriği

Ortak Avrupa Referans Çerçevesi (Common European Framework Reference-CEFR) içeriğinde ve güncel dil ve iletişim gereksinimlerinde bir değişiklik olmadığı takdirde testin içeriği değişmez. Bu konuda uzman görüşlerinden faydalanılır.

Geçerli ve Güvenilir Ölçme

Geçerli ve güvenilir ölçme koşullarından taviz verilmez. Adayların gerçek düzeylerini belirlemek gözlenen puanlarla gerçek puanların arasındaki farkın ve ölçmenin standart hatasının (SEM) en aza indirilmesi için madde analizleri her sınav uygulamasından sonra yapılır.

Uygulamadaki Kontrol Edilemeyen Değişkenler

Kontrol edilemeyen değişkenlerin ve dış etkenlerin her uygulama aşamasında belirlenip ortadan kaldırılmasına ilişkin her sınav sonunda adaylara ve gözetmenlere bu konu ile ilgili bir anket uygulanır.

***TYÖS*'ün Yapısı**

Toplamda 180-210 dakika süren, üç bölüm hâlinde, iki oturumda dört ana dil becerisini ölçen bir sınavdır (okuma, dinleme, konuşma ve yazma). Temel dört dil becerisi ile birlikte, dil bilgisi, kelime hazinesi, sesletim - telaffuz, dikte etme gibi becerileri ilişkilendirerek bütünleştirilmiş görevler hâlinde sunarak dil yeterliğini ölçmek üzere düzenlenmiştir.

1. Bir metni okuma ve arkasından sözlü özetleme/yazma,

2. Bir parça dinleme ve ardından konuşma/yazma,

3. Bir parçayı dinleme ve ardından yazma/konuşma gibi bütünleştirilmiş beceriler hâlinde ve bağlamında bir yapı tasarlanmıştır.

Sınav hedef dilde konuşma, okuduğunu anlama, dinleme ve yazma becerilerindeki edinimin ortamında kullanım boyutlarına dikkat ederek oluşturulmuştur. Sınavın amacı ise adayın hedeflenen becerilere yakınlığı, yeterliği ve seviyeleri ölçmeye yöneliktir.

TYÖS Soru Formatı

TYÖS sınavı dört temel dil becerisi için üç temel düzeyde Ortak Avrupa Referans Çerçevesi (CEFR) referans olarak alınmış, A, B ve C düzeylerine göre oluşturulmuş sorulardan oluşmaktadır. Anılan 3 düzey A1-A2, B1-B2, C1-C2 seviyelerinin ayrıştırıcılığına da sahiptir. Soru dağılımları ise düzeyler göz önüne alınarak adayın sınav sonunda sertifikalandırılmasına olanak sağlayacak şekildedir.

YÖK Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi ve Avrupa Birliği Diller için Ortak Çerçeve Metni dikkat alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular altı dil seviyesinde olmak üzere belirlenmiş, hedef ve kapsam, öğrenme ürünleri, kazanımlar, beceri içerik ve göstergeleri ile anılan düzeylerin hangi yeterlilikleri gerektirdiği göz önüne alınarak hazırlanmıştır.

Dil becerileri genel hedefleri ve yeterlik düzeyleri ile ilgili bilgiler aşağıda belirtilmiştir:

Bu sınavda **Ek 1**'de görülebileceği gibi Ortak Avrupa Referans Çerçevesi-Genel Dil Yeterlik Ölçütleri referans olarak alınmıştır. **Ek 2**'de ise *TYÖS* sınavında referans olarak alınan Avrupa Birliği Ortak Metnindeki dilin dört (4) becerideki hedefler ve kazanımları gösterilmektedir.

Genel Dil Yeterlik Hedefleri sıralanmıştır. Sınava girecek öğrencilerin Türkçe alanı ve temel dört dil becerisinde hangi becerilerin, davranışların ölçüleceğini gösteren betimlemeler yapılmıştır. Genel dil hedefleri ve betimlemelerin yanı sıra, tüm seviyelerde A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeylerinin dört becerideki hedefleri, davranışları ve kazanımları ortaya çıkarılmış, bu doğrultuda belirtke tabloları oluşturulmuştur. Hedef ve kazanımların değerlendirme boyutunda her seviyede kriterler belirlenmiş ve işletilmiştir.

Sınavın Bölümleri

Dinleme (Listening Comprehension*)*

Bu bölümdeki sorular Türkçedeki dinlediğini anlama, kavrama, ilgili soruları yanıtlayabilme, iletişim becerilerindeki ifadeleri ve konuşmayı anlama gibi becerileri 65-75 dakika arasında ölçen bir bölümdür.

Okuma (Reading Comprehension)

Toplamda 45-55 dakika süren ve farklı türde okuma-anlama stratejileri ile okuduğunu anlama becerilerinin tamamını ölçen sorulardan oluşan bir bölümdür. Farklı metin türleri, içerikler ile ilgili kavrama, yanıtlayabilme sorularından oluşmaktadır. Sorular genel konuları içerdiği için her meslek grubundan adaylar için uygundur. Metinler durumsal ve gerçek hayatı yansıtan, farklı düzeylerde, açık ve anlaşılabilirdir.

Konuşma ve Yazma (Oral Communication-Speaking and Writing*)*

Türkçe sözlü iletişim ve yazılı iletişim becerilerini 70-80 dakikada ölçen sorulardan oluşmaktadır. Bu sorular, adayın sözlü ve yazılı ifade edebilme becerisine yönelik kullanılan stratejilerini ölçen sorulardır. Konuşmalar mikrofonla yapılmakta, yanıtları kayıt etmek için adaya belirli süreler verilmekte, yanıt sesli olarak mikrofonla iletildikten sonra aday tarafından kaydedilmesi beklenmektedir. Yanıtlar sistemde korunmaya alınıp değerlendirilmek üzere sistemde tutulmaktadır. Aday istenilen sürede yanıtı verip kaydettikten sonra bir sonraki bölüme-soruya geçebilmektedir.

İnternet Tabanlı *TYÖS* Yazılımı

Sınavın yazılım kısmını ise soru bankası modülü, uygulama modülü, raporlandırma ve elektronik güvenlik bölümleri oluşturmaktadır. Sınav yazılımı iki temel araçtan oluşmaktadır: Soru bankası modülü ve uygulama modülü.

Soru bankası modülü, soru yazarlarının soruları hazırlamalarından başlayarak soruların sisteme aktarılması, üst değerlendiriciler tarafından onaylanması, sınavlar uygulandıkça soruların geçerlik, güvenilirlik testlerinin yapılması, gerektiğinde bazı soruların sistemden çıkarılması veya yeni sorular eklenmesi gibi süreçlerin tümüyle bilgisayar üzerinden yönetildiği araçtır.

Uygulama modülü ise öğrenci kayıtlarının alınması, sınav paketlerinin oluşturulması ve her bir adaya özel olarak atanması, sınavlar gerçekleştikten sonra değerlendiricilerin belirlenmesi notlandırmaların yapılması, sonuçların adaylara duyurulması ve gereksinim duyulan raporların üretilmesini sağlayan araçtır.

Çevrim İçi Sınavlarda Güvenlik

Bir sınavın çevrim içi olarak yapılması birçok avantaj sağlamasına rağmen, Anderson'a (2013) göre doğru yapılandırılmamış bir çevrim içi sınav ortamında öğrenciler kopya çektiğinden sonuçların güvenirliği konusundaki tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Fask ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, Web kamerasıyla izlenen öğrencilerin not ortalaması, sınıf ortamında geleneksel yöntemle yapılan sınava göre 14 puan düşük çıkmıştır. Bir başka çalışmada Mirza ve Staples (2010) tarafından yapılmış ve sadece Web kamerası kullanılarak çevrim içi sınavların güvenliğinin sağlanıp sağlanamayacağı test edilmiştir. Sınav sonunda görüşme yapılan 33 katılımcıdan 19 tanesi kameranın kopyayı engellediğini ifade etmiş, 14 tanesi ise tek başına yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bu çalışmalardan da anlaşılacağı üzere, çevrim içi sınav ortamı tasarlarken sınavın güvenliği hususuna oldukça dikkat edilmesi gerekmektedir.

İlgili yazın incelendiğinde, sınavlarda kopya çekmeyi engellemek amacıyla Gordon (2013) kimlik doğrulama yönteminin kullanılabileceğini belirtmiştir. Çalışmada, bireylerin parola yazma hızlarının kendilerine özgü olduğu ifade edilerek çevrim içi sınav giriş ekranında bireyin o anki parola yazma hızının daha önceki yazma hızlarıyla karşılaştırılması ile bireylerin sınava kendisinin yerine başkasının girmesini sağladığı durumların tespit edilebileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Web kamerası ile çevrim içi sınav anındaki görüntülerinin izlenmesi ve/veya kayıt edilmesi yöntemi de birçok çalışmada kullanılmıştır (Bergstein, 2013; Eisenberg, 2013; Kolowich, 2013; Thomas, 2013). Aynı anda sınava giren çok sayıda öğrencinin izlenebilmesi hizmetinin çeşitli Web siteleri aracılığıyla belirli bir ücret karşılığında yapılabileceği de çözüm olarak ifade edilmektedir. Görüntülerin kötü amaçlı kullanılmaması için izleyenlerin kim olduğu elbette dikkat edilmesi gereken önemli bir noktadır.

Öğrencilerin ekran görüntülerinin kayıt edilmesi ile kopya çekmeyi tespit etmek kullanılabilecek bir başka yöntemidir (Kapoor, 2014; Baile ve Jortberg, 2009; Jung ve Yeom, 2009). Öğrenciler çevrim içi sınav anında İnternet'e bağlı olduklarından, arama motorları sayesinde istedikleri bilgilere hızlı ve kolay bir şekilde ulaşabilmektedirler. Sınav anında öğrencilerin ekranında farklı bir sayfa veya dosya görüntülenmesi söz konusu olduğunda, bu durum ekran görüntülerinin kayıt edilmesi sonucu tespit edilerek incelenebilmektedir.

Çevrim içi sınava giren öğrencilerin İnternet tarayıcılarında yapabildiklerinin kısıtlanması gerekmektedir. Sınav sayfası tüm ekranı kaplamalı ve öğrenci ikinci bir Web sayfası açamamalıdır. Çevrim içi sınavlarda soruların cevaplanma sürelerinin tutulması da oldukça önemlidir. Özellikle zor soruların kısa sürede cevaplanmış olması öğrencinin kopya çekmiş olma şüphesini arttırmaktadır. Ayrıca aşağıda belirtilen kontrollerin yapılması çevrim içi sınavın güvenliğini artıracaktır (Anonymous, 2011):

1. Aynı sorulara aynı yanlış cevapları vermiş olan öğrencilerin olması,

2. Aynı soruda işaretlediği yanlış cevabı değiştirerek doğruyu işaretleyen öğrencilerin olması,

3. Soruların dışarı sızdırılması durumunda kimin yaptığının tespit edilebilmesi amacıyla sınava kişiye özel soru eklenmesi.

Sınav sorularının ve seçeneklerinin öğrenci ekranlarına rastgele gelmesi; laboratuvar, kütüphane ve sınav merkezleri gibi yerlerde sınava giren öğrencilerin birbirlerinin ekranlarına bakarak kopya çekebilme ihtimalini azaltmaktadır (Cluskey vd., 2011; Moten ve arkadaşları, 2013). Soruların ekrana teker teker gelmesi ve işaretlenen sorulara dönülememesi Cluskey ve arkadaşlarına

(2011) göre çevrim içi sınav ortamı güvenliği için oldukça önemlidir. Ayrıca öğrencilerin sınavdan çıkış yapması durumunda tekrar girebilmesinin eğitimci onayına bağlı olması gerektiğini de eklemiştir.

Bu çalışma ile yukarıda belirtilen tüm araştırma bulguları doğrultusunda bir çevrim içi sınav uygulaması geliştirilmiştir. Geliştirilen uygulamanda çevrim içi sınavın güvenli olmasını sağlayacak özellikler şunlardır:

1. Sınavın yapıldığı bilgisayardan belli aralıklarla adayın görüntüsünün alınması,

2. Adaylara sorulan soruların seçeneklerinin rastgele gelmesi,

3. Sınavların yapılacağı bilgisayarların sınav sunucusu dışında başka bir sunucuya bağlanma özelliğinin kapatılması,

4. Sınav sorularının soru havuzundan sınav anında seçilmesi (Böylece sorular üzerinde çalışan kişilerin dahi sorulacak sorulardan haberdar olmaması sağlanmaktadır.),

5. Bilgisayarda kopyala-yapıştır özelliğinin devre dışı bırakılması,

6. Her bir sorunun cevaplanma süresinin kayıt altına alınması,

7. Sınav izleme modülünden öğrencilerin her an hangi soruda olduğunun izlenmesi,

8. Sınavların yapılacağı merkezlere ve sınava girecek öğrenci sayısına göre sunucuların yedekli şekilde devreye alınarak yük dağıtımının yapılması,

9. Sınav merkezlerinde sınava giren öğrencilerin sınıflarda yer alan kameralar aracılığıyla merkezden izlenmesi,

10. Öğrencilerin parola yazma hızlarının kontrol edilmesi,

11. Sınav uygulaması çalıştığında öğrenci bilgisayarı ekranını kaplaması,

12. Soruların ekrana tek tek gelmesi ve önceki sorulara dönülememesi,

13. Sınava tekrar başlamak gerekirse yönetici onayına ihtiyaç duyulması,

14. Sınav süresince ekran görüntülerinin alınması,

15. Dışarı soru sızması durumunda kimlik tespiti amacıyla kişiye özel sorular sorulması,

16. Zor soruların cevaplama sürelerinin kontrol edilmesi,

17. Öğrencilerin sorulara vermiş olduğu cevapların karşılaştırılması; aynı yanlış cevapları verenlerin belirlenmesi; aynı yanlış soruları değiştirerek doğruyu işaretleyenlerin belirlenmesi.

Elektronik Güvenlik ve Uygulama Güvenliği

Sınav modülleri oluşturulurken;

1. Verilerin kaybolmasını/bozulmasını engelleyici bir sistem kullanılmıştır.

2. Her gün sonunda yedek alınarak veri bütünlüğü sağlanmıştır.

3. İnternet üzerinden her kullanıcıya ait girişlerin ve eylemlerin görülmesi sağlanmış, tüm sistemin bir merkezden yönetilmesi planlanmıştır.

4. Kullanıcı kodu ve özel şifre bilgileri ile her bir aday için oluşturulmuş sınav oturumu tüm aşamalarında izlenmektedir.

5. Kullanıcıların tamamının sistemde geçirdiği aşamalar ayrı ayrı kayıt altında tutulmakta ve istendiğinde bu kayıtlara ulaşılmaktadır.

6. Sınavlar, sınav salonlarına yerleştirilen kameralar aracılığıyla sınavın başından sonuna kadar kayıt altına alınmaktadır ve gerektiğinde yetkililer tarafından izlenmektedir.

7. Sınav merkezi personeli hizmet içi eğitime tabi tutularak güvenlik uygulamaları konusunda bilgilendirilmektedir.

Sınav uygulama aracının yetkin bir sertifikalandırma yapabilme yeteneği yanında çok önemli bir özelliği de kayıt aşamasından itibaren alınacak bilgiler çerçevesinde oluşturacağı raporlar olacaktır. Uygulama aracı üzerinden toplanacak bilgiler üç ana başlık altında raporlandırılmaktadır:

1. Aday Bazlı Raporlar,

2. Oturum Bazlı Raporlar,

3. Soru Bazlı Raporlar,

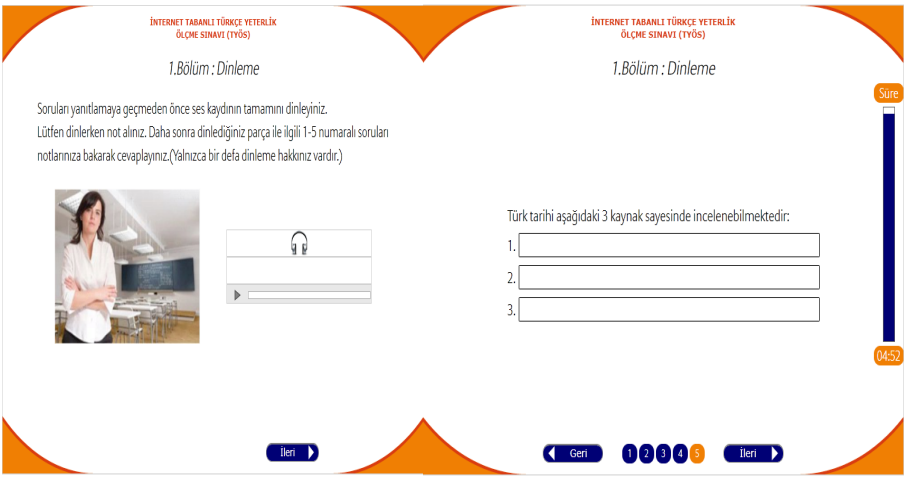
Sınav uygulama aracı üzerinden toplanan bu verilerin başta MEB, YÖK ve üniversiteler olmak üzere, Türkiye'de öğrenim görmek isteyen öğrencilerle bir şekilde temas hâlinde olan resmî ve özel kurumların politikalarını belirleme süreçlerinde onlara büyük katkılar sunacağı öngörülmektedir.

Sınav uygulamaları, Türkiye içinde ve dışında gerçekleştirilebilir. Sınav merkezindeki tüm teknik ve fiziksel koşullar ana merkez tarafından belirlenmekte, uygulama merkezlerinde görev yapacak personelin eğitimi uzaktan eğitim araçlarıyla gerçekleştirilmekte, son aşamada da yerinde eğitim çalışması yapılmakta ve çalışmalar örnek uygulamalarla desteklenmektedir.

Sınav takvimi İnternet sayfasında, sınav merkezlerinde duyurulmakta ve ülkeler arası saat farkları dikkate alınarak gerçekleştirilmektedir.

Sonuç

Türkçenin yabancı dil olarak yeterlik ölçme sınavı olan TYÖS'ün geliştirme ve uygulama aşamaları yukarıda açıklanmıştır. Aşağıda ise uygulanacak olan TYÖS'ün ekran görüntüleri yer almakta olup hazırlanmış olan el kitapçığında sınavla ilgili detaylı bilgiler, sınava giriş-kabul ve sınavın tüm bölümleri ile ilgili adayları bilgilendirici açıklamalar bulunmaktadır.



Türkçe Yeterlik Ölçme Sınavı'nın (*TYÖS*) hızla artmakta olan Türkçe öğrenme ihtiyacı ile paralel, alanda yeterlik ve seviye ölçme boyutlarında önemli katkılar sunması beklenmektedir. *TYÖS* İnternet tabanlı ve tüm dünyada değişik modelleme boyutlarıyla uygulanabilecek, sınav güvenirlik ve geçerlik çalışmaları ile güçlü bir altyapı ve tasarıma sahip, sınav güvenlik sistemi olarak ise İnternet tabanlı yürütülen bir sınav olması nedeniyle güçlü, kullanılırlığı yüksek bir sınavdır. *TYÖS* uluslararası boyutta yürütülen diğer yabancı dillerdeki sınavlarda olduğu gibi Türkçe yeterliğin İnternet tabanlı ölçülebildiği, uzaktan alınabilir pratikliğine sahip, sınavın uygulanmasında coğrafik sınırları dünyanın sınırları ile eş değer bir modellemedir.

Kaynaklar

ANDERSON, N. (2013). "Online College Courses to Grant Credentials, for a Fee", *The Washington Post*, 10.01.2013, 16: 42: 53; http://search.proquest.com/docview/1268139167? accountid=8403; 10.01.2013.

ANDERSON, L. W.; Krathwohl, D. R.; Airasian, P. W.; Cruikshank, K. A.; Mayer, R. E.; Pintrich, P. R. - Raths, J. ve Wittrock, M. C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete Edition)*, New York: Longman.

ANONYMOUS (2011), "Beating Cheating", *The Economist,* 399, 7-S8; http://search.proquest.com/docview/870311830? accountid=8403; 04.06.2011.

BAILIE, J. L. ve JORTBERG, M. A. (2009), "Online Learner Authentication: Verifying The Identity of Online Users", *Journal of Online Learning and Teaching,* 5(2), 197, Http://search. proquest.com/docview/1497191163? accountid=8403, 2009.

BERGSTEIN, B. (2013, Jan), "Online Exams: Big Brother is Watching You", *Technology Review*, 116, 68; http://search. proquest.com/docview/1269702304? accountid=8403; 10.01.2013.

Cluskey Jr, G. R.; Ehlen, C. R. ve Raiborn, M. H. (2011), "Thwarting Online Exam Cheating Without Proctor Supervision", *Journal of Academic and Business Ethics*, *4*, 1-7.

EISENBERG, A. (2013), "Keeping An Eye on Online Test-Takers", *New York Times,* http://search. proquest.com/docview/1314149314? accountid=8403 (03.03.2013).

FASK, A.-ENGLANDER, F. ve WANG, Z. (2014), "Do Online Exams Facilitate Cheating? An Experiment Designed to Separate Possible Cheating from The Effect of The Online Test Taking Environment", *Journal of Academic Ethics*, 12 (2), 101-112.

GORDON, L. (2013), "Technology Thwarts Cheating in Online Exams", *Sunday Gazette-Mail*; http://search. proquest.com/docview/1348623176? accountid=8403; 05.05.2013.

Göçer, A. ve Moğul, S. (2011), Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies: International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (3), 797-810.

JUNG, I. Y. ve Yeom, H. Y. (2009), "Enhanced Security For Online Exams Using Group Cryptography", *Education, IEEE Transactions On*, 52 (3), 340-349.

KAPOOR, K. (2014), "Preventing High-Tech Cheating", *Claims*, 62(9), 11; http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&an=97628680&lang=tr&site=ehost-live; 10.01.2013.

KING, C. G.; Guyette Jr, R. W. ve Piotrowski, C. (2009), "Online Exams and Cheating: An Empirical Analysis of Business Students' Views", *Journal of Educators Online*, 6(1), Nº 1.

KOLOWICH, S. (2013), Behind The Webcam's Watchful Eye", *The Chronicle of Higher Education*; http://search.proquest.com/docview/1327255455? accountid=8403; 10.01.2013.

KRATHWOHL, D. R. (2002), A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview", *Theory Into Practice*, 41 (4), 212-218.

MIRZA, N. ve STAPLES, E. (2010), "Webcam as A New Invigilation Method: Students' Comfort and Potential for Cheating", *Journal of Nursing Education*, 49(2), 116-9; http://search. proquest.com/docview/203913694? accountid=8403; 10.01.2013

MOTEN, Jr, J.-FİTTERER, A.-BRAZIER, E.-LEONARD, J. ve BROWN, A. (2013), "Examining Online College Cyber Cheating Methods and Prevention Measures", *Electronic Journal of E-Learning*, 11(2), 139-146.

RİCHARDS, J. C. ve Rodgers, T. S. (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.

THOMAS, J. (2013), Livermore, Mountain View: Bay Area Companies Spring Up To Thwart Online Cheaters. *Contra Costa Times*; http://search.proquest.com/docview/1449473317? accountid=8403; 08.11.2013.

EK 1: Genel Dil Yeterlik Düzeyleri (*CEFR*)

TEMEL DÜZEY KULLANICI		üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir. Eğitimini, dolaysız çevresini yalın yollardan betimleyebilir ve dolaysız gereksinimlerine denk düşen konuları anlatabilir.
	A1	Sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular —Örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. üzerine— aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurabilir.
İLERİ DÜZEY KULLANICI	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi neredeyse bir çaba göstermeksizin anlayabilir. Farklı kaynaklardan yazılı ve sözlü olgu ve kanıtları tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Doğal bir biçimde, son derece akıcı ve kesin olarak kendini ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir.
	C1	Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Sözcüklerini uzun uzadıya aramak zorunda olmaksızın doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir. Toplumsal, mesleki ya da akademik yaşamı içinde dilini esnek ve etkin bir biçimde kullanabilir. Karmaşık konularda açık ve dizgeli bir biçimde kendini anlatabilir ve düzenleme, eklemleme ve söylem bağdaşıklığı gereçleri üzerindeki denetim gücünü gösterebilir.
ARA DÜZEY KULLANICI	B2	Uzmanlık alanına ilişkin teknik bir tartışma da dahil olmak üzere karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların özünü anlayabilir. Doğal bir konuşucuyla ne kendisi ne de karşısındaki için bir gerilim içermeyen bir konuşma türünden durumlarda belli bir doğallık ve rahatlık derecesiyle iletişim kurabilir. Geniş bir konu dizisi içinde kendini açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir ve farklı olasılıkların avantaj ve sakıncalarını sergileyebilir.
	B1	Açık ve standart bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vd. bildik şeyler söz konusu ana konuları anlayabilir. Erek dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan yolculuk sırasında karşılaşılan durumların çoğunda sorunların altından kalkabilir. Bildik ve ilgi alanına giren konular üzerine yalın ve tutarlı bir söylem üretebilir. Bir olayı, bir deneyimi ya da bir düşü anlatabilir, bir beklentiyi betimleyebilir ve bir projeye veya bir düşünceye ilişkin gerekçeler ya da açıklamaları kısaca dile getirebilir.
	A2	Tek cümleleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla (söz gelimi yalın ve kişisel bilgiler ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre, iş) ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bildik ve alışılagelen konular

EK 2: Dil Becerileri Yeterlik Ölçütleri (*CEFR*)

Yabancı Dil Yeterliliği Ölçütleri

(Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümünce hazırlanan kaynaklardan uyarlanmıştır)

Kaynak: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı ve Avrupa Dil Portfolyosu Nedir adlı çalışmadan http://adp.meb.gov.tr/nedir.php (Hazırlayan: Doç. Dr. İsmail Hakkı Mirici) (12 Eylül 2012'de ziyaret edilmiştir.)

BECERİLER	A1	A2	B1	B2	C1	C2
DİNLEME	Benimle, ailemle ve yakın çevremle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilirim.	Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıpları ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim. (Örneğin: En temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek). Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşünceyi kavrayabilirim.	İş, okul, boş zaman vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim. Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olduğunda anlayabilirim.	Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilirim. Standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabilirim.	Açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları anlayabilirim. Televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim.	İster canlı ister yayın ortamında olsun, hiçbir konuşma türünü anlamakta zorluk çekmem. Sadece normal anadili konuşma hızında ise, aksana alışabilmem için biraz zamana ihtiyacım olabilir.
OKUMA	Katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilirim.	Kısa ve basit metinleri okuyabilirim. İlanlar, kullanım kılavuzları, menüler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilirim.	Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim. Kişisel mektuplarda belirtilen olay, duygu ve dilekleri anlayabilirim.	Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilirim. Çağdaş edebi düzyazıyı anlayabilirim.	Üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, ilgi alanımla alakalı olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.	Kullanım kılavuzları, uzmanlık alanına yönelik makaleler ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, yapısal ve dilbilgisel açıdan karmaşık hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyabilir ve anlayabilirim.
KARŞILIKLI KONUŞMA	Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinelemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koşuluyla, basit yoldan iletişim kurabilirim. O anki gereksinime ya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve cevap verebilirim.	Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim.	Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek bir çok durumla başa çıkabilirim. Bildik, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (Örneğin: aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim.	Öğrendiğim dili anadili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim.	Kullanacağım sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dil, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık bir ifadeyle dile getirebilir ve karşımdakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.	Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir; deyimler ve konuşma diline ait ifadeleri anlayabilirim. Kendimi akıcı bir şekilde ifade edebilir, anlamdaki ince ayrıntıları kesin ve doğru bir biçimde vurgulayabilirim. Bir sorunla karşılaşmam, geriye dönüp, karşımdaki insanların fark etmelerine fırsat vermeyecek bir ustalıkla ifadelerimi yeniden yapılandırabilirim.
SÖZLÜ ANLATIM	Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıpları ve tümceleri kullanabilirim.	Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarını, eğitim geçmişimi ve son işimi betimlemek için bir dizi kalıp ve tümceyi kullanabilirim.	Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine bağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim. Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim.	İlgi alanıma giren çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.	Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.	Her konuda bağlama uygun bir üslupla ve dinleyenin önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak şekilde konuşmamı etkili ve mantıksal bir şekilde yapılandırabilir, açık, akıcı bir betimleme ya da karşıt görüş sunabilirim.
YAZILI ANLATIM	Kısa ve basit tümcelere kartpostal yazabilirim. Örneğin; Tatil kartpostalıyla selam göndermek gibi. Kişisel bilgi içeren formları doldurabilirim Örneğin: Otel kayıt formuna isim, uyruk ve adres yazmak gibi.	Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim.	Bildik ya da ilgi alanıma giren konularla bağlantılı bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilirim.	İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunabilir ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim.	Görüşlerimi ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkararak karmaşık konularda yazabilirim. Hedef belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.	Uygun bir üslup açık, akıcı metinler yazabilirim. Okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak şekilde etkili, mantıksal bir yapılandırmayla bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilirim. Meslekî ya da edebî yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilirim.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KISA VE UZUN METRAJLI FİLMLERDEN YARARLANMA: ÖĞREN, HATIRLA, KULLAN, YARAT, PAYLAŞ VE ÖĞREN YENİDEN… BİR ÖRNEK: *SELVİ BOYLUM AL YAZMALIM*

Gülçin Tuba KARANFİL[*]
Saime Evren KÖYLÜ BAYDEMİR[**]
Meral K. DÖKÜ[***]

Dil öğretimi toplumların gelişim süreçlerine ayak uydurarak gelişme göstermektedir. Bu nedenledir ki dil bilgisi ve çeviri gibi geleneksel dil yöntemleri çoktan terk edilmiş, işlevsel ve iletişimsel dil öğretim yöntemlerine geçilmiştir. Bunun doğal bir sonucu olarak günümüzde teknolojinin kullanımı, dil öğretiminde vazgeçilmez bir unsur hâline gelmiştir.

Görsel ve işitsel algılamaya daha açık olan yeni Y ve Z kuşağına hitap etmek, illa ki teknoloji kullanımından geçmektedir. Göze ve kulağa hitap eden malzemeler bu kuşağın ilgi alanı olduğundan, görsel ve işitsel araçların sınıf içerisinde kullanılması, dil öğretim yöntemlerinin de bu yöne eğilmesi önem kazanmaktadır (DEMİREL, 2007: 59). Görsel ve işitsel bir sanat olan kısa ve uzun metrajlı filmler, tam da bu bağlamda dil öğretiminde bir materyal olarak yerini almaktadır. Bu bildiride, Türk sinemasının klasiklerinden sayılan *Selvi Boylum Al Yazmalım* filmi ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hangi etkinliklerin yapılabileceğine ve bu etkinliklerin hangi becerileri geliştirebileceğine değinilecektir.

I. Neden Uzun Metrajlı Film?

Uzun metrajlı filmler izleyiciyi film içerisinde bir yolculuğa çıkarır. Film gerek yansıttığı dönem, gerekse hikâyenin geçtiği mekân yönünden seyirciyi

[*] Akdeniz Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu; tkaranfil@akdeniz.edu.tr
[**] Akdeniz Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu; saimeevren@akdeniz.edu.tr
[***] Akdeniz Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu; meraldoku@akdeniz.edu.tr

ilk dakikadan itibaren o zamana ve yere götürür. Yabancı dilde bir film izlediğinizde, konuşulan dili bilmeseniz bile kendinizi o dünyanın içinde bulur ve konuşulan dile bir yakınlık hissedersiniz. İnsana ait her duygunun aktarımı filmle mümkündür ve filmde konuşulan dili öğreniyor olmak, seyircide merak ve ilgi uyandırarak büyülü bir dünyanın kapılarını sonuna kadar açar. "Yazılı edebiyat okuyucusu tahayyül eder, olmakta olanı zihinsel yaşar, film seyircisi ise görür ve somut yaşar. Kelime soyut, görüntü somuttur." (KARGI, 2006: 64) Film esnasında işitilenler kişiye bilindik, görünenler ise tanıdık gelmektedir. Yapılan bilimsel araştırmalar da göstermiştir ki öğretim materyali kullanımında, salt okunan, işitilen, görülene göre, görsel-işitsel bütünlük içerisinde algılanan, daha yüksek oranda bir hatırlama sağlamaktadır. Duyu organlarımızdan ne kadarını aktif hâle getirebilirsek dil öğretiminde başarı o kadar artmaktadır. Yabancı Dil Hazırlık Programlarında birçok kez deneyimlediğimiz gibi, öğrencilerin yabancı dil öğretiminde seviyelerine göre okutulan hikâyeler, aynı anda dinletildiğinde daha iyi anlaşılmakta, hikâyenin filmini izlediklerinde, sonrasında yapılan alıştırmalarda, algılamanın çok daha yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Göze ve kulağa hitap eden araçların, öğrencilerin güdüleme düzeylerini arttırdığı bir gerçektir (DEMİREL, 2007: 59). Türkçenin, hem ana dil olarak doğru, etkili ve iletişime dönük bir şekilde öğretilmesinde, hem de yabancı dil olarak öğretiminde, bu araçlardan etkin bir biçimde yararlanmak gerekmektedir (BARIN, 2007: 191).

Filmler, genellikle dilin doğal bir şekilde kullanıldığı görsel materyallerdir. Yaşları ve yetenekleri değişik de olsa, bütün gruplar için elverişlidirler (ODABAŞI ve NAMLU, 1998: 111-114). Bir başka açıdan bakıldığında, öğrencilerin uzun metrajlı filmler aracılığıyla, bireysel öğrenme yetilerini de geliştirdikleri gözlenmektedir. Gerek yabancı dil öğrenen Türk öğrencilerin, gerekse Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı öğrencilerin, dil öğrenimlerinde uzun metrajlı filmler ve diziler aracılığıyla dil düzeylerini ilerlettikleri ve hatta sadece bu film ve dizilerle C1 düzeyinde sertifika alabilecek kadar etkin konuşma, dinleme, yazma becerilerini geliştirebildikleri saptanmıştır.

II. Neden *Selvi Boylum Al Yazmalım*?

Selvi Boylum Al Yazmalım bilindiği üzere, 1970 yılında Cengiz Aytmatov tarafından kaleme alınmış olan *Kırmızı Eşarp* romanından sinemaya uyarlanmıştır. 1977'de Atıf Yılmaz'ın yönetmenliğinde çekilen film romandan uyarlanırken sadece sinema diline çevrilmemiş, aynı zamanda Türkiye şartlarına uydurulmuştur. Roman, Rusya'nın Sovyetler Birliği adıyla anıldığı 'demir perde ötesi' rejimlerin var olduğu bir topluma ışık tutarken filme Türkiye şartlarına uygun olan ögeler taşınmıştır. Çetin'in (1990: 10) belirttiği üzere ne romandaki gibi İlyas, köy yolunun yapımında çalışan devletin memuru-

dur ne de kullandığı araç kamu malıdır. 1970'lerde başlı başına bir âşık edebiyatına dönüşen, kamyon kasalarının vazgeçilmez dizeleri, dönemin şarkılarının, aşk özlemi ve acısının bir yansımasıdır. Bunun yanı sıra Kırgız ve Türk Edebiyatına, kullandığı duru anlatımı ve canlı tasvirleriyle, üç boyutlu hâle getirdiği hayatın içinden karakterleriyle öncülük eden Aytmatov, doğulu bir yazardır. *Selvi Boylum Al Yazmalım*, aşk masalı olsa da özünde Bertolt Brecht'in ünlü oyunu *Kafkas Tebeşir Dairesi*'ne de ilham kaynağı olan bir Çin masalına dayanmaktadır (ÇETİN, 1990: 10). Film, bir yandan efsaneler ve masalların o şiirsel, görsel, akıcı ve sürükleyici anlatımını bünyesinde taşırken öte yandan en evrensel konuyu, sevgiyi nakış nakış işlemekte, aşkı ve emeği sorgulamaktadır.

Yukarıda da üzerinde durulduğu üzere, araştırmacılara göre öğrenmelerin çoğu görsel betimlemeler yoluyla gerçekleşmektedir ve görsel ögeler dikkat çekici oluşu dolayısıyla güdüleyicidirler. *Selvi Boylum Al Yazmalım*, evrensel bir konuyu doğayla bütünleşmiş insanın naif dünyasına ayna tutarak ve iç seslerin aktarılmasıyla izleneni, yaşanılan, hissedilen kılarak ele almaktadır. Filmin doğallığı, konuyu bir anlatıcıya bırakmadan -ki romanın aslında bu yönde bir aktarma vardır- düşünüleni, hissedileni ilk ağızdan vermesi ve seyirciyi sorgulamasına dâhil etmesidir. 'Sevgi Neydi ? ' 'Mutluluk neydi? '

Filmin ağırlıklı olarak iç seslere dayanması, diyaloglardan çok monologların ön plana çıkması, ister istemez daha yalın, açık ve anlaşılır bir dilin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Hikâye, şehirde yaşayan entelektüel kesimin sanat üzerine tartışmalarından çok uzakta, Anadolu'nun ücra bir köşesinde hayat mücadelesi veren doğal hayatı yaşayıp deneyimleyen ve doğal konuşan insanların dünyasında geçmektedir. İncelikle düşünülmüş bir ayrıntı olarak kahramanımızın lakabı "İstanbullu"dur ve "İstanbul Türkçesi"konuşmaktadır.

Selvi Boylum Al Yazmalım, hikâyenin konusu, geçtiği mekân ve içinde bulunulan çevre ile dili arasında gerçek bir uyumu gözlemleyebildiğimiz iyi bir örnektir. Kavga ve tartışma sahnelerinde bile küfürlü konuşmaların kısıtlı tutulduğu, Türk örf ve adetlerinin kırsal kesimde nasıl uygulandığı, namus, analık ve beraberinde gelen fedakârlık, koruyuculuk, erkeklik gururu, yardımlaşma, aile kurumunun kutsallığı ve korunması yönünde geliştirilen ortak kültür, filmin her sahnesinde göze çarpan unsurlardır.

Birçok kez dile getirdiğimiz üzere, dil öğretimi aynı zamanda kültür öğretimi demektir. Aytmatov'un romanında olmadığı hâlde filme eklenen gelin getirme ve hemen sonrasında imam nikâhı gereği, düğün sahnesi, düğün arabası süsleme, kilim dokuma atölyesi vb. görsel zenginlik katan ögelerin yanı sıra, örf ve adetler de dolaylı bir şekilde görsel ve işitsel olarak film yoluyla aktarılmaktadır.

Sonuç olarak, yabancı dil öğretimi farklı kültürlerin karşılaştığı bir ortamdır. Yabancı dil öğrenen kişi yeni bir dille, yeni bir kültüre ve yaşantıya da adım atmakta, bu dil ve kültürünün kazanımı, öğrenmenin her aşamasında paralel gitmektedir. Yeni bir dil öğrenen kişi, yeni bir kültür öğrendiğine göre, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, Türk kültürünün anlatıldığı, yansıtıldığı bir ortam yaratılmalıdır. (TOPKAYA, 2014)

Selvi Boylum Al Yazmalım, Türk kültürünü, kırsal kesimdeki yaşantıyı en doğal ve en dolaysız yoldan iç seslere dayalı verirken en evrensel konuyu sorgularken sorgulatmakta ve öğrencileri düşünmeye, görmeye, yorumlamaya ve sentez yapmaya yöneltmektedir.

Filmi öğrencilere izletmeden önce yaptığımız değerlendirmelerde, gerek konu, gerek dil yeterlik seviyelerine uygunlukları açısından en uygun filmi seçtiğimize karar verdik. Konunun, romanın yazarının bilinirliği ve sınıfımızda Orta Asya'dan öğrencilerimizin de bulunması, film hakkında bir ön bilgilendirme yaparken ilgi uyandırmak açısından diğer arkadaşları üzerinde motivasyon sağlamıştır. Filmin B2 ve özellikle C1 seviyesindeki birleşik zamanlar ve dilek-şart kipleri yönünden örneklerle dolu olduğu ve eşsiz bir uygulama olanağı sağladığı görülmüştür.

Sonuç olarak, en basit ve anlaşılır şekilde en zor anlaşılan bileşik zamanların kullanımı, karşılaştırılması, dilek-şart kipleri konusunun da pekiştirilmesi yönünde film öğrencilere yardımcı olmaktadır. Beş becerinin geliştirilmesi ve ölçülmesi yönünde Türk sinema tarihine adını yazdırdığı kadar, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de materyal kullanımında bir arşiv oluşturacak kadar üst sıralarda adını ve varlığını uzun yıllar sürdüreceği inancındayız.

III. *Selvi Boylum Al Yazmalım* Filminden Yararlanarak Yapılan Etkinlikler

Elbette ki bir etkinlik hazırlamadan önce bu etkinliğin amacı ve rotası belirlenmelidir. Etkinliklerin çokluğu, azlığı, çeşitliliği gibi parametreler göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin hangi becerilerini geliştirmek istiyorsa o yönde etkinlik hazırlamak durumundadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzun metrajlı film kullanımı ağırlıklı olarak dinleme, konuşma yazma ve dil bilgisi alıştırmaları ile uygulanmıştır.

III. A. Film Öncesinde Yapılan Etkinlikler

Hiç kimse sinemada rastgele bir filme girmez ya da kimse rastgele bir film DVD'si satın almaz. Konusuna bakılmasa bile filmin türüne mutlaka bakılır. Yani bir film izlemeden her birey, bir hazırlık yapar. Bu nedenle, dil öğretiminde kullanılacak filmin de bir ön hazırlığı ve tanıtımı mutlaka olmalıdır. Burada ele aldığımız *Selvi Boylum Al Yazmalım* filminin de bir ön

hazırlığı yapılmalıdır. Bugün insanın kendi keşfettiği ya da ulaştığı bilgilerin hazır edinilmiş bilgilere oranla daha kalıcı olduğu herkes tarafından bilinmektedir. Dolayısıyla, film hakkında hazır bilgiler vermek yerine filmin hazırlığını öğrencilere yaptırmak çok daha faydalı olmaktadır. Bu bağlamda *Selvi Boylum Al Yazmalım* filmi gösterilmeden önce, filmi tanıtmak amacını taşıyan bir etkinlik düzenlenir. Ancak öğrencilere filmin hazırlığını okuma-anlama (film hakkında özet) ya da dinleme-anlama (film hakkında sözlü bilgi) etkinliği ile vermek yerine, gördüğünü anlatmak ve yorumlamak etkinliği verilir. Görsel malzeme olan *Selvi Boylum Al Yazmalım* filminin Altın Portakal Film Festivali'nde kullanılan afişi (bk.: **EK 1**) sınıfa getirilerek afiş üzerinden filmin konusu, mekân, kişiler ve aralarındaki ilişkiyi tahmin etmeye yönelik, soru cevap şeklinde bir etkinlik hazırlanır. Böylelikle beyin fırtınası yaptırılarak film hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanır. Bu etkinlik, bir resimde gördüğünü anlatabilme yetisini ölçerken C1 seviyesine gelmiş olan öğrencinin, bir önceki kurlarda öğrendiği bazı kavramları ve konuları pekiştirmesini sağlar. Yazılı materyal olarak da film oyuncularını tanıtmaya yönelik, oyuncular ve rollerine dair eşleştirme çalışması yaptırılır ve afişteki oyuncuları tanıyıp tanımadıkları sorularak oyuncular hakkında kısaca bilgi verilir. Örneğin, Türkan Şoray kimdir? Tanıyor musunuz? Türkan Şoray Türk sinemasının en tanınmış kadın oyuncusudur vb. (bk.: **EK 2**) Afişin neyle ilgili olduğu tartışıldıktan ve bulunduktan sonra, öğrencileri filmin konusunu tahmin etmeye yönlendiren birtakım sorular sorulur. Bunun için film türleri gözden geçirilebilir (bk.: **EK 2**). Filmin türünü saptayan öğrencilerden, filmin öyküsünü tahmin etmeleri istenir. *Selvi Boylum Al Yazmalım* filminin Altın Portakal Film Festivali'nde yayımlanan afişi bu etkinlik için oldukça elverişlidir. Afişteki resim öğrencilerin konuyu kolayca saptamalarına elverişli olduğundan, bu etkinlik sınıf içerisinde kolayca uygulanabilmektedir. Öğrencilerin merakını canlı tutabilmek ve konuyu anlatmamak için her türlü konu tahmini kabul edilir ve izleme isteği "*Acaba* bu küçük çocuğun yanındaki babası mı? " gibi merak uyandıran sorularla pekiştirilir. Ayrıca afişte bulunan yazılar ve filmin karakterlerinin isimleri bu etkinlik esnasında açığa kavuşturulur. Örneğin; kamyonun üzerinde belirgin bir şekilde bulunan "Aldırma Gönül" yazısı (bk.: **EK 1**) veya yine afişte başörtüsünün "yazma" olduğu ve "kırmızı"nın bir diğer kullanım şeklinin "al" kelimesi ile karşılandığı açıklanır.

III.B. Film Esnasında Yapılan Etkinlikler

Selvi Boylum Al Yazmalım filmindeki çoğu atasözü ve deyim niteliği taşıyan kavramlar filmin içerisinde anlaşılmaktadır. Örneğin, 'Ulan çamur bırak yakamızı' sözünün geçtiği sahnede kamyonun ve şoförün çamurdan kurtulma isteği görsel olarak bulunmaktadır. Diğer bir yandan unutmamak gerekir ki bu etkinliğe katılan öğrencilerin film diyaloglarının yüzde yüzünü anlamaları

olanaksızdır ve bu da beklenmemektedir. Aksi takdirde film çok sık durdurulursa filmin bütünlüğü bozulabilir ve öğrencilerin filmi anlamaya yönelik dikkatleri dağılabilir. Bu nedenle film esnasında filmin genel konusunu anlamayı engelleyen bir kavram ya da bir söz varsa önceden açıklanması gerekmektedir.

Selvi Boylum Al Yazmalım filmini sadece üç kere durdurmak en uygun çözüm olarak saptanmıştır. Birincisi filmin ilk 40 dakikasından sonradır. [(43:05) Asya'nın İlyas'ı Dilek Hanım'ın evinde görüşü, evi terk edişi ve sonrasında İlyas'ın geri dönüşü], (bk.: **EK 10**). Öğrencilerin nabzını ölçmek, anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek ve anlaşılmayan unsurları açıklığa kavuşturmak amacıyla genel sorular sorulur. Örneğin, Asya evi neden terk etti? Nereye gitmiş olabilir? İlyas'ı affeder mi? Geri döner mi? Onun yerinde olsaydınız, siz ne yapardınız? vb. Ayrıca, önceden dağıtılmış çalışma kâğıdındaki isim-sıfat eşlemesi ve sık kullanılan deyimler hakkında kelime bilgisine dayalı bölüm tamamlanır(bk.: **EK 3)**. İkinci ara ise filmin sonlarına doğru karakter tahlili yaptırmak içindir. [(1:07:50) Cemşit' in yaralı İlyas'ı eve getirmesi ve Asya-İlyas karşılaşması.] (bk. **EK 10**).

" İlk kocası olduğunu bilseydim, getirir miydim buraya? Getirirdim, yaralıydı."

'Cemşit' in, ifadesine göre nasıl bir insan olduğunu düşünüyorsunuz? ' şeklinde bir soruyla başlanır ve öğrencilerden önceden verilen çalışma kâğıdındaki sıfatlarla karakterleri eşleştirmeleri istenir (bk.: **EK 3**). Filmin son karesinden bir önceki karede film durdurulur ve film sonrası etkinliğe geçilir. [(1: 24: 06) Asya'nın karar sahnesi], (bk.: **EK 10**).

III.C. Film Sonrasında Yapılan Etkinlikler

Konuşma-Yazma Etkinliği ve Yaratıcı Drama

Film sonrası ilk etkinlik konuşma ve yazma etkinliği olarak belirlenmiştir. Öğrencilerden her birinin kadın kahramanın hangi erkek kahramanı seçeceği ile ilgili tahminler yürütmesi ve tahminleri cümle yazarak desteklemesi istenmektedir. "Sizce Asya kimi seçecek? Neden?", "Siz Asya olsaydınız, ne yapardınız?", "Bence eski kocasını seçecek çünkü …" gibi yönlendirici cümleler öğrencilere sunulabilir.

Bir diğer etkinlik ise şu şekildedir: "Senarist siz olsaydınız nasıl bir son sahne yazardınız?". Üçer kişilik gruplar oluşturup öğrencilerin birer karakter seçmeleri ve diyalog hazırlamaları istenir. Hazırladıkları diyalogları, karakterlerin konuşmalarına eş zamanlı olarak seslendirmeleri ve sınıf içinde canlandırmaları istenir. Öğrencilerin ortaya koyduğu karar sahnesi, filmdekinin aksine, seyircinin beklediği gibi mutlu sonla bitirilen, basit ama duygusal ifadelerin olduğu diyaloglara dayanmaktadır (bk.: **EK 4**).

Film, sonuna kadar izlenir. [(1:26:20) Asya'nın seçimi ve İlyas'ın kamyonuyla uzaklaşması.] (bk.: **EK 10**). Sevgiyi tanımlayan beş tane sözcük yazmaları istenir. Ortak sözcükler elenerek buldukları sözcükleri yazmalarıyla, bir sevgi sözcüğü panosu oluşturulur (bk.: **EK 5**).

Konuşma Etkinliği-Kültür Aktarımı

Dilin, toplumlar arası bir iletişim aracı olma özelliğinin yanı sıra bir kültür taşıyıcısı ve aktarıcısı olma özelliği de vardır. Bir dil öğrenmek, o dilin kültürünü öğrenmeyi de gerektirir; aksi takdirde iletişim eksik ve bazen anlamsız bir hâl alabilir. Her kelime ve kavramın kültürel bir geçmişi vardır. Sağlıklı bir iletişim kurmanın yolu da bu iki ögeyi birlikte öğrenmekten geçmektedir. Bu bağlamda, kültürel ögeler taşıyan materyallerin sınıf ortamına taşınması oldukça önemlidir. Ö. Demirel'in de söylediği gibi, *"Hiç kimse toplumsal, sosyal ve kültürel değerlerden soyutlanarak yabancı dil öğrenemez."* (1990: 38).

Bir dilde sadece dil bilgisine dayanan ve kültürel ögelerden yoksun dil öğretiminin en bariz örneği ise teknoloji tabanlı çeviri araçlarıdır. Kelime veri tabanı çok güçlü olan bu araçlar, cümleleri anlamlı bir şekilde çevirmekte oldukça başarısızdır ve bu başarısızlığın nedenlerinden biri de kültürel ögelerin yoksunluğu olarak gösterilmektedir. Yani bir dilin kültüründen yoksun bir kişi, o dilde sağlıklı bir şekilde iletişim kuramamaktadır.

Bu düşünceyle, filmin sonunda filmin genel bir değerlendirmesi yapılır. Herkesin görüşünü ifade edebileceği, geniş kapsamlı bir açık oturum, tartışma ortamı yaratılır. Özellikle Anadolu insanının yaşamına mercek tutmak, kültürel ögeler üzerinde bir farkındalık yaratmak için etkinlik, kültürel ve sosyal hayat üzerine genel değerlendirme ve ülkeden ülkeye farklılıkları ortaya koymaya yönelik, önceden dağıtılan soruların cevaplandırılması şeklinde gerçekleştirilir (bk.: **EK 6**).

İzleme-Okuma-Konuşma Etkinliği-Seslendirme

Filmin genel değerlendirmesi yapıldıktan sonra öğrencilere, oluşturacakları gruplara uygun seslendirme sahneleri dağıtılır. Birer kez sınıfta okunan diyaloglardaki bilmedikleri kelimeler, deyimler ve sözlü ifadede değişen kullanımlar açıklanır. Ders dışında bir araya gelerek sonradan sınıfta sunmak üzere internette filmin sessiz görüntüsü eşliğinde hazırlanmaları istenir (bk.: **EK 7**). Eş zamanlı olarak sahneleri seslendirmek için konuşmalarının dakikalarını not eden öğrenciler, özellikle başlangıçta hızlı konuşma sıkıntısı yaşasalar da öğrenciden öğrenciye farklılık gösteren bu durum, en fazla altı tekrar sonrasında çözülmüştür. Önce filmdeki sahneyi birkaç defa seyreden öğrenciler, konuşmalardaki vurguları, hatta duyguyu bile aynı doğallıkla verebilmeyi başarmışlardır.

Dil Bilgisi-Okuma-Yazma Etkinliği-Özetleme

Filmin izlenmesinden sonra, seslendirme çalışması gibi, sonrasında sınıfta kontrolünün yapılması düşünülerek sınıf dışında gerçekleştirilmesi planlanan diğer bir etkinlik de, özellikle C1 seviyesi kitabında çalışılmakta olan 5. Ünite'nin dil bilgisi konusu birleşik zamanların alıştırmalarla pekiştirilmesidir. Şimdiki zamanın hikâyesi, geniş zamanın hikâyesi, öğrenilen geçmiş ve gelecek zamanın hikâyesi kullanılarak diyalog ve monologların tamamlanması şeklinde bir alıştırmayla, öğrenciyi sıkmadan en doğal kullanımında, yapıların tekrarını sağlamak amaçlanmıştır. Yine aynı şekilde bir diyalog tamamlama alıştırmasıyla dilek-şart kiplerinin pekiştirilmesi için de film, zengin bir kaynak oluşturmuştur. Alıştırmaları filmden birer sahne gibi eğlenerek yapmaları ve diyalogları film eşliksiz canlandırma gibi okumaları da çalışma için güzel bir sonuç oluşturmuştur (bk.: **EK 8**).

Filmi zihinde tekrar canlandırmaya ve daha iyi kavramaya yönelik Doğru/Yanlış soruları ve filmdeki kişilerin konuşmalarını sıralayarak olay örgüsünü oluşturma etkinlikleri, hikâyeyi detaylarıyla anlama ve anlatabilmeye yönelik bir altyapı çalışması oluşturmaktadır. Konuşma ve yazma etkinliği olarak planlanan özetleme, önce sözel olarak öğrencilerden istenir. Hikâyeyi anlatan öğrencilerden, hikâye aktarımını yazılı olarak da yapmaları beklenir. Yazılan özetler, dil bilgisi düzeltmeleri yapılarak hatalar gösterilip geri verilir (bk.: **EK 9**). Böylece, doğru/yanlış cümlelerden başlayıp olay örgüsünü oluşturarak sözel olarak aktarılan hikâyenin, yazılı olarak da aktarımına kadar basamak basamak gerçekleştirilen bu çalışma, öğrencilerin direk olarak zorlandığı hikâye anlatımını daha kolay gerçekleştirilebilir duruma getirmiştir.

Sempozyuma gerek bildirileri ile gerek izleyici olarak katılan tüm Türkçe gönüllülerini yurdun dört bir yanından aynı çatı altında toplanmaya iten gücün, sempozyumun birçok alt başlığı bünyesinde toplayabilecek bir konuyu -Teknoloji Tabanlı Öğretimi- ele alması olduğu inancındayız. Günümüzde teknoloji, öğretileni ölçmeye, değerlendirmeye, arşivlemeye kısacası en uygun yolla en güzel şekilde görünür kılmaya yarayan sihirli bir değnek ve her birimiz şapkamızdan aynı tavşanı daha farklı, daha renkli bir gösteri ile çıkarmaya çalışıyoruz. Öğretim tekniklerimiz ne kadar birbirinden farklı olsa da, amacımız, dayanağımız, inancımız aynı.

Hepinizin kabul edeceği gibi öğrenmek, bir deneyimleme süreci ve yaratmak, bu sürecin en güvenilir ve görünür bir şekilde sağlamasını yapmak. Çalışmamızda bizzat deneyimlediğimiz gibi, bu sağlama, aynanın karşısında kendini izleyen öğrenciye de aynanın sırrı arkasında gözlemleyen öğretmene de en sağlıklı dönütü vermekte.

Bu çalışma ile amacımız, öncelikli olarak kültürel ögeleri kullanarak görsel işitsel farkındalık yaratmaktı. Diğer yandan, dil bilgisi kurallarını daha kullanıma yönelik bir şekilde öğretmek, öğrencileri sınıf ortamında grup çalışmasına yöneltmek ve ürünlerini paylaşmaya yönlendirmekti. Grup çalışması yoluyla birlikte üretmeleri, yaratarak öğrenmeyi deneyimlemelerine olanak sağlamıştır. Özellikle seslendirme çalışmalarında Türkçeyi de kendi ana dilleri kadar etkin bir biçimde kullanabileceklerini görmeleri, hem motivasyonlarını arttırmış, hem de özgüvenlerini güçlendirmiştir. Sınıfta en ağır okuyan, konuşan öğrencilerimiz dahi grup çalışmasına dâhil olmuş, aynı sahneyi birçok kez tekrar videoya çekmek zorunda kalsak da, birlikte başarabildiklerini görmek, onlar için de bizim için de aynı çalışmayı farklı filmlerle uygulama isteğini doğurmuştur.

Üniversitemize gelen yabancı öğrenciler için Türkçe öğrenimini, Türkiye'de eğitimlerini sürdürebilmelerinin ön şartı olarak aşılması gerekli bir baraj, zorunlu bir kurs olmanın ötesine taşımak ve Türkçe öğrenmeyi, bu hedef kitle için her zaman aktif, her zaman katılımcı, her zaman yaratmaktan, paylaşmaktan zevk aldıkları, bireysel yetilerini takım ruhu ile harmanladıkları uzun soluklu bir atölye çalışmasına dönüştürebilmek arzusuyla bu çalışmayı gerçekleştirdik. Öğrencilerimizin artık derse girişimizde "Bugün hangi konuyu anlatacaksınız?" yerine, "Bugün birlikte ne yapacağız?" sorgulamasına başlamaları, bu amacımıza ulaşmada önemli bir adım attığımızı ve bu yönde çalışmalarımıza devam etmemiz gerektiğini gösteriyor kanısındayız.

"Öğren, hatırla, kullan, yarat, paylaş ve öğren yeniden…"

Kaynaklar

BARIN, Erol (2007), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kısa Filmlerin Yeri", *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi, Kongre Bildiriler Kitabı,* Ankara, 191-195.

ÇETİN Mustafa (1990), *Selvi Boylum Al Yazmalım'ın Roman, Senaryo, Film Olarak Mukayesesi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo-TV Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

DEMİREL, Özcan (1990), *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler*, Ankara: UsemYayınları.

DEMİREL, Özcan (2007), *Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem A Yayınları.

İŞCAN, Adem (2011), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi", *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*; http://www.turkcede.org; 08.11.2014.

KARGI, Birkan (2006), "Edebiyat Kılavuzunda Sinema Yapıtlarının Başlangıç Düzeyi SonrasıYabancı Dil Öğretimine Katkısı", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22, 60-71.

ODABAŞI, Ferhan ve NAMLU, Aysel Gürcan, (1998), "Türkçe Öğretiminde Ortamlar", *Türkçe Öğretimi*, Editör: Seyhun Topbaş, Eskişehir, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 587.

SARAÇ, Hakan (2003), "Yabancı Dil Öğretimi Sürecinde Sanatsal Filmler"; http://www.idildergisi.com.tr; 09.11.2014.

TOPKAYA, Hatice Gülcan (2014), "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*"*, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Öğretmen Yetiştirme Programı*, Fatih Üniversitesi TÖMER, İstanbul.

YILMAZ, Atıf (Yönetmen), (1978), *Selvi Boylum Al Yazmalım* [Film], İstanbul: Çiçek Film.

EKLER

EK 1: 2014 Altın Portakal Film Festivali için hazırlanan film afişi.

EK 2: Film öncesi etkinlikler için hazırlanan çalışma kâğıdı.

EK 3: Film esnasında yapılan etkinlikler için çalışma kâğıdı.

EK 4: Karar sahnesine ait öğrencilerin yazdığı diyalog ve video örneği.

EK 5: Sevgi sözcüğü panosu.

EK 6: Film sonrasında yapılan etkinlikler-Konuşma (Açık Oturum).

EK 7.1: Sahne 1, Asya ve annesi arasındaki konuşma metni ve video çekimi.

EK 7.2: Sahne 2, Asya ile İlyas karşılaşması metni ve video çekimi.

EK 7.3: Sahne 7, Asya-Cemşit karşılaşması metni ve video çekimi.

EK 8: Film sonrası dil bilgisi ve konuşma alıştırmaları.

EK 9: Film özeti örneği.

EK 10: Selvi Boylum Al Yazmalım DVD film kaydı.

ÖZEL AMAÇLI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ: HARMANLANMIŞ DERS TASARIMI, DERSİ GELİŞTİRME VE UYGULAMA SÜRECİ

Umida KHİKMATİLLAEVA*

GİRİŞ

İndiana Üniversitesindeki Türkçe Flagship programı ABD'deki ilk ve tek Flagship programıdır. Bu programın amacı Amerikalı öğrencilerin Türkçede yüksek düzeye (ILR 3/3+) gelebilmelerini sağlamaktır. Program öğrencilere hızlandırılmış Türkçe dersleriyle birlikte öğrencilerin alanlarıyla ilgili dersleri de Türkçe sunmaktadır. Bu derslerin konusu uluslararası ilişkiler, sağlık, siyaset, medya, gazetecilik, dil bilimi, edebiyat, tarih, eğitim, mimari bilimler, kimya vb. içerir. Dersler öğrencilerin ilgi alanı ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmektedir. Bu derslerin düzeni öğretmenlerle birlikte öğrencilerin bire bir konuşma arkadaşlarıyla çalısmasını da gerektirmektedir. Konuşma arkadaşları Indiana Üniversinde değişik alanlarda okumakta olan Türk kökenli öğrencilerle birlikte gerçekleştirilmektedir. 2013-2014 senesinde, program çerçevesinde "Özel Amaçlı Türkçe" dersleri düzenlenerek harmanlanmış (blended) şekilde sunuldu. Müfredat tasarımı ADDIE modelinin tüm basamaklarını içeriyor. Bunlar;

Analiz,

Tasarım,

Geliştirme,

Değerlendirme ve

Uygulama basamaklarıdır.

Analiz

Yurt dışı çalışmaları, kişiselleştirilmiş dersler, konuşma arkadaşlarıyla buluşmak, kahve saatleri, kültür geceleri, program tanıtım faaliyetleri,

* Indiana University; ukhikmat@indiana.edu, http://www.umidesigner.weebly.com

Türkiye'de bir ailede kalmak, tarihî yerlere ziyaret, kariyer odaklı dersler, hızlandırılmış program öğrencilerin güçlü motivasyonuna sebep olmaktadır.

Bu basamakta;

1) Öğrencileri daha yakından tanımak, onların ilgi ve alanlarını öğrenmek,

2) Öğrenciler için anlamlı konuları belirlemek,

3) Onların teknoloji becerileri ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla anket düzenlendi.

Anket Soruları

1. Lütfen araştırma alanınızı belirtin.

2. Lütfen bölümünüzün adını belirtin.

3. Türkçe öğrenmek için profesyonel hedefiniz nedir?

4. Türkçeyi ne zamandan beri öğreniyorsunuz ve hangi düzeydesiniz?

5. Hangi konular en çok ilginizi çekiyor? Lütfen sizi en çok ilgilendiren üç konuyu belirtin.

6. Herhangi bir Türkçe konuşan online topluluk üyesi misiniz? Lütfen bazı örnekler veriniz.

7. Türkçe öğrenmek için iPadleri nasıl kullanıyorsunuz?

8. Profesyonel hedeflerinize ulaşabilmek icin programdan beklentileriniz neler?

Tasarım ve Geliştirme

Müfredat tasarımı ACTFL Yeterlilik Rehberi'nde belirtilen 5C standartları (**C**ommunication, **C**ultures, **C**onnections, **C**omparisons, **C**ommunities) ve 21. Yüzyıl Becerileri Haritası'na dayanmaktadır. 5C kavramı; **İ**letişim, **K**ültür, **B**ağlantılar, **K**arşılaştırmalar ve **T**oplulukları temsil eder. 21. Yüzyıl Becerileri Haritası; **Y**aratıcılık, **P**roblem çözme, **İ**ş birliği, **E**leştirel düşünme ve **İ**novasyon becerilerini içerir. Bu becerilerden özellikle 4C's (**C**ommunication, **C**ollaboration, **C**ritical **T**hinking, **C**reativity) kavramı dil öğrenmekte çok önemlidir. Bunlar **İ**letişim, **İ**ş Birliği, **E**leştirel **D**üşünme, **Y**aratıcılık becerileridir.

Müfredatın amaç ve hedefleri global professonelleri hazırlamaktır:

1) Öğrencilerin **İ**letişim, **İ**ş Birliği, **E**leştirel **D**üşünme, **Y**aratıcılık becerilerini geliştirmek,

2) Öğrencilerin **D**ijital **O**kuryazarlık becerilerini geliştirmek,

3) Öğrencilerin **K**ariyer ve **Y**aşamlarıyla ilgili konuları çalışmak.

Dersin özelligi dersleri **K**işiselleştirmek (Öğrencilerin Görsel, Bedensel, Müzikal gibi öğrenim usluplarına göre dersler hazırlamak), **F**arklılaştırmak (Seçeneklerin verilmesi) ve **V**erimli **Ö**ğrenim **Ç**evresi yaratmak (**Ek materyaller:** Görseller, proje örnekleri vermek, konuşma arkadaşlarıyla çalışmak için konular tavsiye etmek, online kaynaklar vermek, aktiviteler düzenlemek) gibi. Bu gibi yoğun ve entegre edilmiş çevrenin öğrencileri yormaması için dersin harmanlanmış (blended) şekilde sunulması uygun görüldü.

Uygulama

Dersler Indiana Üniversitesinde kullanılan Oncourse Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) üzerinden gerçekleştirildi. Öğrencilerin haftada bir kere iki saat "Özel amaçlı Türkçe" dersine katılmaları ve aynı zamanda konuşma arkadaşları ile görüşmeye devam etmeleri sağlandı. Dersler aşağıdaki şekilde uygulandı:

• Pazartesi-Online. *Okuma-Anlama Aktiviteleri*:

1) Metni okumak, sözlük hazırlamak ve forumda yayımlamak,

2) Tartışma soruları hazırlamak ve forumda yayımlamak.

• Çarsamba-Online. *Dinleme-Anlama Aktiviteleri*:

1) Tavsiye edilen videoyu izlemek,

2) Videonun transkripsiyonunu hazırlamak ve forumda yayımlamak.

• Cuma-Sınıf. *Konuşma-Anlatma Aktiviteleri:*

1) Aktivitelerle ilgili soruları tartışmak ya da ev ödevleriyle ilgili görüşleri paylaşmak,

2) Üç tane güncel haberi okuyup anlatmaya hazırlıklı gelmek ve onlar hakkında konuşmak.

• Pazar-Online. *Yazma-Anlatma Aktiviteleri*: Dil öğrenme deneyimini yansıtan düşünce/günlük yazmak ve forumda yayımlamak.

Bu aktiviteler Türkçe ders öğretmeni tarafından her gün izlendi ve online üzerinden gerekli yorumlar yaparak tavsiyeler (feedback) verildi. Sınıfta genellikle konuşma ağırlıklı aktivitelere, dil öğrenim yöntemlerine ve bağlamsal gramer konularına zaman ayrıldı. Uygulama aşamasında dil becerilerini geliştirmek için çeşitli öğretim-öğrenim stratejileri kullanıldı.

Değerlendirme

Öğrenciler için seçenekler sunabilmek ders tasarımının önemli bir parçasıdır. Bu nedenle günlük değerlendirmeler son değerlendirme için esaslı olarak belirlendi. Değerlendirme üç şekilde gerçekleştirildi: Teşhis, Biçimlendirici ve Summatif (Tamamlayıcı).

Öğrenme sürecinin ana faaliyeti biçimlendirici değerlendirme ve nihai proje oldu. Değerlendirmeler çesitli şekilde sunuldu: planlama amaçlı aktiviteler (anket, amaç listesi, beklentiler listesi, ilk ders etkinlikleri ve röportajlar), geliştirme amaçlı aktiviteler (günlük yazma, gözlem, soru değişimi), değerlendirme amaçlı aktiviteler (portföy, rubrikler, öğretmen tarafından oluşturulan testler, öz ve akran değerlendirme gibi).

Teknoloji Kullanımı

Tüm öğrencilere iPadler verildi ve ders malzemelerini yayımlamak için Oncourse Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) kullanıldı. ÖYS ders dışında sorular yayımlamak, ev ödevlerini teslim etmek ve forumlara katılmak amacıyla uzaktan kullanıldı. Sunumlar oluşturmak için Powerpoint, Prezi ya da başka online sunum araçları tavsiye edildi. Ayrıca öğrencilerin online sözlük veya diğer online malzemeleri kullanması (Flash cards, sesli sözlük, görüntülü sözlük) ve mobil teknolojiyi kullanarak proje oluşturmaları için yardım sağlandı.

Öğrenme Stratejileri

Derste birçok öğrenim strajilerileri kullanıldı ve öğrencilerden bu aktivite ve deneyimleri günlük hâlinde forumda yayınlamaları istendi. Bu stratejilerden bazilari aşağıda açıklandı:

Günlük Düşünceler: Öğrencilerin dil öğrenme deneyimlerini yansıtan düşünce/günlük yazması ve forumda yayımlaması. Bu aktivite öğrencilerin dil öğrenmekte hangi problemlerle karşılaştıklarının anında belirlenmesi ve bu problemlerin en iyi şekilde çözümlenmesini sağlar.

Paramparça: Bir cümleyi en küçük anlamlı parçalara ayırmak ve onların anlamlarını açıklama oyunu. Bu aktivite, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini geliştirir ve grameri bağlam içerisinde öğrenmelerini sağlar.

Google Gezinti: Bir gramer kalıbı Google arama kutusuna yazılara konun çeşitli şekillerini izlemeyi sağlama stratejisi. Bu teknik, gramer kalıplarını yeni bir bağlam içerisinde birkaç değişik örnek cümle içinde görebilmeyi sağlar ve bu kalıbı daha da iyi anlamaya ve öğrenmeye yardımcı olur. Bu gezinti anında görselleştirilebelir.

Merdiven: Çok uzun bir cümleyi üç veya dört küçük cümleye bölmek. En küçük cümleyi ilk olarak yazmak ve daha uzun cümleleri sırayla yazmak. Söz dizimi öğrenmek için çok yararlı bir aktivite.

İpuçları Arama: Bir cümlede iyi anlaşılmamış bir kelime veya deyim varsa onun etrafındaki kelimelere bakarak onların anlamını tahmin etmeye çalışmak. Metinleri bağlam içerisinde sözlüksüz anlamak için kullanışlı bir aktivite.

Alışveriş: Yeni bir gramer yapısına sahip olan bir cümleyi yazmak ve yeni kelimeleri daha iyi bildiğiniz kelimelerle degiştirerek yeni bir cümle yazmak. Grameri bağlam içerisinde öğrenmek için yararlı aktivite.

Komik Hikâye: Bir haber veya makaledeki karakter ve olayları kullanarak komik bir hikâye yazmak. Dersi canlandırmak ve öğrencileri motive etmek için faydalı bir aktivite.

Kaynaklar

AATT Türkçe kaynaklar listesi: http://aatturkic.org/aatt/article/123708.

ACTFL 21st Century Skills Map: https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21_worldlanguagesmap.pdf 5C's: http://www.globalteachinglearning.com/standards/5cs.shtml.

ACTFL Proficiency Guidelines: http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012.

BOLCA Project: http://bolca.international.ucla.edu/Browser. aspx.

Computer Aided Turkish Tutor: http://www.cs. bilkent.edu.tr/~guvenir/CATT/.

Creating Global Classroom: http://hikmatnoma.wix.com/globalclassroom.

Cultural Interviews with Turkish-Speaking Executives: http://www.laits.utexas.edu/orkelm/turkish/index.html.

Deep Approach to Turkish Teaching and Learning: http://deepapproach.wceruw.org/index.htmlDigital.

Dialects Turkish Language Games: http://www.digitaldialects.com/Turkish.htm.

Framework for 21st Century Learning: http://www.p21.org/about-us/p21-framework.

GLOSS Project: https://gloss. dliflc.edu/.

ILR Scales: http://www.govtilr.org/skills/ILRscale1.htm.

Lang Media Resources: http://langmedia. fivecolleges.edu/turkish/index.html.

Online Handbook: http://nmelrc.org/handbook-students-turkish.

The Language Flagship: http://www.thelanguageflagship.org/.

Tukish-English Online Dictionary: http://www.lingvosoft.com/English-Turkish-Dictionary/.

Turkish for Specific Purposes Course Syllabus: http://turkishspecific. weebly.com.

Türkçe Merhaba: http://www.princeton.edu/~turkish/practice/tlepss.html.

World Readiness Standards: http://www.actfl.org/news/press-releases/iworld-readiness-standards-learning-languagesi-be-unveiled-actfl-annual-convention-san-antonio-tx.

ONLINE UZAKTAN EĞİTİMDE DEĞERLENDİRME: GENELGEÇER BİR MODEL ÖNERİSİ

Şaban KÖKTÜRK*

Giriş

Yüksek öğretim alanında online uzaktan eğitime karşı talebin artmasına rağmen, online uzaktan eğitim ortamında öğrenci performansının nasıl değerlendirileceğine dair literatürün yetersiz olduğu görülmektedir. Değerlendirme, verilen eğitimin incelendiği önemli bir büyüteç niteliği gösterir ve öğrenci performansıyla doğrudan ilgilidir. Bu nedenle değerlendirme üzerinde daha detaylı çalışma yapılması gerekliliği online uzaktan eğitim programının önemli bir unsurudur. Bu makalede online uzaktan eğitim bağlamında, öğrenci performansının değerlendirilmesinde genel ilkeleri belirlemek için literatür incelenmiş ve bu ilkelerin online uzaktan eğitim derslerini geliştiren ve yönetenler tarafından kullanılabilecek değerlendirme etkinlikleri ele alınmıştır.

Değerlendirmenin Tanımları

Değerlendirme, bilgi alanları, online ve uzaktan eğitim gibi kavramların anlamları kişiden kişiye değişebilir. Öncelikli olarak Kirkpatrick'in Dört-Düzey Modeli vasıtasıyla online dersler incelendiğinde Düzey 2'deki "öğrenme" tanımının *"katılımcıların tutum ve düşüncelerini değiştirerek etki eden, bilgilerini artıran ve programa katılmanın sonucunda becerilerini geliştiren bir alandır"* olduğu görülmektedir. Kirkpatrick'in modelindeki vurgu, eğitim programlarının değerlendirilmesi olmasına rağmen, kurduğu çerçevenin online uzaktan eğitim derslerinin değerlendirilmesini kaplayan geniş fikrin daraltılmasında çok faydalı bir yöntem olduğunu düşünülebilir.

Online uzaktan eğitim programlarında değerlendirme kapsamını daraltma (programın Düzey 2'deki değerlendirilme temeli) iki nedenle seçilebilir. Birincisi, online uzaktan eğitim programlarında Düzey 3 (Davranış) ve Düzey

* Yrd. Doç. Dr.; Sakarya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Çeviribilim Bölümü; skokturk@sakarya.edu.tr

4 (Sonuçlar) kısımlarıyla ilgili yapılan analiz; zaman ve kaynak kısıtlığını düşünerek iyi bir hedef olarak görülebilir. İkincisi, online uzaktan eğitim ortamındaki değerlendirme stratejilerinin ve yöntemlerin analizinin, konuya doğrudan fayda yapan bir yönü olduğunu ve uzaktan eğitim için eğitici stratejiler açısından en uygun örneği teşkil ettiğini düşünülebilir.

Bilgi Alanlarının Değerlendirilmesi

Konuyla ilgili önemli bir kavramda bilgi alanlarıdır. Seels ve Glasgow öğretim tasarımının psikolojik temeli olarak üç kabul gören alanı tartışmaya açmışlardır: duygusal, bilişsel ve psikomotor. Bu alanların yanı sıra, Romiszowski eksik bir alan olan ve mantıksal olarak değerlendirilmesi zorunlu sosyal/kişilerarası/interaktif becerileri tanımlamıştır. Bu alanların değerlendirme planları tarafından nasıl değerlendirildiğine bakmadan, online uzaktan eğitim derslerinin incelenme aşamasının tamamlanmadığını düşünmek yanlış olmayacaktır. Bu nedenle "bilgi alanları" terimi yukarıda belirtilen dört alanı akla getirir.

Online Uzaktan Eğitimin Tanımlanması

"Uzaktan eğitim" için, Kaegan'ın (1990: 44) tanımı çalışma modeli olarak seçilebilir. Bu model, "öğretmen ve öğrencinin öğrenme sürecinin uzunluğu boyunca kalıcı olarak (uzaktan eğitimin gereği) birbirinden ayrılması", "eğitim kurumunun etkisi, teknik iletişim araçlarının kullanılması", "iki yönlü iletişimin sağlanması", "öğrenme süreci devam ederken öğrenci gruplarının kalıcı yokluğu (sınıf ortamında bulunmaması durumu) böylelikle, insanların bir grup içinde değil de birey olarak eğitim alması" vb. kapsar.

"Online" sözcüğünü İnternet'in kullanımı (Dünya çapında ağ) olarak ifade edebiliriz ve Kaegan'ın yaptığı tanımın gerektirdiği gibi "iki yönlü iletişim"i mümkün kılmak için "teknik iletişim araçlarının kullanımı" şeklinde tanımlamayı da seçebiliriz.

Online Uzaktan Eğitimde Değerlendirme İlkeleri

Yeni teknoloji, geleneksel eğitim ortamlarıyla kıyaslandığında, online uzaktan eğitim ortamlarında sık sık farklı değerlendirmeler yapılmaktadır. (MEYEN vd., 2002: 187). Ancak, yeni online öğrenme ortamında değerlendirme için en önemli noktanın eğitici hedef ve amaçlar açısından öğrencinin başarısına odaklanmak olduğunu unutmamalıdır. Bu nedenle teknoloji, etkili ve tesirli yollarla değerlendirme sürecini kolaylaştırabilmesine rağmen, ancak öğretim süresince değerlendirme gerekli ise uygun değerlendirme olanakları seçilmelidir.

Son yıllara bakıldığında çoğu araştırmacı, öğrencinin online uzaktan eğitim ortamlarındaki başarısının eğitim süreciyle ile entegre olması, sürekli olması ve geri bildirimlere etkisini artırması gerektiği konusunda hemfikir olmuşlardır. (MEYEN vd., 2002: 187). Online değerlendirme hakkında ortak inançlara dayanarak aşağıdaki bölümlerde farklı değerlendirme ilkeleri tartışılacaktır.

Değerlendirme ilkeleri öğrenci başarısının değerlendirilmesinde "büyük resmin" tasarlanması için öncü olabilir. Değerlendirme ve ölçmenin hem öğretmen hem de öğrenciler için değerli amaçlara hizmet etmesi gerektiği varsayımına dayanarak ilkelerle değerlendirmenin eğitimle entegre olmasının önemi şöyle vurgulanabilir:

• Değerlendirme araçları ve etkinlikler, öğrenciden uzaktan eğitim programı ve dersi boyunca beklenen öğrenme hedefleri ve becerileri ile uyumlu olmalıdır.

• Değerlendirme ve yönetim stratejileri, öğrenme boyunca edinilen deneyimlerin entegre parçalarını oluşturmalıdır ve öğrencilerin ilerlemesini mümkün kılarak inceleme alanlarını saptamalı, dersin amaçları veya anlık öğrenmeyi yeniden tesis etmelidir.

• Değerlendirme ve ölçme stratejileri, uzaktan eğitim alan öğrenci veya öğrencilerin özel ihtiyaçlarını vb. sağlamalıdır.

• Uzaktan eğitim alan öğrencilere, uzaktan eğitim programının öğretim tasarımıyla ilgili geri bildirim sağlamak üzere geniş fırsat ve erişilebilir yollar sunulmalıdır.

Öte yandan, Kibby online değerlendirme için hazırlanan bir planda, online öğrenme ve değerlendirmenin sadece öğrenci merkezli bir yaklaşımı değil aynı zamanda öğretmen merkezli yaklaşımı da temel alarak düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir. (örn.: yönetim sistemi). Kibby ayrıca Web tabanlı değerlendirmenin öğrencilerin, öğrenme aşamasının kontrolünü ele almalarına destek verebileceğini belirtir çünkü değerlendirme, öğrenme ve değerlendirmenin entegre olmasını sağlayabilir ve öğrenciler için hızlı ve etkili geri bildirim sunar. Bu nedenle, web tabanlı değerlendirme sistemi kâğıt tabanlı değerlendirme sistemiyle kıyaslandığında, hem öğrenci hem de öğretmenler için verimli ve etkili yönetime (management) daha hızlı erişim ve esneklik sağlar. Web tabanlı değerlendirmeyi geliştirmek için Kibby aşağıdaki soruları incelemeye almıştır:

• Öğrenme için hangi bakış açıları değerlendirilecektir, bilişsel (bilginin edinilmesi) mi, davranışsal (becerilerin geliştirilmesi) mı veya insani (değerler ve olaylara karşı tutumlar) mi?

• Değerlendirmeyi kim yapacaktır? Öğrenciler mi, akranları mı ya da öğretmenin kendisi mi?

• Değerlendirme stratejileri içlerinde deneyimle öğrenme olgusunu kapsayacak mıdır?

• Değerlendirme biçimlendirici (formulatif) mi (öğrenme devam ederken geri bildirim sağlanması) veya tamamlayıcı mı (summatif) (sürecin sonunda öğrenmenin ölçülmesi) olacaktır?

• Performansla ilgili muhakeme, akran standartları (norm referanslı, bağıl) veya sabit kriterlere (kriter referanslı) dayalı mı yapılıyor?

• Değerlendirme yapı ve geri bildirim arasında nasıl bir denge oluşturabilir?

• Değerlendirme gerçek yaşam durumlarıyla alakalı olarak otantik mi olacak?

• Değerlendirme, bir dizi bilgi ve beceriyi sınayacak şekilde entegre mi olacak?

• Değerlendirmenin güvenilirliği ve geçerliliği nasıl değerlendirilebilir?

Online Uzaktan Eğitimde Değerlendirme Özellikleri

Davranışçı, yapısalcı vb. bazı eğitim felsefelerine dayalı olarak online uzaktan eğitimde farklı bakış açılarıyla vurgulanan çeşitli birtakım değerlendirme özellikleri bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada, online ortamda değerlendirme özelliklerini aramak için sayılan bu farklı eğitim felsefeleri arasında herhangi bir ayrım yapılmamaktadır. Eğitim alanındaki bu yaklaşımları birbirinden ayırarak farklı noktalara koymak yerine, online uzaktan eğitim ortamında uygun değerlendirme kategorileri olarak kullanılabilecek en önemli değerlendirme özelliklerini ortaya çıkarmaya çalışılmalıdır. Bu nedenle, yüz yüze eğitim ortamı için ileri sürülen geleneksel değerlendirme stratejilerine bağlı olarak aşağıdaki bölümlerde, Web tabanlı değerlendirmede başarı için önemli olan bazı değerlendirme özellikleri tartışılacaktır.

Sürekli Değerlendirme: Biçimlendirici Değerlendirme

Concord Consortium'a göre, öğrencinin başarısını ölçmede "geleneksel testlerden" birinin kullanılması, gözlemlenen bir sınıfta etkili ve verimli olabilir. Ancak, online değerlendirme "sürekli ve devamlı bir süreç" niteliği göstermelidir. Örneğin, Concord Consortium öğretmenlere katılımcı bireylerin (öğrencilerin) online dersliklere online tartışma gibi günlük katkılar sağlamasında başarı kanıtları bulmasını tavsiye eder. Ayrıca, öğretmenler *"öğrenme sürecindeki problemleri çözmek için her öğrencinin faaliyet ve yaklaşımları-*

nı" tartışma sayfasına (Web tabanlı) gönderilen fikirler aracılığıyla incelemelidir.

Öte yandan, sürekli değerlendirme öğrenme sürecini ölçmede ölçüt olarak ele alındığında, bu değerlendirme türü biçimlendirici değerlendirme olarak adlandırılır. Bransford, Vye, ve Bateman'a göre, biçimlendirici değerlendirme hem öğrencilere hem de öğretmenlere pek çok açıdan hizmet eder. Örneğin, *"öğrenciler biçimlendirici değerlendirmelerden geri bildirim sağlayarak bunları henüz hangi konularda tam olarak uzmanlaşmadıklarını ve eksiklerini görmelerine yardımcı olmak için kullanır"* (2002: 174). Biçimlendirici değerlendirme yoluyla, öğrenciler öğretmenin sağladığı geri bildirime dayalı olarak farklı bir bakış açısından öğrenme sürecindeki sorumluluklarını/ödevlerini anlamaları için pek çok fırsat elde edebilir. Ayrıca, biçimlendirici değerlendirmeden elde edilen bilgiyle, öğretmenler daha fazla yardıma ihtiyaç duyan hedef öğrenciler için daha etkili ve verimli olmak amacıyla öğretme tarzlarını değiştirebilir.

Bu nedenle, sürekli değerlendirme veya biçimlendirici değerlendirme online uzaktan eğitim ortamında eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçası hâline gelebilir. Böylelikle, klasik sınıf ortamıyla karşılaştırıldığında, bireysel öğrenme kolaylıkla izlenebilir. Ancak web tabanlı eğitim ve öğretimde bu tür sürekli değerlendirmelerin avantajlarını artırmak için online bir yönetim sistemi öğretmenlere öğrencilerin öğrenim sürecindeki çabalarından oluşan birikimsel verileri etkili ve görsel açıdan sunmalıdır.

Değerlendirmede Geri Bildirim

Değerlendirme yukarıda açıklandığı gibi eğitimin entegre bir parçası olacaksa, geri bildirim değerlendirme sürecinde merkezi rol oynamalıdır (MEYEN vd., 2002: 188). Geleneksel eğitim ortamıyla kıyaslandığında; online öğrenme ortamı, geri bildirimin bu rolünü bilgiye erişim ve zaman açısından ulaşılabilir kılmıştır. Web tabanlı bir ortamda sürekli değerlendirmede Kerka ve Wonacott, eğitim ve öğretimdeki geri bildirimin öneminin, öğrencinin öğrendiği konuları ve bunu nasıl etkili bir şekilde yapacakları konusunu doğrudan etkilediğini açıklamıştır. Elektronik iletişimin kolay bir kullanımı olması, web tabanlı değerlendirmede geri bildirimin merkezî rolünü destekleyebilir. Aslında düzgün ve hızlı geri bildirim değerlendirme deneyimini öğrenciler açısından bir eğitim deneyimine dönüştürebilir (Meyen vd., 2002: 189). Collis vd., online eğitim öğretim ortamlarında geri bildirimi kolaylaştırmak için öğretmen desteğinin önemini vurgulamışlardır. Ayrıca, *"zaman harcama, öğrenciler için beklentilerin belirginleştirilmesi, geri bildirim sürecinin etkili yönetimi bağlamında geri bildirimin pratik sonuçlarından"* bahsetmişlerdir (MEYEN vd., 2002: 191). Geri bildirim örneği olarak Collis vd., "öğretme-

nin bir öğrencinin ödevine verdiği geri bildirim, öğretmenin sağladığı model cevap, öğrencilerin sağladığı akran değerlendirmesi ve bilgisayarın sağladığı otomatik geri bildirim" (Meyen vd., 2002: 191) sunmuşlardır.

Geri bildirimin online uzaktan eğitimdeki etkililiğini tartışırken Meyen vd., yüz yüze bir derste (geleneksel eğitim öğretim ortamı) geri bildirimi stratejik olarak sunamadıklarını ve senkronize geri bildirim sınıf ortamında mümkün olmasına rağmen, online ders ortamında aynı düzeyde geri bildirimi sağlayabildiklerini belirtmişlerdir. Bu tür bulgular, online uzaktan eğitim derslerinde elektronik geri bildirimin geleneksel ders ortamındakilere oranla daha etkili olduğunu göstermektedir.

Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme, online uzaktan eğitimin önemli bir bileşeni olabilir (ROBLES ve BRAATHEN, 2002: 44). Bazı öğretmenler öğrencilerin öğrenme sürecinde öğrendiklerini kendileri değerlendirmek isteyebilir. Ancak Robles vd., öğrencilerin öğrendikleri konularla ilgili değerlendirmeye katılmalarının önemli olduğuna çünkü öğrencilerin de kendi öğrenme süreç ve başarılarını ölçebileceklerine inanmaktadır. Robles ve arkadaşları, ayrıca öğrencilerin *"dersin gerekli amaçlarına ulaşıp ulaşmadıklarına, bu sorunun cevabına göre kendileri açısından belirledikleri hedefle ulaşmak için sınıf çalışmalarını tekrar edip etmeyeceklerine karar verme yeteneğine sahip olabileceğini"* vurgulamıştır. (2002: 45). Örneğin, online ortamdaki ön testler (dersler başlamadan önce yapılan testler) bu tür öz değerlendirme için düşünülebilir çünkü öğrenciler ön testi tamamladıktan sonra mevcut bilgi düzeylerini saptamak için hızlı bir geri bildirim alabilecektir (ROBLES ve BRAATHEN, 2002: 46). Ön testler aracılığı ile, öğrenciler online derslere başlamadan önce sahip oldukları bilgi birikimini görebilecektir ve buna göre uygun dersleri seçebilir ve hatta dersler bittikten sonra başarı durumlarını görmek ve ölçmek için testi tekrarlayabilirler. Bu ön testler, öğrencilere sunulan ders materyalleri veya dersin amaçları konusunda daha rahat hissetmelerine yardımcı olur.

Ekip Değerlendirmesi ve Akran Değerlendirme

Bir sınıf ortamındaki ortak eğitim ve öğretimin kayda değer etkilerinden dolayı, "çoğu online ders, öğrencinin bir ekip ile çalışma yeteneğini geliştirmeyi ve sunum, proje, vaka çalışması, tartışma vb. gibi ekip değerlendirmesini bünyesine dâhil etmeyi amaçlar" (FREEMAN ve McKENZIE, 2002: 552). Gokhale, ortak eğitim ve öğretimin, "*farklı performans düzeylerine sahip öğrencilerin küçük gruplar hâlinde ortak bir amaca ulaşmaları için birlikte çalıştıkları iyi bir öğretim yöntemi"* olabileceğini açıklar. Öğrenciler hem kendi hem de diğerlerinin ne öğrendiğinden veya öğrendiklerinden sorumludur. Bu nedenle, bir öğrencinin başarısı diğerlerinin başarılı olmasına yardımcı olur.

Freeman ve McKenzie'e göre çoğu öğrenci öğrenmenin değerini bir ekip ve gelişen bir ekip çalışması içinde hissetmesine rağmen, ekip değerlendirmesini "*ekip üyeleri aynı katkıyı ve özveriyi göstermeden eşit şekilde ödüllendirilirse, adil bir değerlendirme olarak görmez"* (2002: 552). Bu nedenle, ekip değerlendirmesinin adilliğini sağlamak, öğrencinin ekibe verilen ödevlerden öğrendiklerini artırmak için gereklidir. Akran değerlendirmesinde toplanan veriler öğrencilerin kendi ve akranlarının ekip ödevlerine katkılarını gizli olarak değerlendirmesini teşvik edebilir. Ayrıca öğrencinin ekip çalışması gerektiren ödevlerden öğrendiklerinin artırılmasının ve değerlendirme derecelerinin öz ve akran düzeltmelerindeki (ödev üstündeki düzeltmeler) hesaplama sürecini otomatikleştirerek zamandan tasarruf sağlanabileceği düşünülebilir.

Otantik (Gerçek Ortam) Değerlendirme

Öğrencilerin dikkate değer, zihinsel çaba gerektiren ödevler üzerinde elde ettikleri başarıları, geleneksel değerlendirmelerin temel aldığı dolaylı test tipleri yerine etkili ve basit olduklarından dolayı doğrudan ölçülmek istendiğinde, değerlendirme tipi seçimi otantik olmalıdır (GRANT, 1990: 2). Otantik değerlendirmenin özelliklerini tartışırken Grant, otantik değerlendirmenin öğrencilere pek çok görev ve sorumluluk verebileceğini açıklar. Bu görev ve sorumluluklar, öğrencilerin iyi bir eğitim ortamında (bir tartışmaya yönelik diğerleriyle iş birliği yapma, ortak hareket etme gibi) sunulan öncelikleri ve zorlukları düşünmesini gerekli kılar. Hâlbuki geleneksel testler nispeten kâğıt-kalem ve bir cevaplı sorularla sınırlıdır. Grant ayrıca, hedef unsurları standartlaştıran ve bu unsurlar için tek bir doğru cevap isteyen geleneksel sınamaya karşı olarak otantik değerlendirmenin öğrencilerin ödevlerini puanlandırırken uygun kriterleri standart hâle getirerek geçerlilik ve güvenirlik sağlayabileceğini ileri sürer. Ancak, bu teknik hususların ötesinde, yeni değerlendirme yaklaşımına göre, değerlendirme öğrencilerin ihtiyaçlarını desteklemelidir (GRANT, 1990: 3). Grant'a göre en iyi değerlendirme, öğrenci ve hatta öğretmenler için en çok önem taşıyan konu olan çalışma şeklini ve yolunu öğretmelidir. Bu sayede, elektronik portföyler online uzaktan eğitim ortamında, en iyi otantik değerlendirme türü olarak ileri sürülmüştür (MEYEN vd., 2002: 189). Otantik değerlendirme olarak tasvir edilen yukarıdaki özellikler için, elektronik portföyler hem öğretmen hem de öğrenciler için, online uzaktan eğitimin ortaya çıkmasıyla bir yönetim aracı olarak gelişebilir. Bu elektronik portföyler öğrencinin eğitim öğretim sürecini izleyebilir ve sadece biçimlendirici değerlendirme değil aynı zamanda tamamlayıcı değerlendirmeyi de kolaylaştırabilir. Bilhassa, bu elektronik portföyler vasıtasıyla, biçimlendirici değerlendirme öğrencinin düzgün bir geri bildirim alarak öğrenme sürecinde iyi ve zayıf taraflarını tespit edebilir.

Online Uzaktan Eğitimde Değerlendirme Yöntemleri

Pek çok makalede online değerlendirme yöntemleri ileri sürülmektedir. Rovai'ye göre, genel değerlendirme ilkeleri online ortamda farklılık göstermez. Sadece ilkelerin uygulanma biçimi değişmektedir. Bunun ışığı altında, Rovai online dersler için bazı değerlendirme yöntemleri ileri sürer. Bunlar arasında, uzaktan eğitim sınavları için gözetmenli sınav (proctored testing) ve online tartışmayı özellikle vurgular. Uzaktan dersler için üç çeşit gözetmenli sınav vardır (proctored): gecikmeli telefon konuşması, online söyleşi veya e-mail; gözetmenli sınav kampüs dışı bölgelerde ve kampüs içinde yapılabilir. Bu test tipinde, uzaktan eğitim sınavlarında iki zorlu konu olan kimlik tespiti ve akademik doğruluk (sınava girecek olan kişinin doğruluğu) sağlanır. Bu test tipi, büyük oranda tamamlayıcı değerlendirme için tavsiye edilmektedir.

Rovai, iyi bir değerlendirme yöntemi olarak online tartışmayı da tavsiye eder. Online tartışmanın metin tabanlı iletişimi sağlama yeteneği bilginin yapılanmasını destekleyebilir. Ayrıca online tartışma, geleneksel sınıf ortamlarıyla kıyaslandığında senkronize olmayan (eş zamanlı olmayan) online etkileşimler aracılığı ile elde edilen yansımayı daha etkili hâle getirir. Öğretmenler bu online etkileşimleri biçimlendirici değerlendirmenin yanı sıra tamamlayıcı değerlendirme içinde kullanır. Otantik performans değerlendirmesi için, Rovai, benzersiz ve öğrenciye uygun bazı proje ve vaka çalışmaları önermiş ve bunların kimlik güvenliği ve akademik doğruluk gibi problemleri çözmeye yardımcı olabileceğini belirtmiştir.

Robles ve Bratheen'a göre, geleneksel sınıflarda kullanılan değerlendirme teknikleri üzerinde değişiklik yapılarak uzaktan eğitim oranlarındaki pedagoji ve yapının öğrenci tarafından hissedilmesi sağlanabilir. Online değerlendirme teknikleri (Robles ve Bratheen tarafından sunulan) çeşitli değerlendirme araçlarının, öğrencinin önceden belirlenmiş eğitim ve öğretim amaçlarını sağlayıp sağlamadığı, bu konularda başarıya ulaşıp ulaşmadığını saptamak üzere kullanılabilir. Robles ve Bratheen'in ileri sürdükleri değerlendirme yöntemleri: öz-test, ödev, elektronik portföy, online tartışma, senkronize gitmeyen (eş zamansız) tartışma grupları, bir dakikalık bildiri, senkronize sohbet, sorulardan oluşan e-posta içeriğidir.

Meyen ve meslektaşları e-öğrenme seçeneklerinin, yüz yüze eğitimde uygulananlardan çok az farklı olduğunu ileri sürmüştür. Online ders değerlendirmesi için bazı yöntemler ileri sürmüşlerdir: Literatür taraması faaliyeti, iş birliğine dayalı projeler, sınavlar, gerçek zamanlı öğrenci bildirileri, dergi kayıtları, elektronik portföy. Bunlar 1997'de Meyen tarafından online derslerde uygulanmıştır. Meyer ayrıca vize, final sınavı, literatür tarama uygulaması, iş birliğine dayalı proje ve yaklaşık 30 farklı faaliyeti de online derslere dâhil

etmiştir. Bu yöntemler arasında elektronik portföyün üzerinde durmuşlardır. Elektronik portföyün öğrencinin başarısını biçimsel (formatif) ve tamamlayıcı (summatif) bir şekilde değerlendireceğini belirtmiş ve ayrıca portföy değerlendirmesinin akademik ve meslekî becerilerin daha doğru ölçülmesi için araçlar sağladığını ifade etmişlerdir. "Teknolojinin kullanımıyla, hiperortam formatında olan elektronik portföy yüksek öğretimdeki e-öğrenme pedagojisine önemli katkılar yapan ve ayrıca K-12 (ortaöğretim) öğrencileri için bir araç olarak hizmet gören ve kişisel gelişmeyi destekleyen daha kişisel ve mesleki bilgi yönetim sistemi hâline dönüşebilir" (MEYEN vd., 2002: 194).

Elektronik portföyün tercihi, Dewald vd.nin makalesinde görülebilir. Söz konusu araştırmacılar, elektronik portföy değerlendirmesinin üst-bilişsel becerileri geliştirdiğini ve belgelerle uyumlu çalıştığını iddia etmişlerdir. Makaleye göre, öğrenci derslerini elektronik ortamda daha sık aldıkça, elektronik portföyler özellikle uzaktan eğitim ortamlarında daha çok kullanılmaya başlamıştır. *"Dersin sonunda, portföy sadece öğrencinin ders içeriğine hakim olması değil, aynı zamanda kendi becerilerinin farkına varmasının sağlanmasında önemli bir hizmet görür"* (DEWALD vd., 2000: 41).

Örnek Değerlendirme Süreci

Toplanan ders içeriklerinden elde edilen bilgilerle, ne tip değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığını incelemek üzere farklı değerlendirme yöntemleri kategorize edilir. İlk olarak bunlar, biçimlendirici değerlendirme ve tamamlayıcı değerlendirme olarak bölünmelidir. Biçimlendirici değerlendirme öğrenme sonucu elde edilen çıktılardan (sonuç) ziyade öğrenme sürecini değerlendiren yöntemleri akla getirir. Ancak, tamamlayıcı değerlendirme öğrenme çıktıları veya sonuçlarını değerlendirmeye dayanır. Örneğin, ünitenin sonunda her konunun anlaşılıp anlaşılmadığını değerlendirmek üzere yapılan quizler biçimlendirici nitelikteyken ünite sonlarında veya dönem sonunda öğrenme çıktılarını/sonuçlarını değerlendirmek için yapılan vize veya final sınavları tamamlayıcı değerlendirmeye örnektir. Devam etmekte olan bir projenin veya bildirinin süre aralıkları arasında yapılan değerlendirme biçimlendiricidir. Ancak final projeleri tamamlayıcı değerlendirmeye bir örnektir.

Literatür taramasında tartışıldığı gibi, geri bildirim çok önemlidir. Bransford'a göre, geri bildirim öğrenciler bir ünite işlerken ve proje yaparken onlara faydalı oluyorsa değer kazanır. Bu açıdan, öğrenme süreci boyunca verilen biçimlendirici değerlendirme uzaktan eğitim ortamında da etkilidir. Biçimlendirici değerlendirme ile öğretmenler, öğrencinin ders amaçlarını ne oranda başardıklarını görebilir ve biçimlendirici değerlendirme sonuçlarına göre öğretim tarzlarını gözden geçirebilir.

İkinci olarak değerlendirme yöntemleri, ekip değerlendirmesi ve bireysel değerlendirme şeklinde kategorize edilebilir. Ekip değerlendirmesi, ders puanının birlikte çalışan tüm ekibe verilmesi anlamını taşır. Bireysel değerlendirme ise bireyin bireysel çalışmasından ötürü puan alması esasına dayanır. Ekip değerlendirmesi yoluna ortaklığa dayalı (iş birliği) çalışmanın öneminden ötürü gidilebilir. Uzaktan eğitim ortamının dezavantajlarından biri interaksiyon ve ortaklık/iş birliği esaslı öğrenimin zor olmasıdır. Öğrenciler iş birliği esaslı öğrenme süreci vasıtasıyla, birbirlerinden çok şey öğrenebilir ve kişiler arası becerileri geliştirmenin yanı sıra birbirlerine geri bildirim bile sunabilirler. Ekip değerlendirmesi değerlendirmenin otantikliği ile de ilişkilidir. İş dünyasında, projelerin çoğu takımlar hâlinde yürütülür. Bu nedenle, uzaktan eğim ortamında dahi, iş birliğine dayalı öğrenme otantiklik için yapılmalıdır.

Farklı değerlendirme yöntemlerine göre seçilmiş olan derslerin değerlendirme planları şu şekilde kategorize edilebilir:

• Bildiri/Makale: Yazılı "sınavdan" farklı olarak akademik yazım örnekleridir. Bir sınavda sorulan soruya yanıt verirken o an akla gelen cümle ve ifadeler gibi değil de daha detaylı hazırlık, gözden geçirme vb. ile yazılmalıdır.

• Sınav/Quiz: Spesifik bir konunda öğretilenleri ölçmek için yapılan kısa sınavlar. Sorulara yazılı cevap verme, hesaplama, kısa cevaplar, çoktan seçmeli sınav, boşluk doldurma vb.

• Tartışma/Söyleşi: Öğrencinin sınıfta öğrenilen konularla ilgili tartışma becerisiyle ilgili etkinlikler. Katılım gerektirir. Öğrenciler konularla ilgili görüş alışverişinde bulunur.

• Proje/Simülasyon/Örnek Olay Çalışmaları: Daha otantik ve ödev odaklı yaklaşımlar. Sınav veya akademik yazımdan farklıdır. Multimedya, simülasyona katılma, yazılı analiz, rapor vb.

• Yansıma: Öğrencilerin ilgili materyaller (dergi, gazete vb.) ile deneyimledikleri şeyler veya sınıfta öğrendikleri arasında ilişki kurması için hazırlanan etkinlikler.

• Portföy, bireysel çalışmaların bir araya getirilmesiyle oluşur, öğrencinin performansı zamana yayılır.

• Kişinin akranları tarafından yapılan akran değerlendirmesi, genelde öğrencinin grup aktiviteleri içindeki performansını ölçer.

Bu yedi kategoriyi kullanarak online derslerin otantikliği ve çeşitliliği ne oranda hesaba katıldığı saptanmaya çalışılmalıdır.

Tablo 1: Online Derslerin Analizinde Kullanılan Değerlendirme Kategorileri

Değerlendirme Tipi	
Biçimlendirici Değerlendirme	1. Öğrenme deneyiminin değerlendirilmesi. 2. Sürekli, yapılmakta olan değerlendirme ve geri bildirim. 3. Öğrenme süresince anlık ve etkili geri bildirim.
Tamamlayıcı Değerlendirme	1. Sürecin sonunda öğrenmenin ölçülmesi. 2. Geleneksel testler (Concord Consortium).
Ekip Değerlendirmesi ve Bireysel Değerlendirme	
Bireysel Değerlendirme	1. Öz Değerlendirme (ROBLES ve BRAATHEN).
Ekip Değerlendirmesi	1. Ortak öğrenmeye (iş birliğine) dayalı değerlendirme (FREEMAN ve McKENZIE), (GOKHALE,)
Değerlendirme Aracı/Yöntem	
Bildiri/Makale	1. Kısa bildiriler (Robles ve Braathen). 2. Gerçek zamanlı öğrenci bildirileri (MEYEN vd.,).
Sınav/Quiz	1. Kâğıt ve kalem gerektiren veya tek cevaplık sorular gibi geleneksel testler (GRANT). 2. Uzaktan eğitim sınavları için gözetmenli sınav (proctored exams) (ROVAI). 3. Vize ve final sınavları (MEYEN vd.). 4. Öz test (öz sınama) (ROBLES ve BRAATHEN).
Tartışma/Söyleşi	1. Online tartışma, online söyleşi ve e-posta (ROBLES ve BRAATHEN), (ROVAI).
Proje/ Simulasyon/ Örnek Olay Çalışması	1. Otantik değerlendirme (GRANT), (KIBBY). 2. Ortak Projeler (FREEMAN ve McKENZIE), (Meyen vd.), (ROVAI). 3. Örnek Olay Çalışmaları (FREEMAN ve McKENZIE), (ROVAI).
Yansıma	1. Üst bilişsel beceriler (DEWALD vd.), (GRANT)
Portföy	1. Elektronik Portföy (DEWALD vd.), (MEYEN vd.), (ROBLES ve BRAATHEN).
Akran Değerlendirmesi	1. Akran katkısı (desteği), (FREEMAN ve McKENZIE).

Sonuç

Öncelikle, yukarıda tüm detayları açıklanan değerlendirme süreci, örnek olarak seçilebilecek üniversitelerdeki ve/veya öğretim kurumlarındaki online uzaktan eğitim dersleri bir bütün olarak inceledikten sonra, seçilen eğitim kurumlarındaki eğitim programının her birinden uygun bir ders örneği seçilir. Analiz için, ancak erişilebilir belgelerde geçen bilgiler kullanılmalıdır. Değerlendirme kategorileri içinde bulunan ve literatür taraması ve belgelerdeki bilgilere dayanan üç tip üzerinde karar kılınır. Bunlar; biçimlendirici/tamamlayıcı, ekip/bireysel ve değerlendirme yöntemleridir. Daha önce de vurgulandığı gibi bu yöntem kategorileri, değerlendirme aşamasında farklılık gösterebilir, hangi modelin uygun olacağına araştırmacı karar vermelidir. Bazen her iki model bir arada da kullanılabilir. Ayrıca bu kategoriler seçilen online uzaktan eğitim derslerinin değerlendirme planlarında kullanılan yöntemleri sınıflandırmak amacıyla da tercih edilebilir. Daha sonra, araştırma sorunlarına verilecek yanıtları saptamak üzere elde edilen verileri (değerlendirme kategorileri yüzdelerini) ve (ders tanımların) nicel olarak analiz edilir.

Eğitim kurumlarındaki online uzaktan eğitim derslerinin tamamında yerinde (in place) değerlendirme planları daha titiz ve detaylı olarak gözden geçirilmelidir. Bu sayede nesnel verilere ulaşmak da mümkün olabilecektir.

Yerinde değerlendirme planı oluşturmak için ders geliştiricilerinin gerekçelerini inceleyerek daha derin bir analiz yapılmalıdır. Bunun içine uzaktan eğitimde görev alan personelin ve birimin araştırma verileri dâhil edilebilir.

Çalışmanın sonunda ayrıca online uzaktan eğitim dersi değerlendirme şemalarının etkililiğinin değerlendirilmesi ve bu derslerin kampüsteki eş değerlerinde öğrencilerin ulaştığı sonuçların karşılaştırılmasının gerekliliği de ortaya çıkmıştır. Son olarak yapılan çalışmanın gelecekteki benzer çalışmalar için yön verici bir niteliği olduğu ve faydalı bilgiler sunduğu düşünülmektedir.

Kaynaklar

BENNETT, N.-DUNNE, E. ve CARRE, C. (1999), "Patterns of Core and Generic Skill Provision in Higher Education", *Higher Education*, 37*,* 71-93.

BRANSFORD, J. D.-BROWN A. L. ve COCKING, R. R. (2000), *How People Learn,* National Academy Press, Washington D.C..

BRANSFORD, J. D.-VYE, N. ve BATEMAN, H. (2002), "Creating High-Quality Learning Environments: Guidelines from Research on How People Learn" (içinde Edt.: P. A. Graham ve N. G. Stacey), *The Knowledge Economy and Postsecondary Education: Report of A Workshop*, Washington D.C.: National Academy Pres.

Concord Consortium (2002), "E-Learning Model for Online Courses", *The Concord Consortium*, http://www.concord.org/courses/cc_e-learning_model.pdf, 26.10.2014.

DEWALD, N.-SCHOLZ-CRANE, A.-BOOTH, A. ve LEVINE, C. (2000), "Information Literacy at A Distance: Instructional Design Issues", *The Journal of Academic Librarianship*, 26(1). *33*-44.

FREEMAN, M. ve MCKENZIE, J. (2002), "SPARK, A Confidential Web-Based Template for Self and Peer Assessment of Student Teamwork: Benefits of Evaluating Across Different Subjects", *British Journal of Educational Technology,* 33, 551-569.

GOKHALE, A. A. (1995), "Collaborative Learning Enhances Critical Thinking", *Journal of Technology Education,* 7(1), http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/jte-v7n1/gokhale.jte-7n1.html (15.08.2014).

GRANT, W. (1990), "The Case for Authentic Assessment", *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2); http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=2; 16.08.2014.

KAEGAN, D. (1990), *Foundations of Distance Education, 2nd Edition*, Londra: Routledge.

KERKA, M. ve WONACOTT, J. (2003), "Focus on Assessment. VET in Schools"; http://online. curriculum.edu. au/the_cms/tools/new-display.asp? seq=5928; 08.10.2014.

KIBBY, M. (2003), "Assessing Students Online. The University of New Castle"; http://www.newcastle.edu.au/discipline/sociol-anthrop/staff/kibbymarj/online/assess.html; 13.10.2014.

KIRKPATRICK, D. L. (1998), *Evaluating Training Programs*, San Francisco: Berrett-Koehler.

MEYEN, E. L.-AUST, R. J.-BUI, Y. N. ve ISAACSON, R. (2002), "Assessing and Monitoring Student Progress in An E-Learning Personnel Preparation Environment", *Teacher Education and Special Education,* 25 (2). 187-198.

Pennsylvania State University (2002), "An Emerging Set Of Guiding Principles and Practices for The Design and Development of Distance Education", Pennsylvania State University, http://www.outreach. psu.edu/DE/IDE/; 24.10.2014.

Robles, M. ve Braathen, S. (2002), "Online Assessment Techniques", *Delta Pi Epsilon Journal,* 44 (1), 39-49.

ROMISZOWSKI, A. J. (1981), "Plugging The Gaps in Present Approaches to Instructional Design", *Designing Instructional Systems: Decision Making in Course Planning and Curriculum Design,* Londra: Kogan Page.

ROVAI, A. P. (2000), "Online and Traditional Assessments: What's The Difference? ", *Internet and Higher Education*, 3, 141-151.

SEELS, B. B. ve GLASGOW, Z. (1990), "Psychological Basis for İnstructional Design", *Exercises in Instructional Design,* Columbus: OH: Merrill.

TSUI, L. (2000), "Effects of Campus Culture on Students' Critical Thinking", *The Review of Higher Education,* 23(4), 421-441.

WIGGINS, G. (1990), "The Case for Authentic Assessment. ERIC Digest"; http://ericae.net/db/edo/ed328611.htm; 20.10.2014.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ İÇİN TÜRKÇE VERİ TABANI (TVT) PROJESİ

Mustafa KURT*
Nezir TEMUR**
Mustafa BALCI***
Deniz MELANLIOĞLU****
İbrahim GÜLTEKİN*****
Osman COŞKUN******

Giriş

Bir dünya dili olan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmaları, son yıllarda büyük önem kazanmıştır. Çeşitli ülkeler kendi dillerini yabancılara öğretirken "Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ni (OBM)" başvuru kaynağı olarak kullanmaktadır. Böylece OBM'de belirtilen düzeyler esas alınarak dil becerilerinde ortaklık ve eş güdümün sağlanması amaçlanmaktadır. Belirtilen amaçlar doğrultusunda Almanca için Avusturya, Almanya ve İsviçre ortaklığında "Profile Deutsch"; İngilizce için Cambridge Üniversitesi, British Council ve English UK gibi kurumların ortak çalışmasıyla "English Profile"; Fransızca için Fransız ve farklı milliyetlerden oluşan bir grup tarafından "Le Niveau B2-2004" ve "Le niveau A1-2006" adlı veri tabanları

* Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi, TÖMER; kurtm@gazi.edu.tr

** Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi, TÖMER; ntemur@gazi.edu.tr

*** Doç. Dr. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, mustafa@yee.org.tr

**** Doç. Dr.; Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, denizmelanlioglu@hotmail.com

***** Doç. Dr.; Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü; ibogultekin2000@yahoo.com

****** Yrd. Doç. Dr.; Marmara Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Fransızca Mütercim-Tercümanlık; ocoskun77@gmail.comDeles eos dici ant ariore idigenes etur alicae

hazırlanmıştır. Sıralanan çalışmalar, söz konusu dillerden başka diller için de yapılmaktadır ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin bu tarz bir çalışma henüz hazırlanmamıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde her ne kadar "Ortak Başvuru Metni"nin takip edilmesi hususunda bir görüş birliğine varılmış olsa da sınırları çizilmiş bir ortaklık ve eş güdümün sağlanması için "Türkçe Veri Tabanı'na (TVT)" ihtiyaç duyulmaktadır. İfade edilen ihtiyaçtan hareketle hazırlanan bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik uygulamalarda (öğretim programı, ders kitabı, sınav hazırlama vb.) düzey farklılıklarının ortadan kaldırılması amaçlanmaktadır. Bu çalışma kapsamında; öğrencilerin tablet, akıllı telefon uygulamaları, bilgisayar programları ve İnternet'ten erişim kolaylığı gibi avantajları olan etkileşimli bir sözlük çalışmasının hayata geçirilmesi hedeflenmektedir. Böyle kapsamlı bir çalışmanın "Türkçe Veri Tabanı (TVT) Projesi" şeklinde sunulmasının, çalışma aşamaları dikkate alındığında işlevsellik açısından daha uygun olacağı düşünülmektedir. Bu projede yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 düzeyinden C2'ye kadar kullanılabilecek kelime, kelime grubu ve dil bilgisi kalıplarının seviyelere uygun olarak anlamları verilip tüm kullanımları ile ilgili örnek cümle ve metinler kullanıcılara sunulacaktır. Belirtilen aşamaların uygulanmasında "Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (OBM)" belirtilen düzeyler ve bu düzeylere göre sunulan yeterlikler esas alınacaktır.

1. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM)

Avrupa Konseyi "insanların ve fikirlerin serbest dolaşımı" düşüncesinden hareketle 1970'li yılların başında bir çalışma başlatmıştır. Bu çalışmanın amacı; turist, iş adamı, göçmen vb. dil öğrenenlerin dilin iletişim aracı olarak kullanıldığı yerde, öğrenilen dili iletişim aracı olarak kullanma yetisine sahip olmalarını sağlamak ve buradan hareketle çeşitli grupların "iletişim eşiği"ne ulaşabilmesi için gerekli dil becerilerinin tanımlandığı bir kaynak oluşturmaktır. Bu amaçla 1975 yılında İngilizce olarak Threshold Level (Eşik Düzey) ile 1976 yılında Fransızca olarak Niveau Seuil (Eşik Düzey) hazırlanmıştır. 1990'lı yıllarda bu çalışmalara farklı ihtiyaç ve eğilimler doğrultusunda yenileri eklenmiştir. 1991'de ülkeler arası bir sempozyumla İsviçre'de temelleri atılan OBM, 1993-1996 yılları arasında uluslararası bir çalışma grubu tarafından hazırlanmış, 1997 yılında Avrupa Konseyi üyelerince onaylanmış, 2001 yılında gözden geçirme ve ilavelerle İngilizce, Fransızca, Almanca ve Portekizceye çevrilerek yayımlanmıştır. Söz konusu metin 2009 yılında MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. OBM; dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme alanlarında öğretim programı hazırlayıcılara, yabancı dil kitabı hazırlayanlara, yabancı dil öğretmenlerine ve dil öğrenenlere yol göstermek amacıyla hazırlanmış kapsamlı, şeffaf ve tutarlı bir kılavuz kitaptır. Bu kılavuz kitapta yaşam boyu öğrenme, öğrenen özerkliği

ve kültürler arası etkileşimin de önemi vurgulanmakta, dil öğrenen kişinin ulaşması beklenen hedef, bilgi ve beceriler dile ilişkin yeterlilik düzeyleri tanımlanmaktadır.

OBM'nin giriş bölümünde bazı amaçlar şu şekilde ifade edilmiştir (CECR, 2001: 9):

1. Diller için öğretim programı ve başvuru kaynakları geliştirmede, sınav ve ders kitapları hazırlamada temel olacak ortak başvuru kaynağı sağlama,

2. İletişim amaçlı dil kullanımında dil öğrenenlerin neleri öğrenmeleri gerektiğini betimleme,

3. Etkin dil yetisine sahip olmada gerekli bilgi ve becerileri sınıflandırma,

4. Dili destekleyen kültürel bağlamlara yer verme,

5. Öğrenmenin her aşamasında ve hayatın her anında dil öğrenenlerin kaydettikleri ilerlemelerin ölçülebilmesine imkân veren dil yeterlilik düzeylerinin tanımlanması,

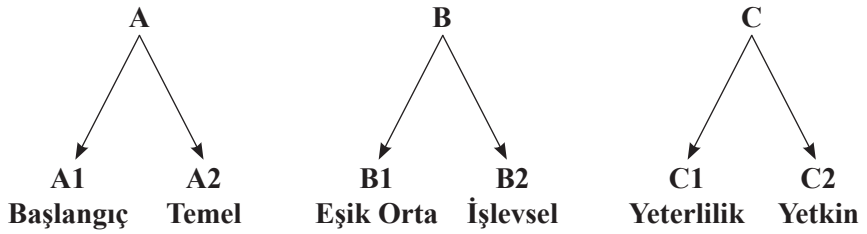
6. Eğitim sistemlerindeki farklılıklardan kaynaklanan sorunlara çözüm getirme,

7. Yöneticiler, program geliştirme uzmanları, öğretmenler, öğretmen formatörleri, sınav hazırlama komisyonları için kaynak bir eser sunma,

8. Hedef, içerik ve yöntemlerin kesin tanımları için ortak bir temel ortaya koyarak dersler, ders kapsamı ve özelliklerin şeffaflığını sağlayarak modern diller alanında uluslararası düzeyde eş güdümü artırma.

2. Dil Yeterlilik Seviyesi

Dillerin öğretiminde betimleyici bir kaynak olarak Avrupa Konseyi önderliğinde hazırlanan OBM, dil öğretiminde üç ana (A-B-C); altı ara (A1-A2, B1-B2, C1-C2) düzey belirlemiştir (bk.: **Şekil 1**).



Şekil 1: OBM Ortak Dil Seviyesi

Bu seviyeler dil öğretimi ve bu öğretimi belgelemede hangi dil yeti ve değerlerinin kullanılması gerektiğini tanımlar. Belirlenmiş ana ve ara düzeyin betimleyicilerinin öncelikle genel çerçeveleri çizilmiştir. Daha sonra her bir

dil yetisi (dinleme-sözel ifadeleri anlama, okuma-yazılı ifadeleri anlama, konuşma-kendini sözlü ifade etme, karşılıklı konuşma-karşılıklı iletişim, yazma-kendini yazılı ifade etme.) için açıklama yapılmıştır.

3. OBM Dil Seviyelerine Göre Hazırlanmış Veri Bankaları ve Kılavuzlar

Çeşitli ülkeler kendi dillerini yabancılara öğretirken OBM'yi temel alan çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmaların asıl amacı, OBM'de belirtilen seviyeleri esas alarak dil öğretiminde düzeylere uygun ortak bir paydada buluşma isteğidir. Bu çalışmaların birçoğu Avrupa Konseyi desteğinde sürdürülmektedir. Almanca için Avusturya, Almanya ve İsviçre ortaklığında "Profile Deutsch", İngilizce için Cambridge Üniversitesi, British Council, Englishuk gibi kurumların ortak çalışmasıyla "English Profile", Fransızca için Fransız ve farklı milliyetlerden oluşan bir grup tarafından "Le Niveau B2-2004" ve "Le Niveau A1-2006" başlıklı çalışmalar hazırlanmıştır. Bu çalışmaların ana hatları aşağıda özetlenmiştir.

3.1. English Profile

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış bir programdır. İnsanların nasıl İngilizce öğrendiği üzerinde çalışan küresel ortaklı bir araştırma programı olma özelliği taşımaktadır. Avrupa Konseyi destekli bu programın iki önemli katılımcısı Cambridge University Press ve British Council'dir. English Profile OBM düzeyleri betimleyicilerini (descripteur) detaylandırmak için geliştirilmektedir. Web tabanlı bu çalışmanın tanıtım kitapçığının içeriğinde şu alt başlıklar yer almaktadır (http://www.englishprofile.org):

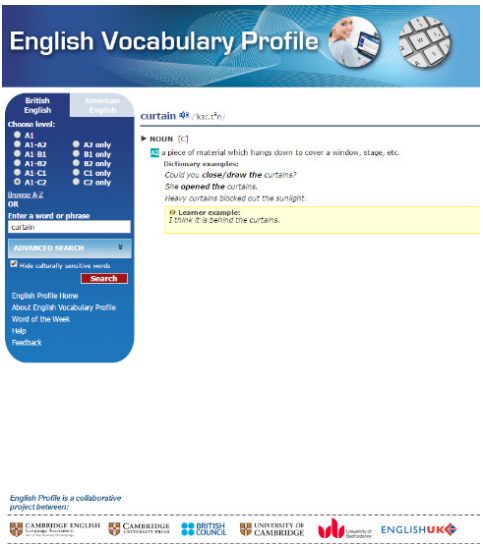
1. What is English Profile?
2. The English Grammar Profile
3. The English Functions Profile
4. The English Vocabulary Profile
5. How to use English Profile
6. What is English Profile based on?
7. How to get involved with English Profile
8. References
9. The English Profile Network (COŞKUN vd., 2011)

İçerikten anlaşılacağı üzere English Profile özellikle dil bilgisi, dil işlevleri ve kelime bilgisi konularını OBM düzeylerine göre ayırma çalışması yapmaktadır. İngilizce için dil işlevleri ve dil bilgisi konularının genel başlıkları ve yapıları belirlenmiştir. Bu durum **Şekil 2**'de örneklendirilmiştir:

Level	Some key features	Examples from the CLC at the appropriate level
A2	• Simple sentences • Sentences with clauses joined by *that* • Descriptive phrases introduced by a past participle • Simple direct *wh-* questions • Simple sentences using infinitives • Other infinitives • Some modals	• *We came back and went to bed* • *I know that you have a new house too* • *There are beautiful paintings painted by famous Iranian painters* • *What are you going to wear?* • *I want to buy a coat* • *... something to eat* • *We must be there at 7 o'clock in the morning.*
B1	• *-ing* clauses • *Whose* relative clauses • Indirect questions	• *Maria saw him taking a taxi* • *... this famous painter whose pictures I like so much*

Şekil 2: English Profile

Bu çalışmalar şimdilerde Web tabanlı kullanıma açıktır. Burada sadece English Profile'nin 4. alt başlığı "Vocabulary Profile-Kelime Hazinesi" bölümü ele alınacaktır. Vocabulary Profile bölümünün arama linkine "curtain" kelimesi yazıldığında bu kelimenin hangi düzeyde, hangi anlamda ve nasıl kullanıldığına ilişkin ayrıntılar, dil öğrenicisine sunulmaktadır.



Şekil 3: English Vocabulary Profile (English Profile, Preview Version)

Profile English'in kelime hazinesi portalında bir kelimenin çeşitli düzeylerde farklı anlamları İngiliz ve Amerikan İngilizcesi kullanımları ayrı ayrı sınıflanarak verilmiştir. İngiliz İngilizcesinde verilen bir kelimenin düzeylere göre sunumu şu şekilde örneklendirilebilir:

Türkçe karşılığı "perde" olan İngilizce "curtain" kelimesinin kullanımı düzey belirtilerek ve örneklendirilerek hedef dili öğrenenlere verilmektedir. Kelimenin uluslararası fonetik alfabe ile karşılığının verilmesinin yanı sıra, ilgili kelimenin telaffuzunu da bu bölümde bulmak ve dinlemek mümkündür.

“curtain” kelimesinin anlamı

curtain /ˈkɜː. tᵊn

► **NOUN** [C]

A2 a piece of material which hangs down to cover a window, stage, etc.

Dictionary examples:

*Could you **close/draw the** curtains?*

*She **opened the** curtains.*

Heavy curtains blocked out the sunlight.

Learner example:

I think it is behind the curtains. Key English Test; A2; Spanish

Programda bu tür bir kelime araştırması, ayrıntıya girmeden yüzeysel bir taramadır. Araştırılacak kelimeyi daha gelişmiş bir kategoride de aramak mümkündür:

- Category
- Part of spech
- Grammar
- Usage
- Topic
- Prefix
- Suffix

Program kullanıcısı, “Category” seçeneğinden arayacağı kelimeyi isim-sıfat-fiil gibi başlıkları seçerek sınırlandırma şansına da sahiptir.

3.2. Profile Deutch

Avrupa Konseyi destekli üç ülkenin (Almanya, Avusturya, İsviçre) ortak çalışması ve katılımıyla geliştirilen bu programın amacı, Almancanın yabancı dil olarak öğretimini gerçekleştirmektir. Profile Deutsch, OBM düzeyleri dikkate alınarak geliştirilmiştir. Data bazlı bu çalışmanın tanıtım kitapçığının içeriğinde şu alt başlıklar yer almaktadır (COŞKUN vd., 2011):

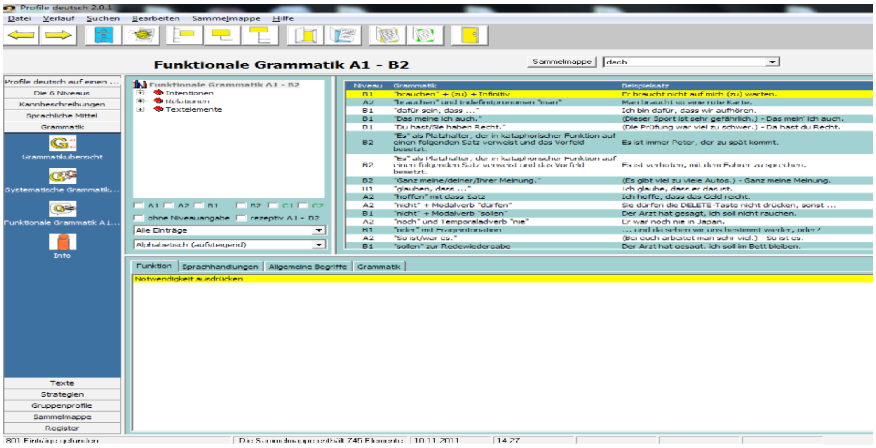
1. Kannbeschreibungen
2. DutschalsplurizentrischeSprache
3. SprachlicheMittel
4. Grammatik

5. Texte

6. Strategien

7. Die arbeitmit der CD-ROM

Burada sadece Profile Deutsch'un 3. alt başlığı "Dil Bilgisi" bölümü ele alınacaktır. Veri temelli bir çalışma olan Profile Deutsch'ta dil bilgisi yapısal ve işlevsel olarak iki ana başlık altında ilgililere sunulmuş ve düzeylere göre sınıflandırmıştır. Yapısal Dil Bilgisi'nin içeriğinde metin, anlam, söz dizimi bileşenleri, kelime ve kelime yapıları alt başlıkları altında incelemiştir. İşlevsel dil bilgisinin içeriğinde anlamlar, ilişkiler ve metin içinde kullanım alt başlıkları yer almaktadır.



Şekil 4: Profile Deutsch-Grammatik
(Profile Deutsch CD-ROM, 2002: Version1. 0)

3.3. Les Niveaux A1 - A1.1 - A2 - B2 Pour le Français

Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan bu program, İngilizce ve Almanca için hazırlanan çalışmalardan farklı olarak Web tabanlı veya data bazlı bir çalışma olmayıp her düzeye göre kitaplar hazırlanarak oluşturulmuştur ve bu çalışmalar henüz hazırlanmayan düzeyler için de devam etmektedir.

Program dâhilinde A2 düzeyi için hazırlanan kitap içeriğinde şu alt başlıklar yer almaktadır (COŞKUN vd., 2011):

1. Contenus et structure du niveau A2 pour le français

2. Spécifications générales du Niveau A2 pour le français

3. Fonctions

4. Notions générales

5. Grammaire: morpologie et structure des énoncés et des phrases

6. Notions spécifiques

7. Matière sonore

8. Matière graphique

9. les compétences culturelles et interculturelles

10. Stratégies d'apprentissage

Burada sadece "Niveau A2 Pour le Français"nin 3. alt başlığı "Fonctions-Dil İşlevleri" bölümü ele alınacaktır. A2 düzeyinin dil işlevleri bölümünde öncelikle genel olarak düzeyde hedeflenen dil işlevlerinin genel başlıkları verilmiştir.

Inventaire des Fonctions

- Interagir à Propos d'informations

1. Identifier

2. Affirmer

3. Décrire

4. Raconter

5. S'informer

6. Confirmer, démentir

7. Rectifier

8. Répondre à une demande d'informations (BEACCO vd., 2008: 54)

Genel olarak ilk dil işlevi, "karşılıklı bilgi alışverişi" olarak belirlenmiş ve bunun altında tanıtmak, belirtmek, betimlemek-tasvir etmek, anlatmak, bilgi edinmek, onaylamak-reddetmek, düzeltme, bir bilgi isteğine cevap vermek gibi alt konularla hangi konularda bilgi alışverişi bekleneceği açıklanmıştır. Bu dil fonksiyonundan A2 düzeyi için altı dil işlevi daha belirlenmiş ve bunlarında alt başlıkları verilmiştir. Daha sonra bu alt başlıkların her birinde hangi yapılarla bu konunun işlenmesi gerektiği detaylandırılmıştır (COŞKUN vd., 2011).

4. Türkçe Veri Tabanı (TVT) Projesi

Avrupa ülkelerinin birçoğu (Almanya, Fransa, İngiltere örneği) OBM standartlarına uygun, sınıf ortamında ve dijital ortamlarda kullanılabilecek çok zengin öğretim materyalleri geliştirmiş; kullanıcıların bu materyalleri her durum ve ortamda kullanmalarına imkân sağlayacak altyapıyı ortaya koymuştur. Günümüz öğrenme modellerine uygun olarak bu çalışmalardan en

önemlilerinin ise bilişim teknolojilerinden yararlanılarak geliştirilen öğretim materyalleri olduğu söylenebilir. Benzer çalışmaların Türkçe için henüz çok yeni olduğu ifade edilebilir. OBM'nin Türkçeye çevrilmesi ile birlikte üniversitelerin bünyesinde faaliyet gösteren TÖMER'lerin bu metne uygun ders kitapları başta olmak üzere öğretim materyalleri hazırladıkları bir gerçektir. Ayrıca Yunus Emre Enstitüsünde de bu konuda çalışmalar yapılmakta, OBM esasına dayalı ders kitapları ve öğretim materyalleri hazırlanmaktadır. Ancak bu konuda bir standardın sağlandığını söylemek ise en azından şu an için çok mümkün görülmemektedir. OBM'de belirtilen seviyelere göre yeterlikler açık bir şekilde ifade edilmiş olsa da basılı kitaplarda özellikle kelimelerin seviyelere göre kullanımında farklılıkların olduğu görülmektedir. Örnek olarak A1 seviyesinde kullanılması uygun olmayan kelimeler bu seviye için hazırlanmış kitaplarda yer alabilmekte ya da kelime, A1 seviyesi için doğru bir kelime olsa da yan veya mecaz anlamıyla kullanılarak anlam yönünden B1, B2 seviyesine uygunluk gösterebilmektedir. Hâlbuki kelimelerin düzeylere göre verilişi sistematik dil öğretiminin en önemli unsurlarından biri olarak düşünülmektedir.

Öğrenci dil öğrenimindeki amacını gerçekleştirmek için temel seviyeden itibaren kelimelerin somut ve ilk anlamlarından başlamak kaydıyla her bir seviyede hem yeni kelimeler öğrenmek hem de daha önce öğrendiği kelimelerin ilk anlamlarının ötesinde ileri düzey anlamlarını ve mecaz anlamlarını da kazanmak durumundadır. Özellikle hazırlanmış ya da hazırlanacak öğretim materyallerinde (ders kitabı, çalışma kitapları ve diğer materyaller) kelimelerin anlamlarının düzeylere göre verilişine uygun olmalıdır. Belirtilen eksikliklerin giderilmesinde bir veri tabanı hazırlanmasının ilk aşamayı oluşturabileceği söylenebilir. Türkçe veri tabanında yer alan kelimeler, seviyeler gözetilerek aşamalandırılmalı; hazırlanan materyallerde de bu aşamalandırma dikkate alınmalıdır. Bu ihtiyaçtan hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin ana kaynaklarından birini teşkil edecek bir veri tabanı oluşturma bu çalışmanın amacıdır.

Etkileşimli bir sözlük niteliği taşıyacak olan Türkçe veri tabanına (TVT) girişte dil düzeyleri temel alınarak bu düzeylerin genel özelikleri betimlenecektir.

• Sözel ifadeleri anlama-dinleme betimleyicileri (A1-A2-B1-B2-C1-C2)

• Yazılı ifadeleri anlama-okuma betimleyicileri (A1-A2-B1-B2-C1-C2)

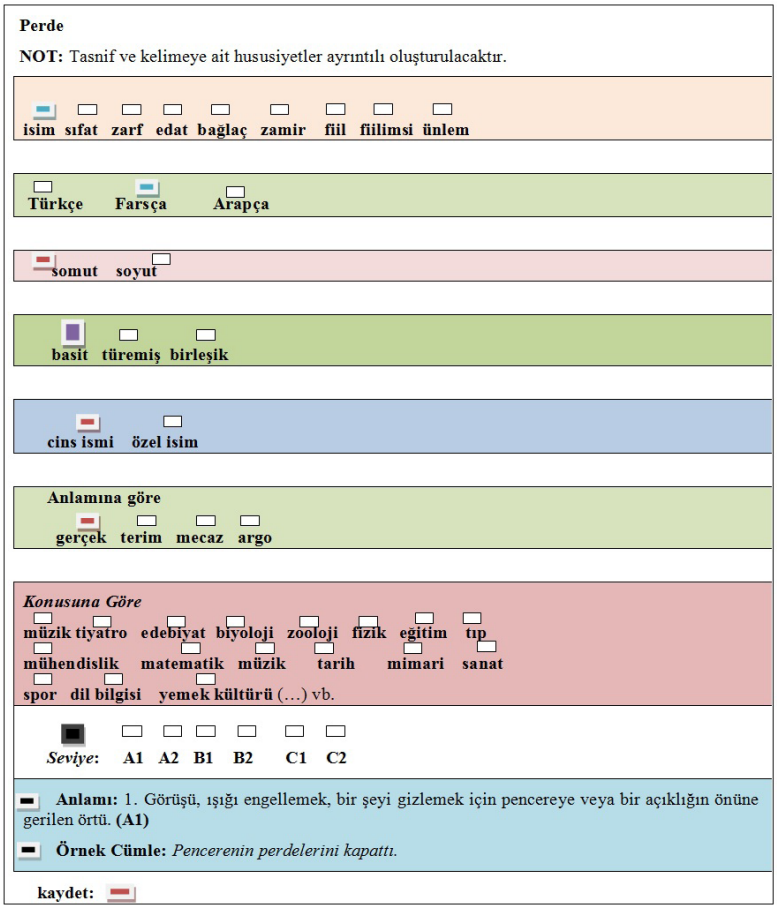
• Kendini sözlü ifade etme-konuşma betimleyicileri (A1-A2-B1-B2-C1-C2)

• Karşılıklı iletişim-karşılıklı konuşma betimleyicileri (A1-A2-B1-B2-C1-C2)

• Kendini yazılı ifade etme-yazma betimleyicileri (A1-A2-B1-B2-C1-C2)

Öncelikle farklı diller için yapılan diğer çalışmaların ortak noktalarından hareketle TVT, Türkçe kelime hazinesini düzeylendirmeyi içermektedir. Düzeyler OBM'de belirtilen şekliyle sınıflandırılacaktır (A1-A2-B1-B2-C1-C2). Bu sınıflandırma yapılırken OBM'deki seviyeler ve bu seviyeleri temsil eden yeterlikler, temel yaşam alanlarına dair içerikler, yabancılara Türkçe öğretmek için yazılmış kitaplardaki metinlerde yer alan kelimeler, nitel araştırmanın sunduğu imkânlarla Türkçe öğrenen yabancılardan alınan yazılı ve sözlü metinler; alanda çalışan öğreticilerin düşünceleri ve derlemlerden hareket edilecektir. Düzeylere göre sunulan kelimelerin tanımına, ilgili olduğu dil yapısı ya da yapılarına, kullanım alanlarına ve yer aldığı örnek cümlelere veri tabanında yer verilecektir.

TVT'de yer alacak bir kelimenin görünümüyle ilgili örnek, "perde" kelimesinden hareketle aşağıda betimlenmektedir:



Görüldüğü gibi kelimeyle ilgili olarak hem yapısal hem de işlevsel dil bilgisinin sunduğu imkânlar, öğrenciye fark ettirilmeye çalışılmaktadır. İkinci aşamada *perde* kelimesinin yüklendiği diğer anlamlarla birlikte bu kelimeyle ilişkili diğer kelimeler de seviyeleri belirtilerek verilmektedir:

Perde: **1.** Görüşü, ışığı engellemek, bir şeyi gizlemek için pencereye veya bir açıklığın önüne gerilen örtü. **(A1)**

Örnek cümle: *Pencerenin perdelerini kapattı.*

2. Üzerine bir cismin görüntüsü yansıtılan saydam olmayan yüzey. **(B1, B2)**

Örnek cümle: *Perdede Karagöz'le Hacivat'ın görüntülerini gördükçe ruhum gençleşir. (Rûşen Eşref)*

Örnek cümle: *Sinema perdesinden hayatın rengârenk görüntüleri yansıyor.*

3. İki yeri birbirinden ayıran bölme. **(B2, C1).**

Örnek cümle: *Duvarın önüne çekilen tahta perdeye yapıştırılmış ilanlara bakıyordu. (M. Ş. E.)*

4. Seste pes perde. **(C1).**

Örnek cümle: *Sonra da ince ve çok acıklı perdeden şarkı söylemeye başladı. (A. Mithat)*

5. *mec.* Doğruyu görmeye engel olan şey. **(C1, C2).**

Örnek cümle: *Bu sözü duyunca gözlerimdeki perde kalkıverdi.*

6. *müz.* Bir müzik parçasını oluşturan seslerden her birinin kalınlık veya incelik derecesi. **(C1).**

7. *müz.* Bu ses derecelerini sağlamak için çalgılarda bulunup parmaklarla basılan yer. **(C1).**

Örnek cümle: *Usta sanatçı, parmaklarını bağlamanın perdelerinde dolaştırırken âdeta elindeki enstrümanı konuşturuyordu.*

8. *tıp.* Gözde billur tabakanın şeffaflığını kaybetmesinden ileri gelen ve görüşü engelleyen bulanıklık, katarakt, ak su, ak basma. **(B1).**

Örnek cümle: *Gözlerine perde inmiş.*

9. *tiy.* Bir sahne eserinin büyük bölümlerinden her biri. **(A2, B1).**

Örnek cümle: *Oyunun üç perdesi de böyle alkışlar içinde geçti. (M. Ş. E.)*

10. *zool.* Kaz, ördek, martı gibi hayvanların parmaklarını birbirine bitiştiren zar. **(B2, C1).**

Örnek cümle: *Kazın sağ ayağındaki perde yırtıldı.*

11. Tiyatro oyununun başlamasıyla sahneyi seyirciye açan ve oynanan bölüm bittiğinde kapayan örtü. **(A2, B1).**

Örnek cümle: *Perde açılır ve oyun başlar.*

perde çekmek: **1.** Bir şeyin önüne perde germek, **(A2). 2.** *mec.* Kapamak, gizlemek, örtmek**. (C1).**

Örnek cümle (1): *Salonu ikiye bölmek için salonun ortasına bir perde çektiler.*

Örnek cümle (2): *Bu olayın üstüne bu şekilde perde çekemezsiniz.*

perde inmek: **1.** hlk. Gözde katarakt olmak. **(B1). 2.** *hlk.* Gizlemek, örtmek, **(C1). 3.** Bir tiyatro oyunu bitmek. **(B1, B2).**

Örnek cümle (3): *Perde indi ve seyirciler tiyatrodan ayrıldı.*

perde kurmak**:** Karagöz oyunu başlamak **(C2).**

Örnek cümle: *Oyunda Karagöz ve Hacivat kavga etmeye başladı.*

perdelerini açmak: Tiyatro, yeni mevsimde temsiline başlamak **(C1, C2).**

Örnek cümle: *Devlet tiyatroları "Devlet Ana" oyunuyla perdelerini açtılar.*

perdelerini kapamak: tiyatro tamamen kapanmak. **(C2).**

Örnek cümle: *Yılların tiyatrosu parasızlık yüzünden perdelerini kapattı.*

perdeye aktarmak: Bir eser veya olayı piyes hâline koymak. **(C1, C2).**

Örnek cümle: O, bazı edebî eserleri perdeye aktardı.

perde arkası: Bir şeyin görünürde olmayan gizli yanı **(C2).**

Örnek cümle: *Bu olayın perde arkasında kimlerin olduğunu bilmek istiyorum.*

perde arkasında (perde arkasından): *mec.* Kendini göstermeden, gizliden gizliye. **(C2)**.

Örnek cümle: *Perde arkasından yürüttüğü dalavereli işler var.*

perde ehli: Namuslu, iffet sahibi kadın. **(C2)**.

Örnek cümle: O, perde ehliydi.

perdesi yırtık (sıyrık): *(deyim, mec.) Utanmaz, hayasız, ar damarı çatlamış.* ***(C2).***

Örnek cümle: *Perdesi yırtık*

perde ayaklılar: *zool. Kaz, ördek, martı gibi suda yüzen ve parmakları arasında perde bulunan kuşlar takımı.* ***(B2, C1).***

Örnek cümle: Perde ayaklılardan biri de martıdır.

perdeci: **1.** Perde satan veya diken kimse. **(A1, A2).**

Örnek cümle (1): *Perdeciye yeni bir perde siparişi verdim.*

2. Sahne perdelerini açıp kapamakla görevli kimse. **(B2).**

Örnek cümle (2): *Perdeci çapaklı gözlerini kirli yumruklarıyla ovuşturarak cevap verdi.*

3. *tar.* Osmanlılarda yüksek makamlı kimselerin kapılarında bekleyen ve girmeye izni olanları içeri alan görevli, perdedar. **(C2)**.

Örnek cümle (3): *Vali Bey, makama çıkmadan önce kapıda bekleyen perdeci (perdedar)den izin aldı ve saygıyla içeri girdi.*

perdecilik: **1.** Perdeci olma durumu, **2.** Perdecinin işi **(A1).**

Örnek cümle: *Babamın mesleği perdeciliktir.*

perde duvar: *is. mim.* Yapıda statik ve dinamik yüklere karşı direnç sağlamak üzere kolonların devamı olan duvarlarda, duvar yerine konulan özel beton duvar**. (C2).**

Örnek cümle: *Bu kolonda perde duvar eksik.*

perdeleme: **1.** Perdelemek işi**. 2.** *sp*. Bir oyuncunun rakip oyunculardan birinin topu almasına engel olmak amacıyla önünde bulunmak işi. **(C1, C2)**.

Örnek cümle: *Rakibini perdeleyen oyuncu, onun basket atmasını önledi.*

perdelemek (-i): **1.** Bir şeyin önüne perde çekmek, perde ile örtmek. **(A2). 2.** *mec.* Bir durumun, bir olayın anlaşılmasına engel olmak gizlemek**, (C1, C2) 3.** *sp.* Basketbolda rakibin önüne geçerek top almasını engellemek**. (C1, C2)**.

Örnek cümle: *Kaza mahallini perdelediler.*

perdelenme *is.* 1. Perdelenmek işi. **(C1, C2) 2.** *dbl.* Söyleyişte sesin değişik bir perdeden çıkması. **(C2)**.

Örnek cümle: *Sesi perdelendi, konuşması anlaşılmıyor.*

perdelenmek: *(nsz.)* Perdeleme işine konu olmak **(C2)**.

Örnek cümle: *Gene o perdelenmiş gözlerinden kudurtucu bir manasızlık fışkırıyor. (P. Safa).*

perdeli: *sf.* **1.** Perdesi olan veya perde ile örtülü bulunan (**A1, A2). 2.** Duvaklı**. (B2). 3.** *müz.* Perde sağlamak için parmaklarla basılacak yerleri olan (çalgı). **(C1, C2).**

Örnek cümle (3): *Fagot, perdeli bir çalgıdır.*

perdelik: *(sf.)* **1.** Perde yapmaya elverişli kumaş**. (B1). 2.** Perdeden oluşan**. (A2, B1).**

Örnek cümle (1): *Manifaturacıdan 10 metre perdelik kumaş aldım.*

Örnek cümle (2): *Birisi dedi ki, bu iki perdelik bir oyun imiş. (M. Ş. E.)*

perdesiz: *sf.* **1.** Perdesi olmayan**. (A1, A2,), 2.** *mec.* Utanmaz, hayasız**. (C1, C2).**

perdesizlik**:** *is***. 1.** Perdesi olmama durumu **(A2). 2.** *mec*. Utanmaz, hayasız**.**

perdeli pilav: *is. Tavuk eti, badem içi, pirinç, kuş üzümü, un ve yumurta kullanarak hazırlanan bir pilav türü*. **(B1, B2)**.

perde perde: *zf*. Yavaş yavaş. **(C1)**.

Örnek cümle: *Perde perde, döne döne dans eder gibi daireler çizerek dağılırdı.* (S. F. Abasıyanık).

Yukarıda kelimeyle ilgili verilen birkaç örnek TVT'nin işleyişini göstermek bakımından sunulmuştur. Elbette veri tabanında bir kelimenin hemen hemen bütün kullanımları uygun düzeyde verilmeye çalışılmaktadır.

Bu çalışmanın ilk aşamasını OBM temelli TVT oluşturmaktadır; ancak bu bir başlangıç noktasıdır. OBM içeriğine sadık kalınarak oluşturulan TVT'den hareketle aşağıda verilen başlıkların her biri ayrı ayrı düzeylendirilerek genel bir veri bankası oluşturulması çalışmanın ikinci basamağını teşkil etmektedir:

1. Düzeye ait dil fonksiyonlarının-iletişim yapılarının belirlenmesi,
2. Düzeyin dil bilgisi yapılarının belirlenmesi,
3. Düzeyin kelime ve kelime gruplarının envanterinin yapılması,
4. Yapılacak çalışmalarda kullanılabilecek metinlerin düzenlenmesi.

Bunun yanı sıra düzeylendirilmiş kelime, dil işlevleri, temel bilgiler, söz dizimi, tema, ses bilgisi, kültürel ve kültürler arası yaklaşım envanterinin hazırlanması da planlanmaktadır. Böylece yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde bir standartlaşmanın sağlanması amaçlanmaktadır.

Sonuç

TVT; öğretim programı, ders kitabı ve sınavları planlama ve hazırlama aşamasında **A1-A2-B1-B2-C1-C2** düzeyinde kullanılacak kelime, kelime grubu ve dil yapılarını betimlemede eş güdüm sağlayacak nitelikte bir çalışmadır. Elektronik yazılımı ve altyapısı sayesinde hedef kitlenin (öğretmen, öğrenci, yabancı dil Türkçe dil sınavı hazırlayanlar, program geliştirenler…) güncel, etkileşimli, yabancı dil öğrenmede etkin olarak kullanabileceği OBM temelli bir sözlük çalışmasıdır. Bu çalışma, aşamaları ve kullanıcıları dikkate alındığında bir proje şeklinde düzenlenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde OBM temeli Türkçe Veri Tabanı hazırlanmasında Türk Dil Kurumu ile Yunus Emre Enstitüsünün iş birliğinin yanı sıra, çeşitli üniversitelerden alanında uzman akademisyenlerin katılımıyla hazırlanan TVT projesi, gerek bütçesi gerek katılımcı sayısı itibarıyla son yıllarda bu alandaki standartlaşmaya yönelik yapılan kapsamlı çalışmaların başında gelmektedir, denilebilir. Çalışmanın sonuçlanmasıyla alandaki tüm çalışmalardaki seviye farkının en aza indirgenmesi ve eş güdümün sağlanması beklenmektedir. Daha da önemlisi öğrencilerin tablet uygulamaları, akıllı telefon uygulamaları, bilgisayar programları ve İnternet'ten erişim kolaylığı gibi avantajları olan etkileşimli bir sözlüğün hayata geçmesiyle bu alandaki önemli bir boşluk doldurulmuş olacaktır. Bu çalışma uzun soluklu ve sürekli yenilenebilecek bir altyapıda hazırlanmaktadır. Günün şartlarına göre ilave, değişiklik ve çıkarımlar yapılabilecek olması da önemli kullanım kolaylıklarından biridir.

Kaynaklar

Avrupa Dil Gelişim Dosyası (2014), www.adp.meb.gov.tr, 12.11.2014.

BEACCO, J. C.-LEPAGE, S.-POURQUİER, R. ve RIBA, P. (2008), *Niveau A2 Pour Le Français*, France: Les Éditions Didier.

BEACCO, J. C. ve POURQUIER, R. (2007), *Niveau A1 Pour Le Français*, France: Les Éditions Didier.

Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues (CECR), (2001), Paris: Didier.

CHAUVET, A. (2008), *Référentiel, Paris-Ile-de France*, CLE International.

COSTE, D.-COURTILLON, J.-FERENCZI,V.-MARTINS-BALTAR, M.-PAPO, E.-ROULET, E. (1976), *Un Niveau Seuil*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.

COŞKUN, O.-GÜNDÜZALP, D.-ARSLAN, E., ve KUŞÇU, E. (2011), "OBM Çerçevesinde Yapılacak Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Çalışmalarında Düzey İçeriklerinde Ortaklık", *I. Uluslararası Türkçe Eğitimi Sempozyumu 15-17 Aralık 2011 Bildirileri Kitabı*, Ankara: Gazi Üniversitesi, 528-543.

GLABONIAT, M.-MÜLLER, M.-RUSCH, P.-SCHMITZ, H.-LUKAS WERTENSCHLAG, L. (2002), *Profile Deutsch*, Berlin: Langenschidt.

http://englishprofile.org/images/pdf/theenglishprofilebooklet.pdf; 18.09.2011.

Türkçe Sözlük (2005), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCILAR İÇİN SINIF DIŞI DİNLEME ETKİNLİKLERİNDE SOSYAL AĞIN KULLANIMI: FACEBOOK ÖRNEĞİ

Deniz MELANLIOĞLU*

Giriş

Dinleme, iletişim sürecinde işitilen sesleri anlamlandırma ve bu anlamlandırma sonucunda bir tepkide bulunma şeklinde tanımlanabilir. Buna bağlı olarak dinleme, pasif bir biçimde oturup seslerin çevreden akıp gitmesine izin vermekten farklıdır. Çünkü dinleme, ifade edilene dikkatini vermenin yanı sıra diğerinin sesine, kelime seçimine, tonlamasına, hızına ve beden diline karşı duyarlı olmayı (MACKAY, 1997: 10) da kapsamaktadır. Türkçe öğrenen yabancılar açısından düşünüldüğünde dinleme, diğer öğrenmeler için gerekli temel beceridir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin dinleme becerisini geliştirme etkinliklerinde öncelikle onların ilgisini dinleme materyaline yönlendirmek gerekir. Bu yönlendirme ile öğrencilerin dinleme amaçlarını belirlemeleri, amaca uygun dinleme yöntem ve tekniklerini kullanmaları ve dönüt vermeleri sağlanmalıdır. Dinleme sürecinin ifade edildiği gibi gerçekleşmesi için birtakım ön bilgiler gereklidir. Örneğin dinleme, gelişimsel ve etkileşimsel bir süreci içerir. Gelişimsel olması dinleme becerisinin geniş bir zamana yayılması ile dinlemenin çeşitli süreçlere ve aşamalara ayrılmasıdır. Etkileşimsel olması ise dinlemenin konuşmacı, konuşmacının aktardığı bilgiler ve dinleme ortamı içinde yapılmasıdır. Böylece dinleme çeşitli bilgilerin öğrenildiği, becerilerin geliştirildiği karmaşık bir süreç olmaktadır (GÜNEŞ, 2007: 52). Anlama sürecinde dinleyici, alınan bilgileri, zihinsel işlemden geçirir. Özbay'a göre zihinsel işlem basamakları; dinlenilen bilginin algılanması, yorumlanması, geri bildirimde bulunulması ve bilginin eleştirilebilmesidir. Sıralanan aşamaların yerine getirilmesi, yeni öğrenmeler için gereklidir (2005: 115).

* Yrd. Doç.; Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü; denizmelanlioglu@hotmail.com

Dinleme eğitimi çalışmalarından fayda sağlanabilmesi için hazır bulunuşluk, dikkat ve öğretmen rolü gibi yerine getirilmesi gereken birtakım önkoşullar söz konusudur. Özbay bu hususu: "*Dinleme eğitiminin en önemli unsurları çevre, uygun mekân ve materyaller ile yetiştirilmiş öğretmenlerdir.*" (2010: 35) ifadesiyle belirtmektedir. Dinleme etkinliklerinde öğretmenin rolünü Kantemir, *"Öğretmen ders içi ve ders dışı çalışmalarında resmî ve özel temaslarında öğrencilerine dinleme konusunda iyi bir örnek olamıyorsa yetiştirdiği çocuklarda istenilen dinleme zevk, alışkanlık ve becerisini kolayca yerleştiremez."* (1997: 19) şeklinde açıklamaktadır. Öğretmenin beceriye yönelik verdiği eğitim pek çok değişkene göre şekillenmektedir. Alınan mesajların niteliğine, mesaj kaynağının görsel davranışlarına, iletişim aracının (ses) nasıl kullanıldığına ve daha pek çok dış faktöre bağlı olarak (ÇİFTÇİ, 2001: 170) süreci planlayıp sürdürmek oldukça zorlu basamakları içermekte aynı zamanda öğrenciler, günlük hayatlarında her zaman çok iyi yapılandırılmış dinleme materyaliyle karşılaşamamaktadır.

Sınıf ortamında en çok kullanılan becerinin dinleme (TAYLOR, 1964: 24) olması öğrencilerin dinleme seviyesi bakımından birbirlerine yakın olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır. Her öğrencinin dinleme seviyesi kendine özgüdür ve bazen öğrenciler arasındaki seviye farkı oldukça fazla olabilmektedir. Öğrenim boyunca bu farkı en aza indirmek, özellikle dinleme düzeyi yetersiz olan öğrencileri yeterli hâle getirmek için öğretmen her fırsattan yararlanmalıdır (Kavcar vd., 2004: 48). Bu durumda öğretmenin dinleme etkinlilerine ayırması gereken süreyi artırması gerekir. Ancak diğer öğrenme alanlarıyla paralel yürütülen Türkçe öğretiminde bu beceriye ayrılan süre bellidir. Öğretmenin bu süreyi aşması diğer becerilerin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Böyle bir durumda sınıf dışı etkinlikler planlamak daha uygun bir çözüm yoludur.

Sınıf dışı etkinlik kavramı ders süresi dışında, o dersin hedeflerini ya da içeriğini konu alan bireysel veya grupça yapılan, belli bir süre için planlanmış öğretim tekniklerine uygun tüm faaliyetler olarak tanımlanabilir. Sınıf dışı etkinlik kavramı okul dışında da öğrenmelerin olduğu, bu öğrenmelerin planlı ve programlı yapılması durumunda belirli öğretim tekniklerinin uygulanması gerektiği düşüncesine dayanır (SKAGGS, 2007: 21; DEMİREL, 2005: 87; ÖNCÜL, 2000). Sınıf dışı etkinlikler uygulanması açısından pek çok zorluğu beraberinde getirse de ulaşılacak sonuç açısından olumlu yönlere sahiptir (ALBAYRAK vd., 2004: 15). Bu bilgi, konuyla ilgili yapılan çalışmalarda vurgulanmaktadır (KRASHEN, 2005: 8; BUTTERY ve ANDERSON, 1997: 21).

Sınıf dışı etkinliklerin uygulanmasında Türkçenin nerede öğrenildiği önemli bir değişkendir. Öğrenci Türkçeyi, Türkiye'de öğreniyorsa bu tür etkinlikler ona beceriyi geliştirmek için neler yapabileceğini göstermesi bakımından örnek teşkil edebilir. Ancak öğrenci kendi ülkesinde Türkçeyi öğreniyorsa bu tür etkinliklerin sayısının fazla olmasında yarar vardır. Çünkü yurtdışında Türkçe öğrenen öğrenciler, dinlediklerini anlamada problem yaşadıklarını, öğretmenleriyle yeteri kadar iletişim kuramadıklarını ve ders sürelerinin Türkçe öğrenmek için yeterli olmadığını ifade etmekte; ders dışında Türkçelerini geliştirmek amacıyla kendi kendilerine dinleme etkinlikleri (Türkçe film, şarkı vb.) yaptıklarını da eklemektedirler (MADEN ve İŞCAN, 2011: 25). Görüldüğü gibi Türkçe öğrenirken sadece öğrendiği kurum çevresinde dinleme faaliyetinde bulunan öğrencilere dinleme eğitimine ayrılan süre gelişimleri açısından yeterli değildir. Öğrenciler, farklı dinleme etkinliklerine ihtiyaç duymakta ancak bunu süre kısıtlaması nedeniyle sınıfta gerçekleştirememektedirler. Bu durum sınıf dışı dinleme etkinliklerine duyulan ihtiyacı göstermesi bakımından önemlidir.

Türkçe öğrenen yabancılar için düzenlenecek sınıf dışı dinleme etkinliklerinde hangi hususların göz önünde bulundurulacağı noktasında "Avrupa Ortak Başvuru Metni"nde belirtilen yeterlikler ve dinleme konularının yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Düzeylere göre öğrencinin ulaşması beklenen yeterlikler şu şekildedir:

Tablo 1: "Avrupa Ortak Başvuru Metni"nde Düzeylere Göre Dinleme/ Anlama Yeterlikleri

Düzey	Yeterlik
A1 (Başlangıç)	Kendimle, ailemle ve yakın çevremle ilgili bilinen sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilirim.
A2 (Temel)	Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıpları ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim (Örneğin; en temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek). Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşünceyi kavrayabilirim.
B1 (Eşik/orta)	İş, okul, tatil vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim. Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net okunduğunda anlayabilirim.

B2 (İşlevsel)	Güncel bir konu olması şartıyla uzun konuşmaları ve sunumları anlayabilirim ve karmaşık cümlelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilirim. Standart dilin konuşulduğu filmlerin çoğunu anlayabilirim.
C1 (Yeterlik)	Açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları anlayabilirim. Televizyon programlarını ve filmleri çok fazla çaba sarf etmeden anlayabilirim.
C2 (Yetkin)	İster canlı ister yayın ortamında olsun, konuşma türünü anlamakta zorluk çekmem. Normal ana dili konuşma hızında ise aksana alışmam için biraz zamana ihtiyaç olabilir.

(Avrupa Ortak Başvuru Metni, 2001)

Tablo 1'de görüldüğü gibi çerçeve metinde A düzeyi başlangıç (A1) ve temel (A2); B, eşik orta (B1) ve işlevsel (B2); C, yeterlik (C1) ve yetkin (C2) olarak sınıflandırılmış; dinleme becerisine ilişkin öğrencinin A, B ve C düzeyinde gerçekleştirmesi beklenen yeterlikler ifade edilmiştir. Belirtilen yeterlikleri gerçekleştirmek için kullanılacak dinleme materyallerinin konuları ise şunlardır: Kamu duyurularını dinleme (bilgi, yönerge, uyarma vb.), kitle iletişim araçlarını dinleme (radyo, televizyon, sesli kayıtlar, sinema), canlı bir dinleyici kitlesinin üyesi olarak dinleme (tiyatro, kamu toplantıları, konferans, eğlenceler vb.), kulak misafiri olunan konuşmaları vb. dinleme.

Konulara uygun sınıf içi dinleme etkinlikleri düzenleneceği gibi öğrenci gelişimini destekleyecek sınıf dışı etkinliklerde düzenlenebilir. Bunun için öğrencilerin ders dışı zamanlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri sosyal ağlar, etkinliklerin yapılmasında uygun ortam olarak tercih edilebilir.

Sosyal Ağ

Günümüzde Web teknolojilerinde gelinen nokta Web 2.0 olarak adlandırılmaktadır. Web 2.0 uygulamalarıyla birlikte ortaya çıkan araçların en önemlilerinden biri de çevrimiçi sosyal ağlardır. Sosyal ağlar, herkes tarafından erişilebilen veya belirli bir kullanıcı kitlesi ile sınırlandırılmış bir sistem içinde kullanıcı profili oluşturma, diğer kullanıcıların belirttiği bağlantıları görebilme ve paylaşma olanağı sağlayan Web tabanlı hizmetler olarak tanımlanmaktadır (BOYD ve ELLISON, 2007: 17; PEMPEK vd., 2009: 230). Son yıllarda İnternet'in en yaygın kullanım amaçlarından biri de sosyal ağ siteleri

aracılığıyla iletişim kurmak ve paylaşımda bulunmak olmuştur. Sosyal ağ siteleri günümüzde milyonlarca kullanıcısı olan geniş birer iletişim ortamıdır.

Çevrim içi sosyal ağları kullanmaya yönlendiren bilgi arama, kolaylık, bağlanabilirlik, problem çözme ve içerik yönetimi gibi birtakım motive edici faktörler bulunmaktadır (GUO vd., 2008). Konuyla ilgili yapılan bir araştırmada öğrencilerin bağlanabilirlik bir başka ifadeyle arkadaşlarıyla iletişim kurmanın yanı sıra bilgi aramak için bu tip siteleri ziyaret ettiği sonucuna ulaşılmıştır (ADA vd., 2013). Sosyal ağlar, eğitim süreçlerini geliştirebilecek birçok özelliğe sahiptir. Sosyal ağ destekli eğitim ortamı ile İnternet'te görüntülü sohbette olduğu gibi ses ile görüntüyü, yazı ile görüntüyü bir araya toplayabilen alternatif bir öğretim ortamı sunulmaktadır.

Sosyal ağların birçok özelliğe sahip olması ve kullanıcılara geniş olanaklar tanıması öğretmen ve öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerini etkin, yaratıcı, iş birlikli öğrenme ile desteklemelerini sağlamaktadır. Bununla birlikte öğrenci ve öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirici, katılımı genişletici, akran desteğini güçlendirici etkileri de bulunmaktadır (LEPİ, 2012: 5; YAROS, 2012: 78; GÜLBAHAR vd., 2010). Öğrenciler sosyal ağları yeni ve bağımsız öğrenme ortamları olarak veya dersleri ile bağlantılı olarak kullanabilir, çalışma konularına ait gruplar oluşturarak veri toplayabilir, tartışma başlatabilir, aynı zamanda öğretmenlerini arkadaş olarak ekleyerek kendilerini daha rahat ifade etme olanağına sahip olabilirler (KOÇ ve KARABATAK, 2011: 158). Öğrencilerin ve öğretmenlerin sosyal ağlar aracılığıyla basit adımları takip ederek eğitim amaçlı bir topluluk oluşturması, kendi aralarında paylaşımları gerçekleştirmeleri, iletişim ve dönüt alabilmeleri kolaylıkla yapılabilmektedir. Sosyal ağ siteleri ayrıca öğrenim ve öğretim süreçlerinin metin, video, ses, gibi materyallerle zenginleştirerek öğrencilerin öğrenme sürecini desteklenmesi ve öğretmenin öğretim ve değerlendirme sürecine destek olması gibi imkânları da beraberinde getirmektedir (POLLARA ve ZHU, 2011: 3331).

Sosyal ağlar içerisinde en çok tercih edilenin Facebook olduğu görülmektedir. Facebook, Web tabanlı iletişim formunda öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlarken öğretmenlere öğrencileriyle ödevler, etkinlikler ve kaynakların paylaşımı gibi konularda iletişim olanağı sağlar. Öğrenciler ise Facebook'u ödevler ve sınavlar hakkında soru sormak, ödevlerde ve grup projelerinde iş birliği sağlamak gibi amaçlarla diğer öğrencilerle iletişime geçmek için de kullanabilirler (MAZMAN, 2009: 39; MUNOZ ve TOWNER, 2009: 15). Böylece etkileşimli bir sınıf dışı etkinlik ortamı oluşturulmuş olur.

Amaç

Bu çalışmada dünyada en çok kullanıcıya sahip Facebook sosyal ağı üzerinden Türkçe öğrenen yabancılar için diğer becerileri kazanmaları için

ön koşul olan dinlemeye yönelik sınıf dışı etkinlikler düzenleyerek onların Türkçeyi öğrenmelerine katkı sağlamak amaçlanmıştır. İfade edilen amaç doğrultusunda B2 düzeyinde iki dinleme/izleme materyali verilmiş ve bu materyallere uygun etkinlik örnekleri Facebook üzerinden oluşturulan "Dinleme Etkinlikleri" adlı grupta sunulmuştur.

Şekil 1: Facebook Üzerinden Oluşturulan 'Dinleme Etkinlikleri Grubu'na Ait Arayüz

Etkinlik

Sosyal ağ aracılığıyla B2 düzeyinde sınıf dışı iki dinleme etkinliği örneklendirilmiştir. Bu etkinliklerden biri, Karagöz Hacivat: İsim Aranıyor adlı videoya; diğeri Tarkan'ın Dilli Düdük şarkısına yönelik olarak planlanmıştır. İlk etkinlik, yabancı dil öğretiminde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülen kültürler arası etkileşim odaklı planlanmış ve isim koyma geleneğiyle ilişkilendirilmiştir. İkinci etkinlikte anlam bilgisi üzerinde durulmuş, dilin kalıplaşmış ifadelerinden biri olan deyimlerin öğretimine yönelik bir etkinlik tasarlanmıştır. İfade edilen iki etkinliğe yönelik B2 düzeyindeki öğrenciler, Facebook üzerinden oluşturulan 'Dinleme Etkinlikleri' adlı gruba yönlendirilmiş, grup sayfasında dinleme materyalleri ve bunlara ilişkin etkinlikleri gerçekleştirmeleri istenmiştir. Öğrencilere düzenlenen dinleme etkinlikleri hakkındaki düşüncelerini de "Yorum Yaz" bölümünde ifade edebilecekleri hatırlatılmıştır.

I. Kültürler Arası Etkileşim Odaklı Dinleme Etkinliği

Yabancı dil öğretiminde bireylerin, hedef dili, ana dili olarak konuşanlarla iletişim kurabilecek, anlaşabilecek kadar bilmeleri yönünde bir eğilim söz konusudur. Böyle bir tablo, iletişimsel yaklaşımı ve buna bağlı olarak kültürler arası iletişim kavramını ortaya çıkarmıştır (MELANLIOĞLU, 2013).

Kültürler arası iletişim; farkındalıkların farkında olma, farklılıklara saygı gösterme ve empati kurma becerisi (WARWICK, 2009:34); farklı bir kültüre sahip bireylerle onların dillerinde etkili iletişim kurma becerisi (GÖKMEN, 2005: 72) şekillerinde tanımlanmaktadır. Kültürler arası iletişimde esas olan hedef dili öğrenenlerin, iletişim amaçlarını başarılı bir şekilde sonlandırabilmeleridir. Bunun için öğrenicilerin birtakım becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu beceriler şöyledir: Davranışlar, bilgi, ilişki kurma ve yorumlama, karşılıklı etkileşim ve keşfetme ile eleştirel kültürel farkındalık.

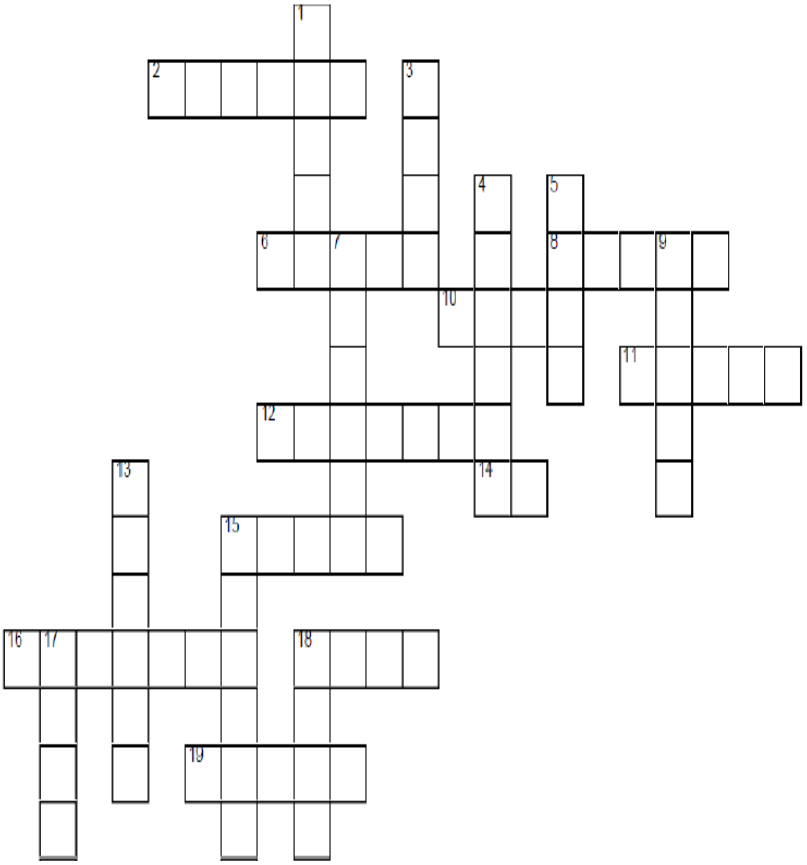
Sıralanan becerilere sahip öğrenicilere söz konusu kültürü temsil eden bilgiler vermek için sanat, tarihi ve turistik yerler, eğitim, yeme içme, ulaşım, medya gibi konularda bilgiler düzenlenir ve sunulur (SERCU, 2002: 65). Bu bilgilerin hedef dili öğrenenlerde anlam kazanabilmesi için onlara, öğrendikleri bilgileri kullanma alanları sunulmalıdır. Aksi takdirde verilen bilgi hiçbir anlam taşımayacak ve unutulacaktır. Böyle bir durumda hedef dilin öğrenimi de sekteye uğrayacaktır. Tapan (1995:158) bu noktayı, *"Her kültürde o kültürün kendine özgü yapılaşmasına göre çeşitli görünümler içeren temel yaşam deneyim alanları içinden derlenen konularla yapılacak ders düzenlemelerine yer verilmelidir. Böylece öğrencinin kendine ait olanla yeni olan arasında ilişki kurmasına, düşünce üretmesine ve öğrenilenlerin kalıcı hâle gelmesine olanak sağlanır."* şeklinde vurgulamaktadır.

Türkçe öğrenen yabancıları, Türk kültürüne ait unsurların tanıtıldığı dinleme metinleriyle karşılaştırarak onların dinleme becerisini geliştirmenin yanı sıra Türk kültürünü oluşturan unsurlar hakkında bilgi sahibi olmaları da sağlanabilir. Bu noktadan hareketle "Karagöz Hacivat: İsim Aranıyor" adlı video aracılığıyla öğrencilerin hem Türk kültüründeki isim koyma geleneği hem de Türk tiyatrosunun önemli unsurlarından biri olan gölge oyunu hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanabilir. Karagöz oyunlarını diğer metinlerden ayıran en önemli özelliklerden biri, iletilerin doğrudan ve kuru bir anlatımla değil sezdirerek ve Karagöz oyunlarının doğasında olan mizahi unsurların kullanılarak verilmesidir (DEMİR ve ÖZDEMİR, 2013: 60).

Etkinlikte dört çalışma kâğıdı kullanılmıştır. Birincisinde öğrencilerden metinde geçen kelimeleri bulmacada işaretlemeleri, ikincisinde Karagöz ve Hacivat'a ait özelliklerle görsellerinin eşleştirilmesi, üçüncüsünde eş anlamlı kelimelerle ilgili bulmacayı çözmeleri, dördüncüsünde ise metne yönelik soruları cevaplamaları istenmiştir. Aşağıda öğrencilerin eş anlamlı kelimeleri bulmayla ilgili dolduracakları çalışma kâğıdı örneklendirilmiştir:

Çalışma Kâğıdı

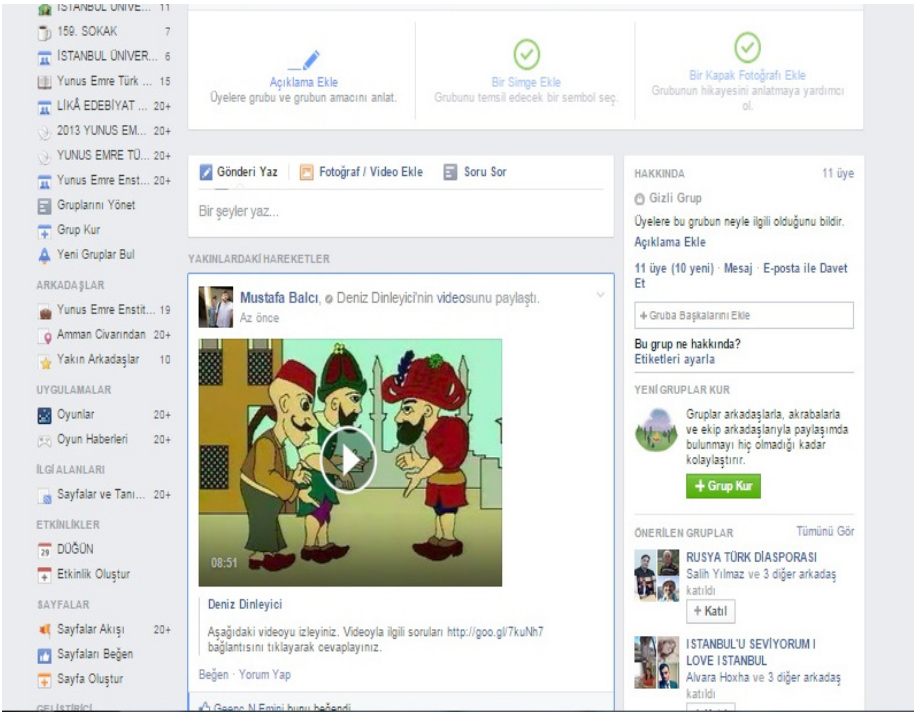
Verilen kelimelerin eş anlamlılarını bulunuz ve bulmacayı çözünüz.



Soldan sağa	Yukarıdan aşağı
2. kelime	1. kuvvetli
6. iri	3. ırak
8. zarar	4. anı
10. tesir	5. müsaade
11. ak	7. fakir
12. konuk	
14. isim	
15. pis	
16. yaşlı	
18. millet	
19. imtihan	

Kültürler arası etkileşime yönelik düzenlenen birinci etkinliğin arayüzü ise şu şekildedir:

Şekil 2: "Karagöz Hacivat: İsim Aranıyor" Dinleme Etkinliğinin Arayüzü



II. Anlam Bilgisi Odaklı Dinleme Etkinliği

Her dilin kendine özgü bir anlatım biçimi, kelimelerle oluşturduğu bir anlam dünyası vardır. Atasözleri ve deyimler gibi dilin kalıplaşmış ifadeleri bunun en güzel yansıtıcılarıdır. Örneğin, Türkçede 'Afiyet olsun, eline sağlık' gibi yemek ve sofrayla ilgili kalıp sözler çoktur. Bu gibi anlatım biçimlerinin batı dilleriyle karşılaştırıldığında Türkçede daha sıklıkla kullanıldığı gözlemlenir (KARABABA, 1993: 266). Konuyla ilgili yapılan bir araştırmada öğrencinin ana dilinde bu gibi sözlere karşılık olmaması veya başka biçimde ifade ediliyor olması nedeniyle atasözü, deyim gibi kalıplaşmış sözlerin anlam yüklerinin ve kullanıldığı yerlerin verilmesi gerektiği belirtilmiştir (KARABABA, 2009: 270). Yabancılara Türkçe öğretirken kalıplaşmış ifadelerde öğrencinin ana diline çeviri tercih edilmemelidir. İfadenin karşıladığı anlamdan yola çıkılarak örnekler verilmeli, öğrencinin dil düzeyine uygun açıklamalar, görsel ve işitsel materyallerden yararlanarak sunulmalıdır. Bu dikkatle ikinci etkinlik, deyimlerin öğretimine yöneliktir. Deyimlerin etkin-

lik kapsamında düşünülmesinin nedeni; Türkçenin güzelliğine, kavram zenginliğine, anlatım gücünün artırılmasına katkıda bulunmasının (ÖZBAY ve MELANLIOĞLU, 2009: 10) yanı sıra deyimler bakımından zengin bir dil olması (HENGİRMEN, 1995) ve ana dili konuşucularının bu anlatım zenginliğine sık sık başvurmalarıdır. Türkçe öğrenen yabancılara bu anlamda bir farkındalık kazandırmak düzenlenen etkinliğin temel amacıdır. Deyimlerde gerçek anlamdan ziyade mecaz ön planda olduğu için öğrencilerin bu söz kalıplarını anlamaları zorlaşmaktadır. Dolayısıyla etkinliği eğlenceli hâle getirmek, öğrencilerin dikkatini çekmek ve etkinlikten sıkılmalarını önlemek için deyim ve atasözlerini içermesi bakımından Türk Dil Kurumu tarafından da onurlandırılan Tarkan'ın "Dilli Düdük" şarkısı seçilmiştir.

Etkinlikte öğrencilerden birinci aşamada seçici dinleme yapmaları istenmiş, ikinci çalışma kâğıdında deyim ve anlamlarını eşleştirmeleri ifade edilmiş, üçüncü basamakta deyimlerin unutulmaması için günlük hayatla ilişkilendirme yapmaları öğrenilenlere belirtilmiş, dördüncü evrede deyimlerin somutlaştırılması için bazı deyimlerin görsellerine yer verilmiş ve eşleştirme yapmaları istenmiş, son olarak da deyimlerin çıkış noktasının genellikle bir öykü, efsane ya da vakaya dayandığını (PALA, 2001: 4; AKSAN, 2002: 25) öğrencilere sezdirmek için bir deyimin hikâyesi verilmiş, öğrenciye de kendi ülkesinde yaygın olarak kullanılan kalıplaşmış bir ifadenin hikâyesini öğrenmesi ve yazması istenmiştir.

Çalışma Kâğıdı

Pireyi Deve Yapmak

Bir zamanlar zengin bir adam varmış. Canı da çok kıymetliymiş. Bu adam bir zaman sonra sıkıntı çekmeye başlamış ve hizmetçileri geçici süreliğine işten çıkarmış. Tek başına evde yaşamaya başlamış. Bir ay geçmiş, ne evi temizlemiş ne de banyoyu. Çünkü bu adam her şeyini başkalarına yaptırmaya alışkınmış. Derken borçlularından paralarını alabilmiş ve işçileri geri almış. Bakımını yaptırırken hizmetlisi adamın başında pire bulmuş. Zengin adamın canı da çok kıymetli olduğu için bütün mahalleyi ayağa kaldırmış. İnsanlar olayı öğrenince durumun çok ciddi olmadığını anlamışlar ve içlerinden biri "Amma adam be pireyi deve yaptı." demiş. O gün bu gündür küçük şeyleri çok büyüten kişilere "Pireyi deve yaptı." diyoruz.

♦ Yukarıdaki bir deyimin hikâyesini okudunuz. Siz de ülkenizde yaygın olarak kullanılan bir deyimin hikâyesini yazınız.

Hikâyesini bulduğum deyim: .....
.....
.....
.....

"Dilli Düdük" etkinliğine yönelik arayüz ise şöyledir:

Şekil 3:"Dilli Düdük" Dinleme Etkinliğine İlişkin Arayüz

Sonuç

Bu çalışmada B2 düzeyinde Türkçe bilen yabancılar için sosyal ağ üzerinden sınıf dışı dinleme etkinliklerinin nasıl uygulanacağı konusunda bir öneri sunulmuştur. Dinlemenin etkinliklerle geliştirilebilen bir beceri olduğu dikkate alındığında bu tip etkinliklerin zaman sınırlaması düşünülerek sınıf dışına da taşınması, diğer becerilerin gelişimi için bir zorunluluk hâline gelmektedir. Eğitim faaliyetlerinde sosyal ağın kullanımının giderek yaygınlaşması da bu tür etkinliklerin sosyal ağlar yardımıyla yapılabileceğini desteklemektedir (CONOLE ve CULVER, 2009; GENÇ, 2010; BARIŞ ve TOSUN, 2013).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçlar ile yapılacak etkinlikler öğrenmenin daha kolay olmasına imkân vermektedir (DEMİREL, 1993: 24). Bunun için öğretmen sadece sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalmamalı; öğrencilerine sınıf dışında da aktif olmalarına yardım edecek ve rehberlikte bulunabileceği etkinlikler sunmalıdır. Bunu sağlama-

nın en kolay yollarından biri sosyal ağlardır. Günümüzdeki teknolojik gelişmeler, sosyal ağlarla ilişkisi bulunmayan öğrenci sayısını her geçen gün daha da azaltmaktadır. Dolayısıyla bu yaygın iletişim ağları eğitim amaçlı da kullanılabilir. Sınıfta dinleme etkinliğine ayrılan süre kısıtlı olabilir, öğrenci dinleme materyaliyle ilgili öğrenmeler konusunda eksiklik yaşayabilir, hedef dilin konuşulduğu ülkedeyse günlük yaşamını sağlayacak konuşmaları dinlemede zorlanabilir. Böyle durumlarda öğretmen sınıf dışında da öğrencilerine rehberlikte bulunmak durumunda kalabilir. Sınıf dışı dinleme etkinlikleriyle öğrencilerinin gelişimine katkıda bulunabilir.

Sosyal ağ üzerinden düzenlenecek etkinliklerde seviye göz önüne alınmalı, her seviye için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirtilen dinleme konuları ve yeterlikleri göz önüne alınarak etkinlikler sınırlandırılmalı ayrıca bu etkinliklerde öğrencinin günlük hayatına taşıyıp uygulayabileceği bilgiler sunmaya özen gösterilmelidir. Bunun için etkinliklerde öğretmen, otantik ortam ya da görevlerden yararlanabilir (KILIÇKAYA, 2004). Otantik öğrenme görevleriyle kastedilen öğrencileri, öğrenme sırasında gündelik hayat içerisinde yer alan özel durumlarla karşılaştırmaktır (GREENO vd., 1992: 158). Otantik görevler, öğrencilerin ihtiyacına göre öğretmen tarafından oluşturulduğu için daha dikkat çekici özellikler içerir (CALLİSON ve LAMB, 2004: 34). Bu tip ortamlarda öğrencilerden istenen, akademik deneyimlerini gündelik hayatla ilişkilendirmeleridir. Çünkü günlük hayatta iletişimde bulunulan insanların konuşma hızı, dinleme hızını da etkilemektedir ve öğrenciler bu hıza yetişmekte güçlük çekebilirler. Dolayısıyla öğrencilere, günlük hayatta karşılaşabilecekleri ortamlar, etkinlik şeklinde uygulanmalıdır (alışveriş, rezervasyon, kütüphanede kitap alıp verme, metro ya da otobüs bileti alma gibi etkinlikler). Karababa bu noktayı,*"Türkçeyi Türkiye dışında öğrenenler çevre ve kültür, günlük yaşam içinde bulunma gibi dil öğrenimini destekleyen durumlardan yoksundurlar. Böyle bir durumda, sınıf ortamında dil öğrenimi sürecinin görsel, işitsel araçlarla; günlük konuşma dilinden, gazete ve dergilerden alınan metinler, televizyon, radyo programları gibi dilin günlük yaşamda çeşitli ortamlarda kullanılışını yansıtan araç gereçlerle (materyallerle), desteklenmesi gerekecektir."*(2009: 272) şeklinde vurgulamaktadır. Sınıf içi ve dışı dinleme etkinlikleriyle becerinin gelişimine katkıda bulunulmalıdır. Sınıf dışı etkinliklerde öğretmen rehberliğinin sağlandığı sosyal ağ ortamlarından faydalanılması, öğrencilerin yanlış cevaplarına dönüt verilmesi yeni öğrenmelerin pekiştirilmesi açısından önemlidir. B2 düzeyinde dinlemeye uygun yapılan bu çalışma diğer seviyelerde (A1-A2/B1/C1-C2) ve öğrenme alanlarında da gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

ADA, S.-ÇİÇEK, B. ve KAYNAKYEŞİL, G. (2013), "ÇevrimİçiSosyal Ağ Sitesi Kullanımını Etkileyen Motive Edici Faktörler Üzerine Bir Araştırma", *Akademik Bilişim 2013*, Antalya: Akdeniz Üniversitesi.

AKSAN, D. (2002), *Anadilimizin Söz Denizinde*, Ankara: Bilgi Yayınevi.

ALBAYRAK, M.-YILDIZ, A.-BERBER, K. ve BÜYÜKKASAP, E. (2004), "İlköğretimde Ders Dışı Etkinlikler ve Bunlarla İlgili Öğrenci Davranışları Hakkında Velilerin Görüşleri", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (1), 13-18.

BARIŞ, M. F. ve TOSUN, N. (2013), "Sosyal Ağ ve E-Portfolyo Entegrasyonu: Facebook Örneği", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 122-129.

BOYD, D. M. ve ELLİSON, N. B. (2007), "Social Network Sites: Definition, History and Scholarship",. *Journal of Computer-Mediated Communication,* 13 (1), http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x/pdf (25.10.2014).

BUTTERY, T. J. ve ANDERSON, P. (1997), "Community, School and Parent Dynamics: A Synthesis of Literature and Activities", *Paper Presented Annual Meeting of The Association of Teacher Educators*, Washington: DC, http://www.eric.ed.gov, 09.10.2014.

CALLISON, D. ve LAMB, A. (2004). "Authentic Learning". *School Lıbrary Medıa Activities Monthly*. 21 (4): 34-39.

CONOLE, C. ve CULVER, J. (2009), "Cloudworks: Social Networking for Learning Design", *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(5), 763-782.

ÇİFTÇİ, M. (2001). "Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler", *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2).

DEMİR, T. ve Özdemir, B. (2013), "Türkçe Eğitiminde Karagöz/Gölge Oyunları ile Değer Öğretimi", *Değerler Eğitimi Dergisi,* 11(25), 57-89.

DEMİREL, Ö. (1993), *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler*, Ankara: Usem Yayınları.

DEMİREL, Ö. (2005), *Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme. Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

EKİCİ, M. ve KIYICI, M. (2012), Sosyal Ağların Eğitim Bağlamında Kullanımı, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 5 (2), 156-167.

GENÇ, Z. (2010), "Web 2.0 Yeniliklerinin Eğitimde Kullanımı: Bir Facebook Eğitim Uygulama Örneği". *Akademik Bilişim 10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, Muğla: Muğla Üniversitesi.

GÖKMEN, E. M. (2005), "Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası İletişimsel Edinç", *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, (128), 69-78.

GREENO, J. G.-SMITH, D. R. and MOORE, J. L. (1992), "Transfer of Situated Learning", in: D. Detterman and R. J. Sternberg (Eds.). *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition and Instruction*. Norwood, NJ: Ablex. 99-167.

GUO, Z.-Cheung, K. ve TAN, F. B. (2008), "Motivations for Using CMC and Non-CMC Media in Learning Contexts: A Uses and Gratifications Approach", *ICISP-roceedings*, Paper 71, 1-18.

GÜLBAHAR, Y.-KALELİOĞLU, F. ve MADRAN, R. O. (2010), *Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı. Türkiye'de İnternet Konferansı*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi.

GÜNEŞ, F. (2007), *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

HENGİRMEN, M. (1995), *Deyimler Sözlüğü (1000 Temel Deyim)*,Ankara: Engin Yayınları.

Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.

KARABABA, Z. C. (1993). *Türkçeyle İngilizce Arasında Birbirine Paralel Anlatım Biçimlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

KARABABA, Z. C. (2009). "Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 265-277.

KAVCAR, C.-SEVER, Sedat ve OĞUZKAN, F. (2004), *Türkçe Öğretimi-Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için*, Ankara: Engin Yayınevi.

KILIÇKAYA, F. (2004), "Authentic Materials and Cultural Content in EFL Classrooms", *The Internet TESL Journal*, 10 (7).

KOÇ, M. ve KARABATAK, M. (2011), "Sosyal Ağların Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin Veri Madenciliği Kullanılarak İncelenmesi", *V. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, 22-24 Eylül 2011*, Elazığ: Fırat Üniversitesi, 155-161.

KRASHEN, S. (2005), T"he Hard Work Hypothesis: Is Doing Your Homework Enough to Overcome The Effects of Poverty", *Multicultural Education*, Summer; http://www.eric.ed.gov; 09.10.2014.

LEPİ, K. (2012), "25 Ways Teachers Can Integrate Social Media Into Education"; http://edudemic.com/2012/07/a-teachers-guide-to-social-media/; 29.10.2014.

MACKAY, I. (1997), *Dinleme Becerisi*, çev.: Aksu BORA ve Onur CANÇOLAK, Ankara: İlkkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.

MADEN, S. ve İŞCAN, A. (2011), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar (Hindistan Örneği)", *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, (5), 23-38.

MAZMAN, S. G. (2009), *Sosyal Ağların Benimsenme Süreci ve Eğitsel Bağlamda Kullanımı*,Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

MELANLIOĞLU, D. (2013), "Kültürler arası İletişim Odaklı Yaklaşım". *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, ed.: Mustafa DURMUŞ ve Alpaslan OKUR, Ankara: Grafiker Yayınları.

MUNOZ, C. L. ve Towner T. L. (2009), "Opening Facebook: How to Use Facebook in The College Classroom". *Society for Information Technology and Teacher Education Conference in Charleston*, South Carolina, 1-13.

ÖNCÜL, R. (2000), *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, İstanbul: MEB Yayınları.

ÖZBAY, M. (2005), *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*, Ankara: Öncü Kitap.

ÖZBAY, M. (2010), "Türkçe Öğretiminde İhmal Edilmiş Bir Alan: Dinleme Eğitimi", *Türkçe Öğretimi Yazıları*,Ankara: Öncü Kitap. 191-201.

ÖZBAY, M. ve MELANLIOĞLU, D. (2009), "Türkçe Eğitiminde Deyimlerin Öğretme-Öğrenme Süreci Bakımından Değerlendirilmesi", *Millî Eğitim*, (181), 8-19.

PALA, İ. (2001), *İki Dirhem Bir Çekirdek Hikâyeleriyle Deyimlerimiz*, İstanbul: Babıali Kültür Yayınları.

PEMPEK, T. A.-YERMOLAYEVA, M. A. ve CALVERT, S. L. (2009). "College Students' Social Networking Experiences on Facebook". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30 (3), 227-238.

POLLARA, P. ve ZHU, J. (2011), "Social Networking and Education: Using Facebook as an Edusocial Space", *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 3330-3342.

SERCU, L. (2002), "Autonomous Learning and the Acquisition of Interculturel Communicative Competence: Some Implications for Course Development", *Language, Culture and Curriculum*,15 (1), 61-74.

SKAGGS, A. M. N., (2007), *Homework: A Ritual Beginning in the Elemantary Grades*. Unpublished Master Thesis, Dominician Universty of California, http://www.eric.ed.gov, 09.10.2014.

TAPAN, N. (1995), "Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yeni Bir Yöneliş: Kültürlerarası-Bildirişim-Odaklı Yaklaşım", *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*. IX, 149-167.

TAYLOR, S. (1999), "Better Learning Through Better Thinking: Developing Students' Metacognitive Abilities". *Journal of College Reading and Learning*, 30 (1).

WARWICK, J. M. (2009), "Co-Constructing Representations of Culture in ESL and EFL Classrooms: Discursive Faultlines in Chile and California",*The Modern Language Journal*. 93(1), 30-45.

YAROS, R. A. (2012), *Social Media in Education: Effects of Personalization and Interactivity on Engagementand Collaboration, Social Media Usage and Impact.* UK: Lexington Boks.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN UZAKTAN ÖĞRETİMİ

Yasin ÖZARSLAN[*]
Özlem OZAN[**]

Giriş

Türkçenin yabancılara öğretimi her geçen gün önem kazanmaktadır. Son dönemlerde yaşanan gelişmeler ve bu alana yönelik devlet politikalarının doğal bir sonucu olarak yabancıların Türkçeye ilgisi artmakta ve Türkçe öğretimi gün geçtikçe önemli hâle gelmektedir. Bu alanda akademik birçok çalışma yürütülmekte ve önemli eserler ortaya konmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için farklı bir eğitim programının yanında farklı ders araç-gereçleri ile yöntem ve tekniklere gereksinimimiz vardır. Bu bağlamda proje kapsamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için "LearnTurkish" eğitim modülü hazırlanmıştır. Bu modülde eğitim teknolojilerinin bize sunduğu imkânlar çerçevesinde etkileşimler ve içerik zenginleştirmeleri yapılmıştır. Toplamda A1 seviyesinde 20 ünitelik bir içerik geliştirilmesi planlanmaktadır. Bu çalışmada geliştirilmiş olan ilk 3 ünitedeki öğrenen etkileşimlerinden örnekler ve bunların geliştirilme sürecindeki deneyimler aktarılacaktır.

UbiCamp Projesi ve Türkçe Öğretim Ayağı

Yaşar Üniversitesinin dâhil olduğu UbiCamp projesi kapsamında AB ülkelerinde yer alan farklı üniversitelerdeki öğrencilere oluşturulan çevrim içi öğrenme ortamları üzerinden çeşitli konularda dersler verilmektedir. Bu kapsamda çevrim içi olarak sunulan bu dersler her bir ülke tarafından farklı kültürel ögelerle desteklenmektedir. Proje kapsamında kültürümüzü tanıtmada önemli bir rolü olan dilimiz Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda çalışmalar yapılmıştır. "LearnTurkish"olarak geliştirilen eğitim modülü için

[*] Yrd. Doç. Dr.; Yaşar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi.
[**] Yrd. Doç. Dr.; Yaşar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi

yabancılara Türkçe öğretimi konusunda bir uzman tarafından içerik sağlanmıştır. Sağlanan içerik, Yaşar Üniversitesi Açık ve Uzaktan Öğrenme Merkezi desteği ile etkileşim yönünden zenginleştirilmektedir.

Yaşar Üniversitesi UbiCamp Projesi Türkçe Öğren (LearnTurkish) ayağında yer alan konular aşağıda sıralanmıştır:

• Alfabe (Alphabet)

Türk Alfabesi (The Turkish Alphabet)

• Hadi Sözcükleri Sesletelim (Let's Pronounce The Words)

Her Bir Alfabe Sesi ile İlgili Bir Sözcük (A Word Starting with A Different Letter of The Alphabet)

• Türkçede Belli Sesler (Specific Sounds in Turkish)

Çç, Şş, Ğğ, Üü, Öö, Iı, İi - Türkçedeki Belli Sesler (Specific Sounds in Turkish)

• Selamlaşma (Greetings)

Temel Selamlaşma (Basic Greetings)

• Sayılar (Numbers)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 -100 -1000 Sayılar (Numbers)

• Renkler (Colours)

Renkleri İsimlendirme (Name The Colours)

• Kıyafetler ve Aksesuarlar (Clothes and Accessories)

• Alışveriş Diyalog (Shopping Dialog)

• Günler, Aylar ve Mevsimler (Days, Months and Seasons)

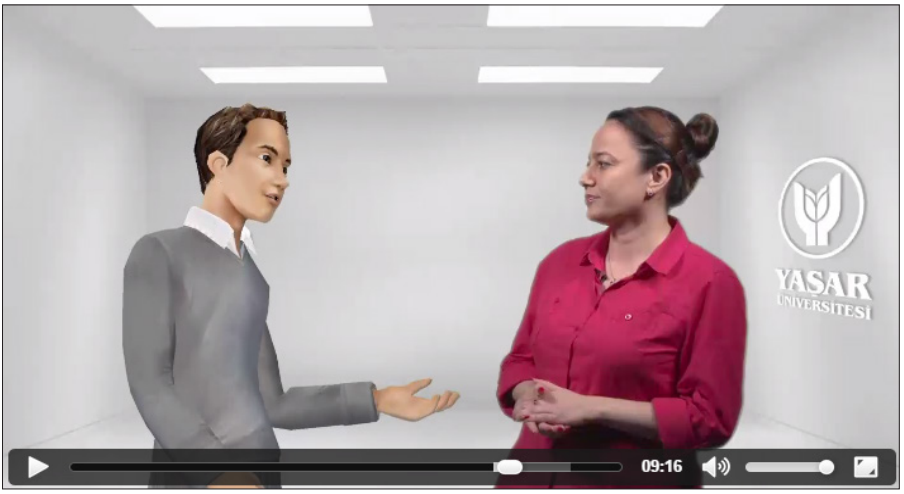
Yukarıda belirtilen konulan Türkçe Öğren (Learn Turkish) Ortamında verilmesi planlanan 20 ünitenin ilk üçünü oluşturmaktadır. Diğer bölümler üretim aşamasındadır.

Türkçe Öğren (LearnTurkish) Ortamı

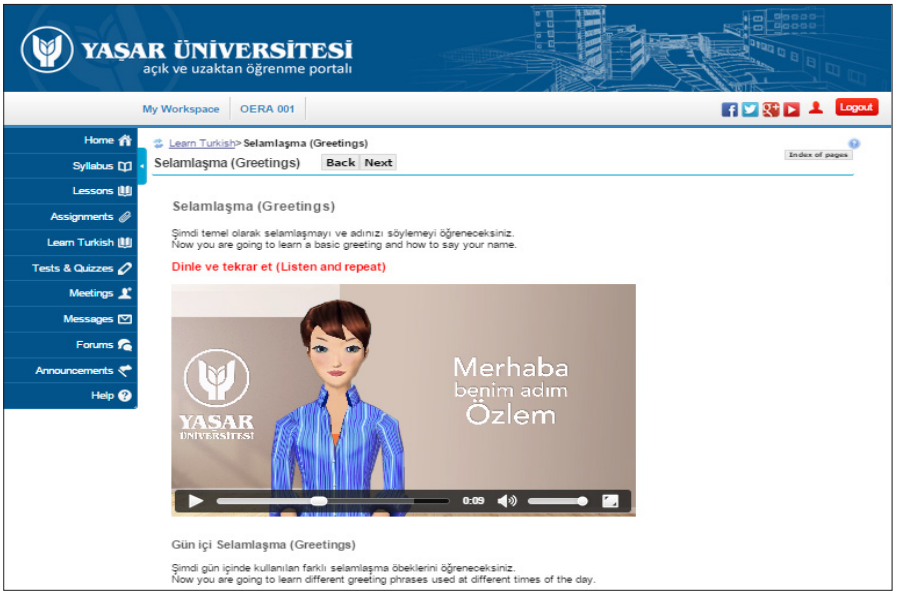
Öğrenme içerikleri, Yaşar Üniversitesi sunucularında barındırılan ve Açık ve Uzaktan Öğrenme Merkezi tarafından yönetilen öğrenme yönetim sistemi üzerinden yayımlanmaktadır (bk.: **Resim 1**). İçerikler şu an için sadece programa dâhil olan öğrencilere açıktır. Her bir öğrenci kendi kullanıcı adı ve şifresi ile sisteme giriş yapmaktadır.

Resim 1: "Türkçe Öğren (Learn Turkish)" Ortamı

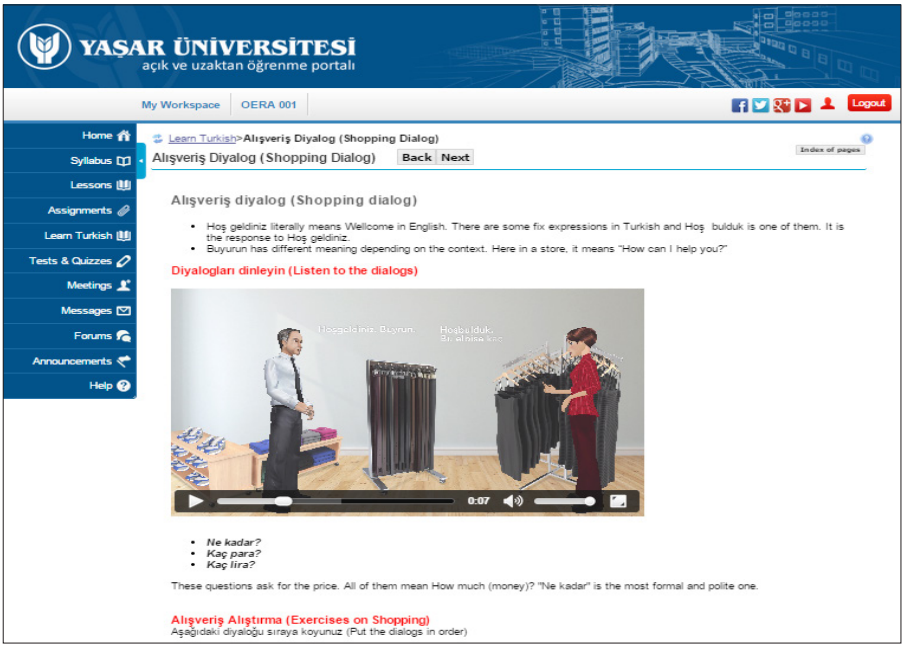
Proje kapsamındaki içerik; hedef kitle göz ününde bulundurularak eğlenceli hâle getirilmiş bu bağlamda eğitsel senaryolar, hareketli görsel sunumlar, bunları destekleyen seslendirmeler, yönlendirmeler ve sanal karakterler eşliğinde sunulmuştur. **Resim 2**'deki örnekte olduğu üzere, konuyu çekici kılmak amacıyla sanal ve gerçek karakterler etkileştirilmiştir. Çekim maliyetlerinin zaman açısından veya maddi bakımdan külfetli olduğu bazı durumlarda, sadece sanal karakterler birbirleriyle konuşturulmuştur (bk.: **Resim 3** ve **Resim 4**). Öğrenme amaçlarına göre bazı konuların sadece çoklu ortam ile verilmesi yeterli olmuştur (bk.: **Resim 5** ve **Resim 6**).



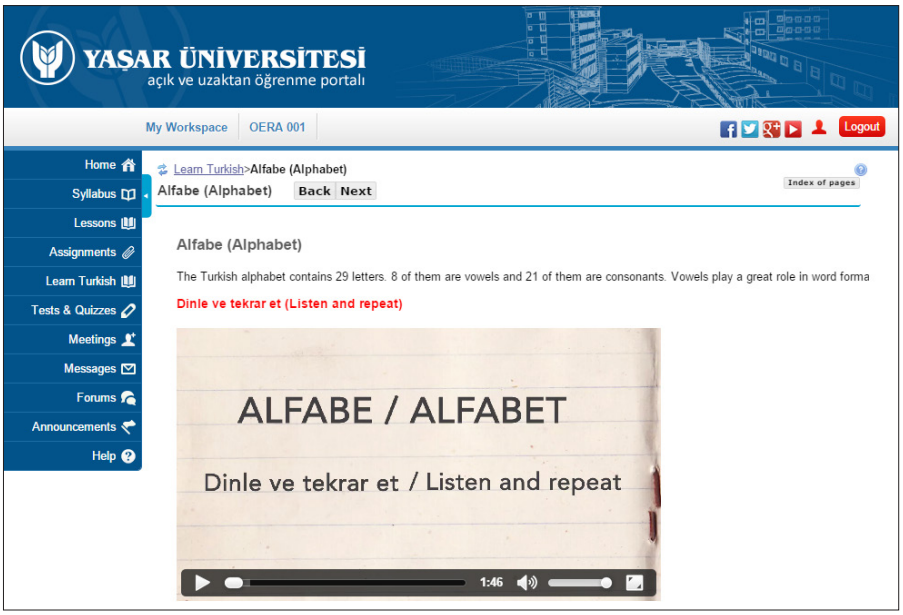
Resim 2: Konu Anlatımı: Sanal Karakter ve Gerçek Karakterler Konuyu Tartışıyor



Resim 3: Konu Anlatımında Sanal Karakter Kullanımı Örneği



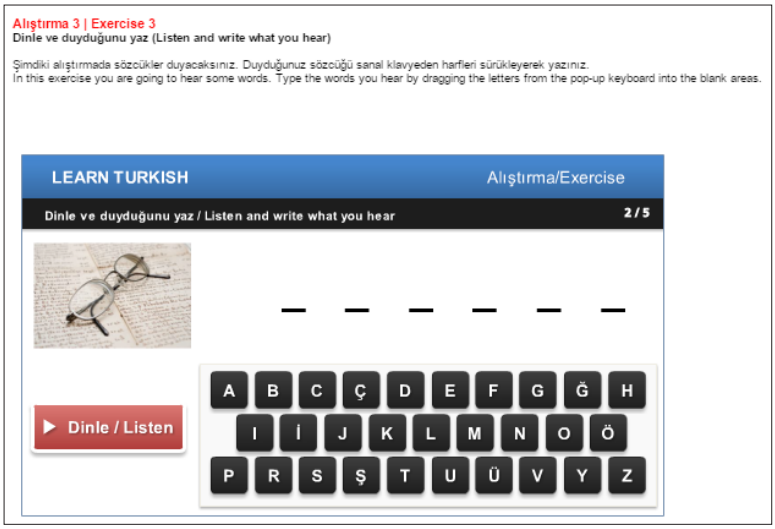
Resim 4: Konu Anlatımında Sanal Karakterlerin Etkileşimi Örneği



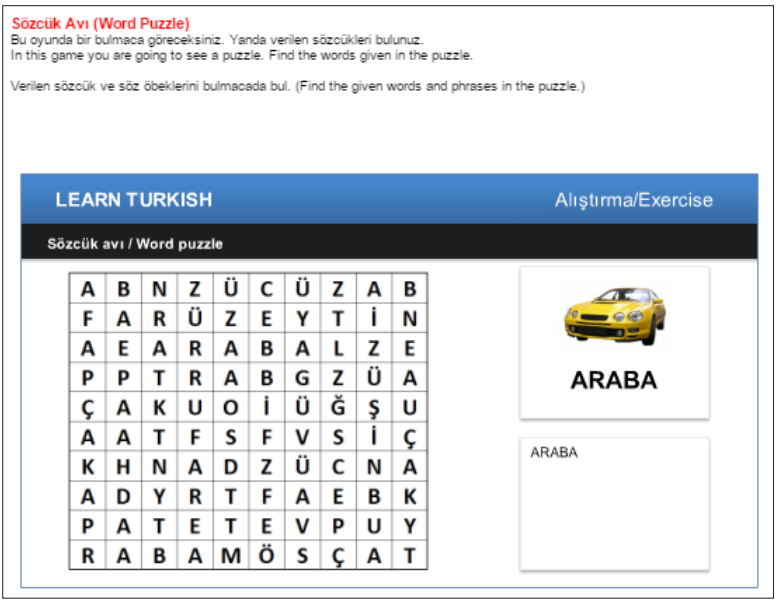
Resim 5: Konu Anlatımı: *Dinle* ve *Tekrar Et* Etkinliği

Resim 6: Konu Anlatımında Çoklu Ortam Kullanımı Örneği

Bireysel öğrenme malzemesi olarak düzenlenen içeriklerde tüm yönergeler hem Türkçe hem de öğrenenin ana dilinde sunulmuştur. Öğrenenlerin görsel sunum içinde verilen konu anlatımlarını izledikten sonra konuya özgü geliştirilen oyun içerikleri ile konuyu pekiştirmelerine imkân sağlanmıştır. Alıştırma ve pekiştirme etkinliklerine örnekler aşağıda sunulmuştur: **Resim 7**'de *Adam Asmaca*, **Resim 8**'de *Bulmaca*, **Resim 9**'da *Dinle ve Eşleştir* alıştırması, **Resim 10**'da *Dinle ve Seç* alıştırması, **Resim 11**'de *Diyaloğu Sırala* alıştırması**, Resim 12**'de *Dinle, Sürükle, Bırak* alıştırması ve **Resim 13** *Dinle ve Hesapla* alıştırması örnek olarak verilmiştir.

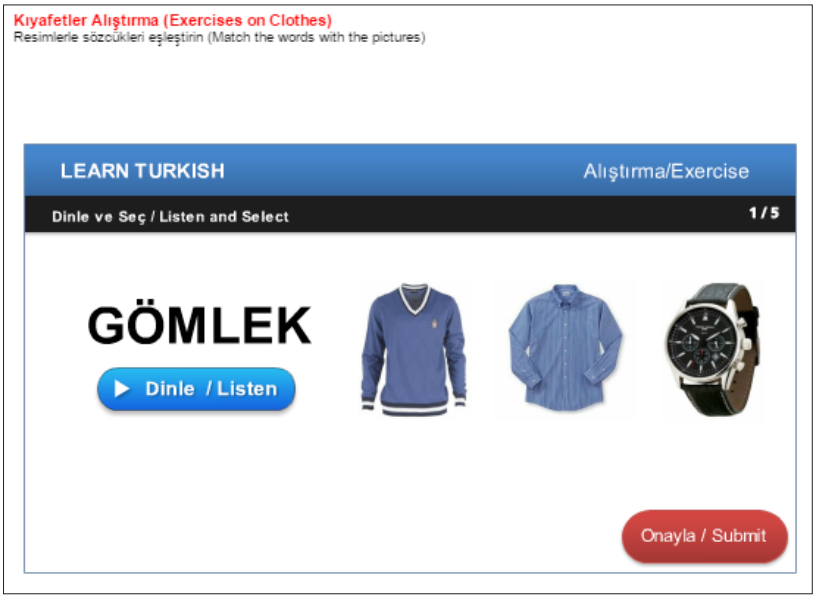


Resim 7: Oyun Örneği: *Adam Asmaca*



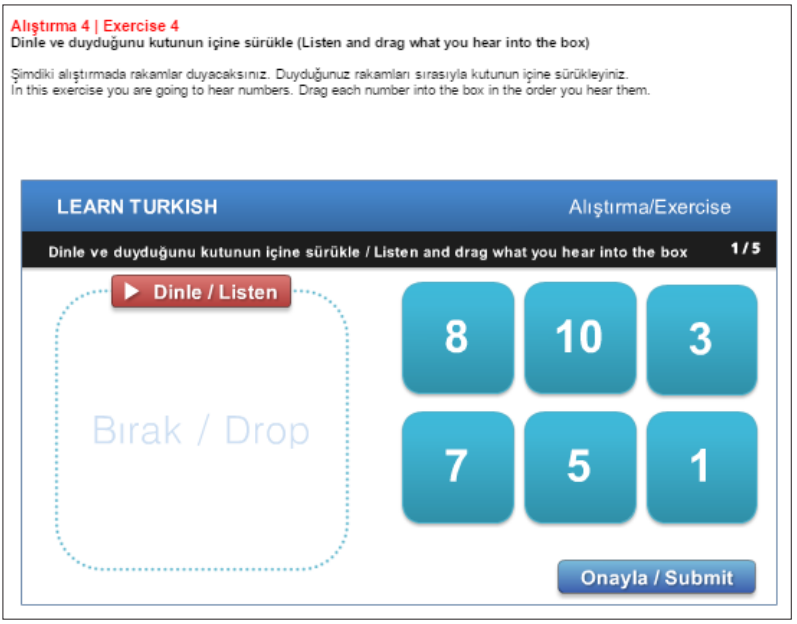
Resim 8: Oyun: *Bulmaca*

Resim 9: Alıştırma: *Dinle ve Eşleştir*

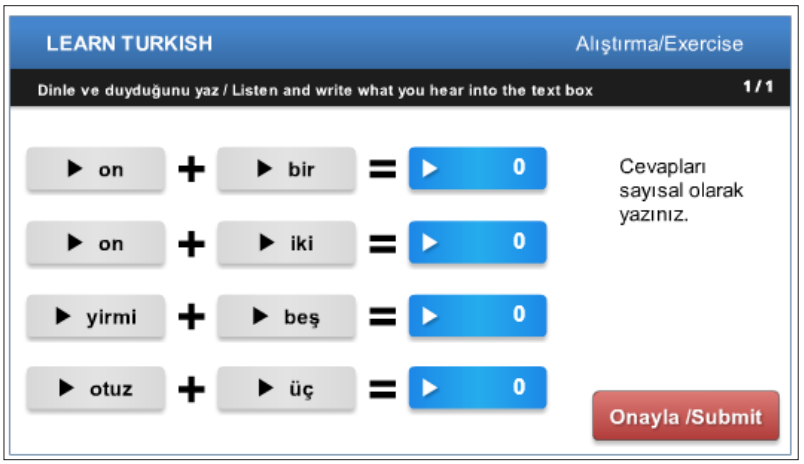


Resim 10: Alıştırma: *Dinle ve Seç*

Resim 11: Alıştırma: *Diyaloğu Sırala*



Resim 12: Alıştırma: *Dinle, Sürekle, Bırak*



Resim 13: Alıştırma: *Dinle ve Hesapla*

İçerik Geliştirme Süreci

Yaşar Üniversitesi Açık ve Uzaktan Öğrenme Uygulama ve Araştırma Merkezi derslerin geliştirme ve sunum süreçlerini üstlenmiştir. Birim, güçlü bir teknik altyapıya sahiptir ve bünyesinde öğretim tasarımı ve senaryo yazımı konusunda uzmanlar barındırmaktadır. Derslerin tasarım ve geliştirme aşama-

sında merkez bünyesindeki uzmanlardan destek alınmıştır. Merkez bünyesinde her biri 3x2,5 m^2 şeklinde olmak üzere Yönetim ve Planlama Ofisi, İçerik Geliştirme Ofisi, Teknoloji Geliştirme Ofisi, Destek Ofisi, Görsel Tasarım Ofisi ve Post Prodüksiyon Ofisi olmak üzere 6 adet çalışma ofisi, bir adet 240 m^2 kapasiteli Video Çekim Stüdyosu, Reji, Ses Stüdyosu, Makyaj ve Giyinme Hazırlık Odası bulunan çekim stüdyosuna sahiptir. Eğitsel video çekimleri ve kurguları merkezdeki Görsel Tasarım Ofisi ve Post Prodüksiyon Ofisi'ndeki teçhizatlar ile sağlanabilmektedir. Teçhizat olarak Açık ve Uzaktan Öğrenme faaliyetleri için gerekli eğitim materyallerin çoklu ortam üretiminde kullanılmak üzere 3 kameralı sistem, 2 adet profesyonel kamera ve prompter cihazları, objektif seti, led aydınlatmalı ışık ve ses sistemleri, sonsuz perde ve çeşitli dekorlar mevcuttur. İçerik geliştirme ve zenginleştirmeleri için 3 adet Mac Pro Tube, 3 adet Macbook Pro Dizüstü, 6 adet harici monitör, Grafik Tablet, Çok fonksiyonlu yazıcı, ses kayıt sistemi ve mikrofonları, projeksiyon ve TV üniteleri bulunmaktadır. E-öğrenme içeriklerinin oluşturması, etkileşim ve arayüz geliştirilmesi ve ses işleme için gerekli yazılımlar merkez bünyesinde mevcuttur. 2010 yılından beri merkez, 10 adet kurumsal temel dersi ve YÖK zorunlu derslerini (Türk Dili ve AİTT) çevrim içi olarak sunmaktadır.

UbiCamp Türkçe Öğrenme (LearnTurkish) ortamının hazırlanması sürecinde ilk önce konu içerikleri ilgili uzamandan alınmıştır. Daha sonra anlatım videoları yeşil perde teknolojisi ile çekilmiştir (bk.: **Resim 14)**.

Resim 14: Merkez Bünyesindeki Yeşil Perde Çekimleri

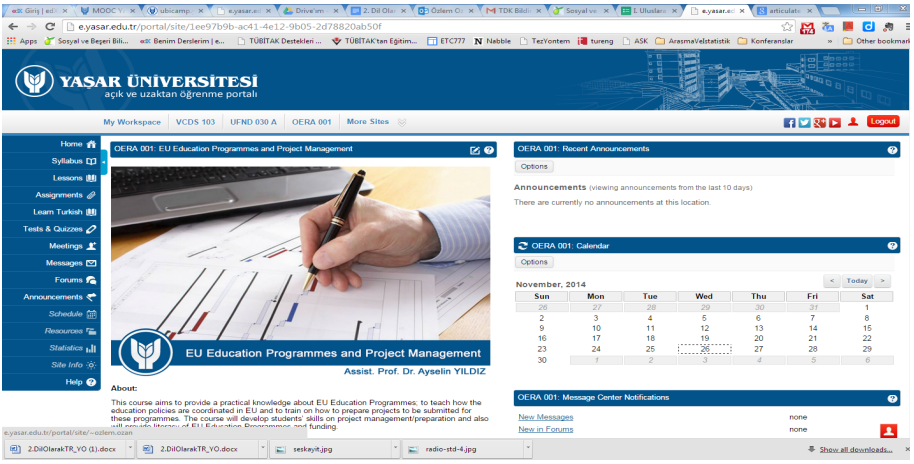
Video çekimlerinin ardından ses kayıt stüdyosunda seslendirmelerin kayıtları yapılmıştır.

Resim 15: Ses Kayıt Stüdyosundaki Seslendirme Çalışmaları

Daha sonraki aşamada AdobePhotoshop CC, AdobeIllustrator CC, AdobePremiere CC ve AdobeAfterEffects CC yazılımları kullanılarak içerikler kurgulanmıştır. AdobeAudition CC yazılımıyla sesler üzerindeki düzenlemeler yapılmıştır. Oyun ve etkileşimler ise Adobe Flash ve ArticulateStoryline yazılımları ile oluşturulmuştur.

Resim 16: Kurgu Stüdyosu

Son aşamada ise kullanıcı testleri yapılarak içerik öğrenme yönetim sistemi (http://e.yasar.edu.tr) üzerinden sunulmuştur.



Resim 17: http://e.yasar.edu.tr

Sonuç

Yabancılara uzaktan Türkçe öğretiminde başvurulacak kaynaklar önemli bir role sahiptir. İçerik üretiminde akademik olarak konunun ele alınması ve bilimsel düzenlemelere göre üretimlerin yapılması gerekmektedir. Konuya yönelik zengin anlamlı içeriklerin geliştirilebilmesi için disiplinler arası çalışmaların yapılması gerekir. Eğitim teknolojilerinin etkin şekilde kullanılabilmesi için yabancılara Türkçe öğretimi konusunda çalışma yapan araştırmacıların mevcut teknolojiler konusunda bilinçlendirilmesi önemlidir.

DERLEM TABANLI ÇEVRİM İÇİ ÇOK DİLLİ TÜRKÇE ÖĞRENİCİ SÖZLÜĞÜ PROJESİ

Bülent ÖZKAN*

Giriş

Sözlük bilimi çalışmaları, dil biliminin en dinamik alanlarından biri olarak kabul edilmektedir. Sözlük bilimi söz konusu bu dinamik yapısını dilin zamanla birtakım koşullara bağlı olarak gerçekleşen değişme gücünden alır. Bilindiği üzere, bir dilin söz varlığı ögeleri diğer kültürel etkileşim ve ihtiyaçlar doğrultusunda kendisini yeniler, değiştirir. Türkçe geçmişten günümüze bakıldığında söz konusu bu dinamik yapının somut izlerini gözlemleyebileceğimiz dillerden biridir. Bir imparatorluk dili olarak Türkçe, onu çevreleyen kültürlere ait dilleri etkilemiş ve bu çevre dillerin tamamından da etkilenmiştir. Öyle ki, bugün "alıntı/verinti söz varlığı" başlığı altında Türkçe üzerine çalışma yapılamayacak çevre dil yoktur denilebilir.

Öte yandan sözlüklere dilin var olduğu tüm düzlemlerde ihtiyaç duyulur. Bu ihtiyacı karşılamak için oluşturulan sözlüklerin başında belirli bir dilsel alana ait kavramları içeren "terim sözlükleri" gelir. Bu durum sözlük bilimi çalışmalarının dinamik olduğu kadar dil bilimi çalışmalarında sözlük biliminin ne denli kapsayıcı olduğunu göstermesi bakımından da önemlidir.

Bu anlamda sözlük biliminde içerik ve oluşturulma yöntemlerine göre sözlükler; *betimlemeli/kuralcı sözlükler, eş zamanlı/art zamanlı sözlükler, genel/teknik sözlükler, genel kullanım/öğrenim amaçlı sözlükler, tek dilli/iki dilli sözlükler* olarak (KOCAMAN, 1998: 111) sınıflandırılmalarının yanında; *bir veya birden çok dilin söz varlığını işlemesine* [tek dilli/iki dilli sözlükler], *abece sırasının temel alınıp alınmamış olmasına* [abecesel sözlükler, kavram (veya kavram alanı) sözlükleri], *ele alınan söz varlığının niteliğine göre* de (AKSAN, 2000: 75) sınıflandırılabilmektedir.

* Doç. Dr.; Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü; ozkanbulent@gmail.com

Sözlükler, en geniş belirlemeyle, yukarıda kısaca değerlendirdiğimiz içerik ve oluşturulma yöntemleri göz önüne alındığında, belirli amaçlar doğrultusunda hazırlanmış söz varlığı koleksiyonları olarak değerlendirilir. Bu koleksiyonların ortaya çıkmasında belki de birincil etki kültürel etkileşimlerdir. Dilin birincil işlevi olan bildirişimin de zorlamasıyla, diller arasında sözcük birimsel yapıların "karşılıklı aktarılma" çabası doğmuştur. Sözlük biliminin tarihine göz attığımızda itici güç olarak bu çabaları açıkça gözlemleyebiliriz (BİNGÖL, 2005: 200-205). Bugün ana dili ve yabancı dil öğretiminde oldukça büyük öneme sahip olan karşılıklı sözlüklerin oluşturulmasında bu karşılıklı aktarım çabalarının önemli bir işleve sahip olduğunu söyleyebiliriz (ÖZKAN, 2013: 150).

İçerik ve oluşturulma yöntemi ne olursa olsun sözlük bilimi araştırma nesnesi olarak "sözcük birimleri" konu edinir. Bu noktada üzerinde durulması gereken sözlük biliminin söz konusu sözcükleri nasıl ve hangi yöntemlerle kendisine konu edindiğidir (ÖZKAN, 2013: 151). Bugüne kadar yapılan sözlük oluşturma çalışmalarında *tanık toplamak, kişisel bilgilere dayanmak, fiş indeksi oluşturmak* vb. sözlük yazma yaklaşımlarının varlığı gözlemlenmektedir. Sözlük bilimi çalışmalarının bugününe baktığımızda ise bu yaklaşımların yerlerini bilişim teknolojilerinin paralelinde yeni birtakım yöntem ve yaklaşımlara bıraktığı açıkça gözlemlenir. Gerek genel amaçlı sözlüklerin oluşturulmasında gerekse de özel amaçlı sözlüklerin (deyimler sözlüğü, terim sözlükleri vb.) ortaya koyulmasında günümüzde bilişim teknolojilerinden büyük ölçüde yararlanılmaktadır.

Özetle söylemek gerekirse tarihsel süreçte dilsel verileri sözlükleştirmede kullanılan *fişleme, sınıflandırma, yeniden yazma* vb. yöntemler bugün için geçerliliğini yitirmiştir. Bu yöntemler yerlerini artık sözlük çalışmalarının amacına uygun olarak "gerçek zamanlı" dilsel verilerin bütüncül olarak incelenip yordanabildiği sayısal (dijital) platformlara bırakmıştır (ÖZKAN, 2013: 151).

Bugün, *Doğal Dil İşleme* (DDİ) olarak da adlandırılan bilgisayarlı dil bilimi, *derlem* (corpus) adı verilen dil örnekçelerini temel alarak *uygulamalı dil bilimi (applied linguistics)* paralelinde, başta *sözlük bilimi* olmak üzere *dil bilgisi, ağız, çeviri bilim, tarihsel dil bilgisi ve dilsel değişim, dil öğrenimi ve öğretimi, anlam bilimi, kullanım bilimi, toplum dilbilim, söylem çözümlemesi, biçem bilimi ve yazın bilimi* çalışmalarında yoğunlukla kullanmaktadır (McEnery vd., 2006: 80-122; KENNEDY, 1998: 208-310).

Diğer taraftan DDİ paralelinde yürütülen dil bilimi uygulamalarını sözlük bilimi ve sözlük çalışmaları çerçevesinde değerlendirdiğimizde Türkçenin söz varlığını barındıran sözlüklerin bu çalışma alanının uzağında yer aldığı görülür.

Derlem Dil Bilimi ve Sözlük Bilimi

Günümüz dil/dilbilim araştırmaları, araştırma nesnesi olan dili araştırma sorularına bağlı olarak sorgulanabilen ve sorgu sonuçlarından yola çıkarak dil üzerine betimlemeler yapılabilir biçimde düzenlenmiş veri tabanı uygulamalarına dayalı platformlarda yürütülmektedir (ÖZKAN, 2013a: 433-434).

Bilgisayarlı dilbilimde *derlem* (corpus) ya da *bütünce* olarak adlandırılan yapı, belirli amaçlar doğrultusunda yazılı veya sözlü dile dayalı ürünlerin birtakım işaretleme ölçütleriyle bir araya getirilmesinden oluşan bütündür (SAY vd. 2002: 1). Daha ayrıntılı bir tanımlamayla *derlem*, dil biliminde bir dili belirgin dil bilimsel ölçütlere göre örneklemek amaçlı olarak o dile ait yazılı ve sözlü metinlerden seçilerek belirli standartlara göre düzenlenmiş metin parçalarının bütünüdür (McENERY vd. 2006: 4-7).

Bilgisayar bilimlerindeki gelişmeler, geniş hacimli derlemlerin oluşturulmuş olması ve buna bağlı olarak gelişen yeni teknolojiler, kişisel tercihlere dayalı ve sezgisel nitelikli çalışmalarla kıyaslandığında, dilin betimlenmesinde veriye dayalı yaklaşımları bugün için oldukça geçerli kılmıştır (TAHİROĞLU, 2006: 90).

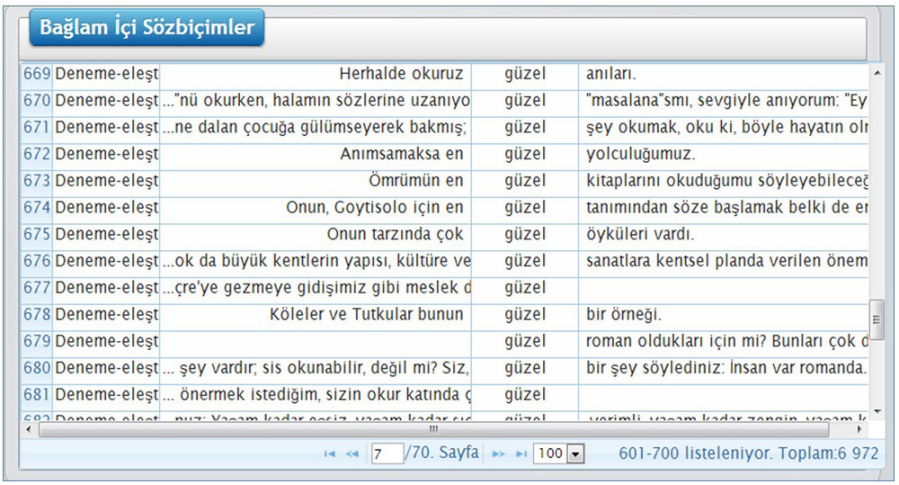
Günümüzde *Doğal Dil İşleme* olarak da adlandırılan bilgisayarlı dil çalışmaları, dilin doğal ortamlarından yazılı ve sözlü olarak bir araya getirilen verileri temel alarak kendine özgü yöntem ve uygulamalarla ortaya koyulan sağlam kuruluşlu derlemler aracılığıyla özellikle dil öğrenimi ve öğretimi alanında sezgisel örnekçelerden ve ikincil verilerden yalıtılmış 'gerçek zamanlı' dilsel verileri içermesi bakımından alana büyük katkılar sağlamaktadır (ÖZKAN ve GÜNDOĞDU, 2011: 318).

Derlemler için geliştirilmiş yazılımlar, oldukça güvenilir dilsel verileri sağlamada ve oluşturulacak sözlükler için gerekli örüntüyü elde etmede oldukça işlevseldir (McENERY ve WILSON, 2004). Ancak bugün için söz konusu süreçler otomatik olarak bir sözlüğü tamamlayabilecek yeterlilikte değildir. Bu noktada dil bilimsel bir sürecin sözlük bilimi çalışmalarında yerini alması gerekir. Gerçekte sözlük bilimi çalışmaları ve bilgisayar kullanımı arasındaki ilişkiyi *bilgisayar destekli* (computer-aided) olarak adlandırmak da mümkündür (JACKSON, 2002: 169-171).

Derlemler bugün kullanıcılarına sundukları dilsel veri setlerinin deneyselliği anlamında dil/dil bilimi çalışmalarında araştırma evreni olarak yoğunlukla kullanılmaktadır. Temelde derlemler dil araştırmacılarına standart birtakım veri setleri sunmaktadır. Bu standart veri setlerini ve sözlük biliminde kullanılma durumlarını şu şekilde özetlemek mümkündür.

1) Frekans (Sıklık) Dizinleri: Derlemler içeriklerine bağlı olarak sözcük birimlerin ve diğer dilsel yapıların sıklıklarına dair bilgiler verirler. Bu aşama *sözbirimleştirme (lemmatisation/lemmatization)* aşamasının ardından gelir. Sıklık bilgisinin bir derlemden edinilmesinin iki yolu vardır. Bunlardan birincisi araştırılan birimin derlemde görülme sayısı; diğeri ise yazılımlar aracılığıyla yapılan anlam eşleştirmeleri sonucu elde edilen anlamsal sıklık bilgisidir. Bunlardan birincisi doğrudan ve standart bir veri seti ile ortaya koyulabilmekteyken ikincisi dil bilimciler tarafından yazılım arayüzleri aracılığıyla kullanımdan kaynağını alan anlam eşleştirmeleri ve bu anlam eşleştirmelerin yığınlanması sonucunda elde edilmektedir. Temelde iki durum da sözlüklerin oluşturulmasında önemli dilsel veriler olarak değerlendirilmektedir. Öncelikli söz varlığının elde edilmesi açısından bir sözcüğün sahip olduğu sıklık değerinin yanı sıra o sözcüğün taşıdığı anlamların kullanım sıklıkları dil öğretimi açısından oldukça önemlidir.

2) Bağlam İçi Anahtar Sözcük Gösterimi ya da Bağımlı Dizinler: Derlemlerden elde edilen diğer standart veri seti 'bağlam içi anahtar sözcük gösterimi'dir (KWIC: Keyword in context ya da concordance). *Bağlam içi anahtar sözcük gösterimi* ya da *bağımlı dizin* derlemlerde belirli bir sözcük araması yapıldığında anahtar sözcüğü (aranan sözcük) bağlam içinde birkaç sözcük sağındaki ve solundaki sözcüklerle ya da tümcesel olarak listeleyen bir gösterimdir. **Şekil 1**'de "güzel" sözcük biriminin bağlam içi örnek dizgeleri derlem sorgusu sonucu listelenmiştir.



Şekil 1: Bağlam İçi Sözcük Gösterimi ya da Bağımlı Dizin Gösterimi Arayüzü: *"Güzel"* (ÖZKAN, 2013a: 440).

Söz konusu bağlam içi sözcük gösterimi ya da bağımlı dizinler sözlük biliminde tanık seçimi, etiketlemelere bağlı olarak sözcük türü belirleme gibi yapılandırmalarda kullanılmaktadır. Ayrıca bu yapılar anlam eşleştirmelerine de kaynaklık eden veri setlerinin üretilmesinde kullanılır.

3) Birliktelik Kullanımları ve Eşdizimlilikler: Derlemlerden birliktelik kullanımları ve bu kullanımlardan eşdizimliliklerin çıkarımı oldukça yaygın olan uygulamalardandır. Temelde bir dizide yer alan ses, hece veya sözcüğü önceleyen ya da takip eden/edecek olan dizi elemanını bulmaya ya da onu kestirmeye dayanan *n-gram* modeli söz konusu yapıların çıkarımında kullanılan yaygın bir yöntemdir. Bu model, doğal dil işlemede istatistik verilerinden yararlanılarak *ses tanıma* (speech recognition), *optik karakter tanıma* (OCR), *makineli çeviri* (machine translation) gibi araçlarda da kullanılabilmektedir (JURAFSKY, 2006).

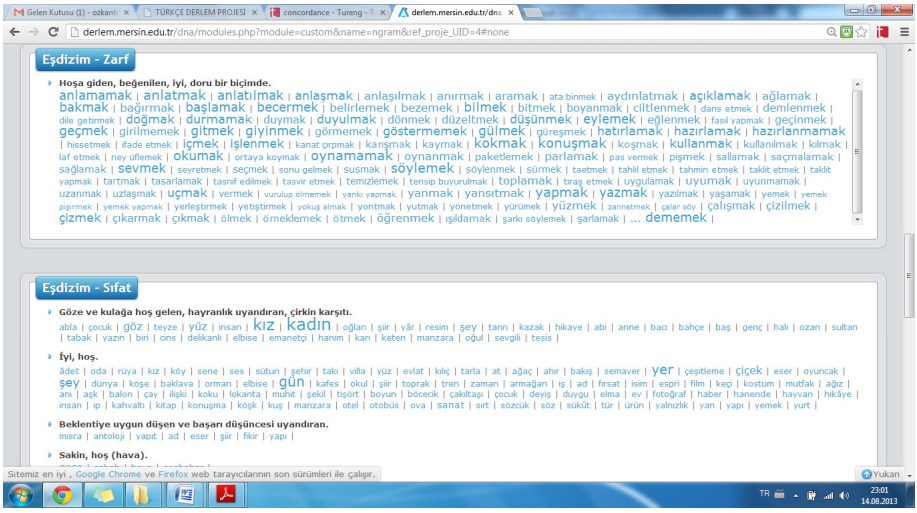
Bir derlemden, aşağıda yer aldığı biçimiyle, (bk.: **Şekil 2**.) *n-gramlar* kullanılarak eşdizimli yapıların çıkarımına öncülük eden birliktelik kullanımlarının listelenebilmesi anlam örüntülerinin oluşmasında ana yapıların bulunmasına karşılık gelmektedir. Derlemlerden [... n-3, n-2, n-1 || n+1, n+2, n+3… (bigram, trigram…)] bu tip verilerin çıkarımı dizgesel olarak algının bütünlüğü dil öğrenicilerine sunulabilecek anlamlı dizge kümelerinin listelenmesi anlamına gelmektedir.

n+1 n-1

Şekil 2: N-Gram Gösterim Arayüzü: *"Güzel"*

İşlenmiş derlemlerde eşdizimli yapıların çıkarımı ise aşağıdaki gibi olmaktadır (bk.: **Şekil 3**). Sözcük türü olarak zarf (belirteç) ve aynı zamanda sıfat (önad) tanımlı olarak kullanılabilen "güzel" sözcük biriminin hangi sözcük birimlerle birlikte/eşdizimli kullanıldığı bilgisi yine bütünlük algısının öğrenicilere sunulmasında önemli katkılar sağlamaktadır. Derlemlerde bu yapıların sıklıkları ve bu sıklıklara bağlı olarak öncelikleri **Şekil 3**'te görüldüğü gibi

söz bulutları (word clouds) aracılığıyla görselleştirilebilmektedir (ÖZKAN, 2013a: 441).



Şekil 3: Zarf (Belirteç) ve Sıfat (Ön Ad) Olarak Birlikte/Eşdizimli Kullanımlar: *"Güzel"*

4) Tanık/Örnek Dizgeler

Bir derlemin en karakteristik özelliklerinden biri arama yapılan sözcük birimle ilgili olarak örnek dizgeler/tanıklar sunabilmesidir. Bu tanıklar sözlük bilimi çalışmalarında amaca uygun olarak şekillendirilebilir. Örneğin tür etiketini tanıklayıcı bir dizge sözlük madde başında bu anlamda yer alabilir. Tanık tümce bu anlamda sözlüklerde belki de en önemli yapılandırmalardan biri olarak değerlendirilebilir.

Derlem Tabanlı Çevrim İçi Çok Dilli Türkçe Öğrenici Sözlüğü

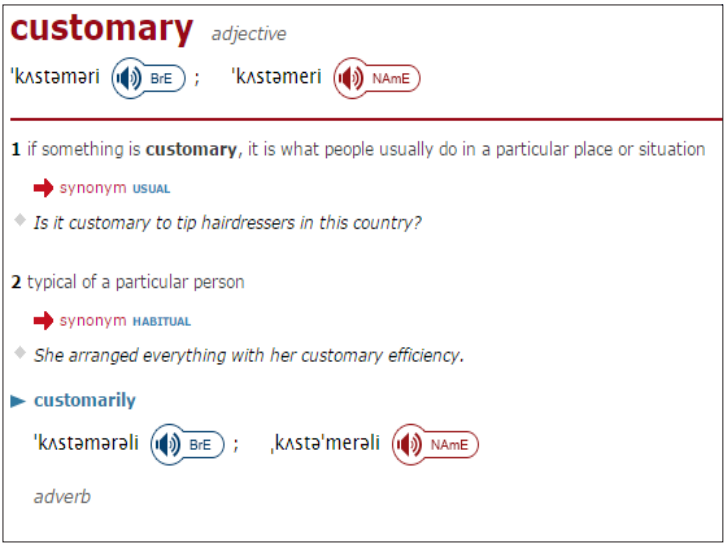
Sözlük bilimi uygulamalarında belirli bir dilde oluşturulmuş derlemlerden veri çıkarımında standartlaşmış birtakım araç ve yöntemler kullanılır. Bu araç ve yöntemlerden *sözcük sıklığı çıkarımı* (frequency) ve *bağımlı dizin oluşturma (concordance)* en yaygın kullanılanlardandır. (ATKINS ve CLEAR 1992: 3-4). Bunun yanı sıra *sözbirimleştirme (lemmatisation/ lemmatization)* olarak da adlandırılan madde başlarının seçiminde öncelikli olarak derlemlerden elde edilen söz listeleri sözlük bilimi uygulamalarında ilk aşamayı oluşturur. Derlemden elde edilen *sözbirimleştirmenin* ardından birimlerin *sıklığı* (frequency) belirlenir. Üçüncü aşamada ise *bağımlı dizinler* oluşturulur. Bu aşamada inceleme konusu yapılacak olan madde başları anahtar sözcük olarak bağlam içerisinde listelenir ve anlamsal eşleştirmeler söz konusu bu bağımlı dizinlerden elde edilir. Diğer bir aşama ise derlem-

den *eşdizimli (collocation)* yapıların çıkarımıdır. Bu aşamada araştırma konusu olan sözcüğün (madde başı sözcük) sözlük birimsel bileşenleri (tamlayan, tamlanan yapıları vb.) ortaya koyulabilmektedir.

Bir sözlüğün hazırlanmasında sözlük girdileri düzenlenirken sözcük birimle ilgili sözlükte yer alması gereken ana yapılandırmalar bugün için alanyazında belirlidir. Bunlar: *yazımsallık* (spelling), *sesletim* (pronunciation), *çekimlenme biçimleri* (inflections), *sözcük türü* (word class), *anlam/lar* (senses), *tanımlama* (definition), *tanıklama* (examples), *kullanım* (usage), *diğer türetimler* (run-ons), *köken bilgisi* (etymology) gibi yapılandırmalardır (JACKSON, 2002: 26-27; HANKS, 2003: 56-57). Bunlardan hangilerinin sözlük girdisinde yapılandırılacağı sözlük bilimcinin amacı doğrultusunda şekillenir. Bu şekillenmenin temelinde ise derlemlerden elde edilen veriler yer alır (ÖZKAN, 2013: 160). Sözlük bilimi araştırmalarında anahtar bir sözcük birimle ilgili olarak o sözcük birimin kullanım örnekleri, ilgili örneklerden sezilen anlam farklılaşmaları, dizgesel birlikteliklerin anlam farklılaşmalarına etkisi ve bunların belirlenmesi ölçünlenmiş uygulamalar arasında yerini almıştır (ATKINS vd. 2003: 254).

Yukarıda kısaca değindiğimiz dilsel *sözbirimleştirmeler, bileşenlerin tanılanması*, *tanılanan bileşenlerin söz varlığında gerçekleşme sıklıklarının tespiti*, *bağımlı dizinlerin oluşturulması* ve *eşdizimli yapıların çıkarımı* aşamalarının toplamı, sözlük bilimi çalışmalarında sözlük girdilerinin seçiminde nitelikli ve geçerli verileri araştırmacılara sunmaktadır (ÖZKAN, 2013).

Öğrenici sözlüklerinde ise *sesletim* gibi başkaca yapılandırmaların çalışmalara dâhil edilmesi gerekmektedir. Örneklerine batıda sıklıkla rastlanılan *Cambridge International Dictionary of English* (CIED), *English Dictionary for Advanced Dictionary* (COBUILD), *Longman Interactive English Dictionary* (LIED), *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (MED), *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (OALD) gibi derlem tabanlı öğrenici sözlüklerinde temel yapılandırmalara bakacak olursak bu sözlüklerde *sesletim, tür etiketi, tanık tümce, eşdizim, eş-yakın anlam ve karşıt anlam* gibi ilgili sözlükbirime ait nitelikleri içerdiği gözlemlenir (bk.: **Şekil 4**).



Şekil 4: *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (*OALD*) Arayüzü

Türkçe için oluşturulmuş bir öğrenici sözlüğü olmadığı gibi var olan sözlüklerimizin yöntemsel olarak birtakım eksikliklere sahip olduğu görülür. Söz konusu derlem tabanlı öğrenici sözlüğü oluşturmanın işlem basamaklarını şu şekilde özetlemek mümkündür.

Derlem Tabanlı Çevrim İçi Çok Dilli Türkçe Öğrenici Sözlüğü için kullanılacak veri setleri TÜBİTAK tarafından desteklenen Ulusal Araştırma Projeleri ile BAP destekli projelere dayanmaktadır. Bu veri setleri ve kaynaklık edecekleri sözcük türleri için aşağıdaki tablo incelenebilir:

Tablo 1: Sözcük Türleri ve Veri Seti Kaynakları

Sözcük Türleri	Veri Seti Kaynakları
Sıfat ve İsimler	Türkiye Türkçesinin Eşdizim Sözlüğü http://esdizim. mersin.edu. tr/dna/modules. php? module=esdizim&name=esdizim
Fiiller	Türkiye Türkçesinde Fiillerin Derlem Tabanlı Sözlüğü http://fiiller. mersin.edu. tr/dna/i2. php? a=fiiller/ index&q=atlatmak
Zarflar	Türkiye Türkçesinin Eşdizim Sözlüğü http://esdizim. mersin.edu. tr/dna/modules. php? module=esdizim&name=esdizim
Diğer Sözcük Türleri	Türkçe Derlem – 1 (TD1) http://derlem. mersin.edu. tr/dna/modules. php? module=custom&name=ngram&ref_proje_UID=4

Yukarıda yer alan veri seti kaynaklarından elde edilen sözcüklerin sıklık değerleri hesaplanmış, anlam etiketlemeleri yapılmış, tür etiketleri belirlenmiş, tanıkları düzenlenmiş, eşdizimli yapıları listelenmiş, diğer sözcük birimsel bileşenler söz konusu derlemlerden yapılan sorgu sonuçlarına bağlı olarak ortaya koyulmuştur. Yapılması gereken özel bir amaç için aşağıda yer alan madde başı oluşturma aşamalarının ardından öğrenici sözlüğü için gerekli veri tabanı kayıtlarını düzenlemek ve eş-yakın anlam ile karşıt anlamlı sözcük birim yapılandırmalarını oluşturmaktır.

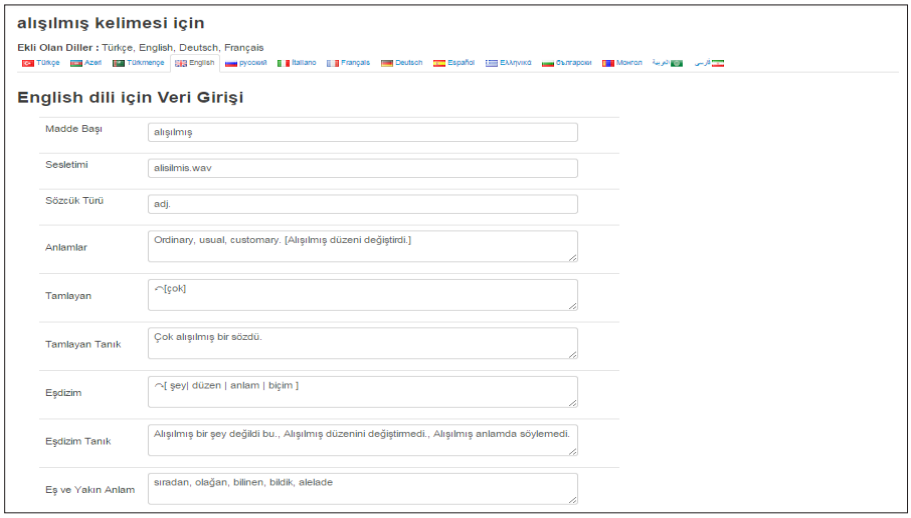
Özet olarak, projeyle *Türkçe-Türkçe* olarak hazırlanmış bir sözlük veri tabanından *Derlem Tabanlı Çevrim İçi Çok Dilli Türkçe Öğrenici Sözlüğü* oluşturulacaktır. Çalışmanın son basamağı ise söz konusu sözlükte yer alan her bir madde başı için uzman görüşleri alınarak sözlüğün yayımlanmasıdır.

1. Sıklık Analizi (Sözbiçimsel ve Anlambirimsel)
2. Sesletim Yapılandırması
3. Tür Etiketinin Kontrolü
4. Tanımlarının Düzenlenmesi
5. Tanıklarının Eklenmesi/Düzenlenmesi
6. Eşdizimli Yapılarının Düzenlenmesi
7. Diğer Sözlüksel Bileşenlerin Belirlenmesi (Tamlayan, Yapılarının Düzenlenmesi)
8. Eş-Yakın Anlam ve Karşıt Anlamların Yapılandırılması
9. Uzman Görüşleri Alınarak Sözlük Madde Başlarının Yayınlanması

Derlemden elde edilen sözbirimleştirmelerin ardından aşağıdaki gibi bir yol izlenerek yazılım teknolojilerinin desteğiyle bir öğrenici sözlüğü oluşturmak mümkündür. Tüm bu aşamalar elbette ki yapılandırılmış derlemlere dayanmak zorundadır. Söz konusu yapılandırmaların sonucu olarak **Şekil 5** ve **Şekil 8**'de yer aldığı biçimiyle bir sözlük ortaya koyulabilmektedir**. Şekil 5**'te, veri girişi yapılacak madde başının derlem sorgusu yapılmakta, **Şekil 6** ve **Şekil 7**'de, madde başına ait veri girişleri, derlem sorguları sonucunda oluşturulmakta ve **Şekil 8** ve **Şekil 9**'da, veri girişleri sorgu sonucu olarak sözlük arayüzünde gösterilebilmektedir.

Şekil 5: Yapılandırılmış Madde Başı "alışılmış" Sıfatı, Sıfatların Eşdizim Sözlüğü Derlem Sorgusu.

Şekil 6: *Derlem Tabanlı Çevrim İçi Çok Dilli Öğrenici Sözlüğü* Veri Giriş Arayüzü-1



Şekil 7: *Derlem Tabanlı Çevrim İçi Çok Dilli Öğrenici Sözlüğü* Veri Giriş Arayüzü-2

Şekil 8: *Derlem Tabanlı Çevrim İçi Çok Dilli Öğrenici Sözlüğü* Arayüzü (Türkçe) "Alışılmış" Madde Başı Sorgu Ekranı

Şekil 9: *Derlem Tabanlı Çevrim İçi Çok Dilli Öğrenici Sözlüğü* Arayüzü (İngilizce) "Alışılmış" Madde Başı Sorgu Ekranı

Söz konusu yapılandırılmış sözlük madde başlarını yine yazılım teknolojilerini kullanarak çok dilli bir sözlük hâline getirmek ise proje kapsamında ortaya koyulacaktır.

Sonuç

Bugün Türkçenin sözlük bilimi alanında önemli gelişmeler gösterdiği söylenebilir. Ancak Türk sözlükçülüğü dinamik bir yapıya sahip olan sözlük bilimi alanında *genel sözlükler*in yanında özel amaçlar doğrultusunda oluşturulmuş sözlüklere odaklanmalıdır.

Türkçe son yıllarda öğrenir sayısı artan bir dildir. Öğrenicilerin Türkçeyi öğrenirken diğer tüm dillerin öğretiminde olduğu gibi, bilimsel yöntemlerle oluşturulmuş bir öğrenici sözlüğüne ihtiyacı vardır. Söz konusu öğrenici sözlüğünün tek dilli yapısının ise diğer dillere aktarılması yazılım teknolojilerinin desteğiyle mümkündür.

Derlem Tabanlı Çevrim İçi Çok Dilli Türkçe Öğrenici Sözlüğü, sahip olduğu sözlük birimsel yapısıyla bu ihtiyacı karşılayacak niteliktedir. Türkçe için yapılmış ve ulusal araştırma projeleri çerçevesinde desteklenen derlem araştırmalarının veri setlerinden yola çıkılarak oluşturulacak olan öğrenici sözlüğü, bilişim teknolojileri sayesinde yaygın olarak kullanılabilecek ve Türkçenin söz varlığını yöntemsel yeniliklerle kullanıcılara sunabilecek özelliğiyle Türkçenin öğretimini kolaylaştıracaktır.

Kaynaklar

AKSAN, D. (2000), *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: TDK Yayınları, 439.

ATKINS, S. (2003), "Lexicographic Relevance, Selecting Information from Corpus Evidence", *International Journal of Lexicography*, 16, 3.

ATKINS, S. ve CLEAR, J. (1992), "Corpus Design Criteria", *Literray and Linguistics Computing*, 7, 1, 1-16.

BİNGÖL, Z. (2005), "Sözlük ve Sözlükçülük Üzerine Bir Araştırma", *Akademik Bakış Dergisi*, 9, 197-206.

HANKS, P. (2003), *Lexicography, Computational Linguistics*, R. Mitrov (ed.), Oxford University Press.

HARTMANN, R. R. ve GREGORY, J. (1998), *Dictionary of Lexicography*, London: Routledge.

http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/customary (03.04.2014).

JACKSON, H. (2002), *Lexicography, An Introduction*, USA: Routledge, 169-171.

JURAFSKY, D. ve JAMES, H. M. (2006), "Speech and Language Processing: An Introduction to Speech Recognition, Computational Linguistics and Natural Language Processing", http://web.mit.edu/6.863/www/fall2012/readings/ngrampages.pdf, 15.08.2013

KENNEDY, G. (1998), *An Introduction to Corpus Linguistics*. New York: Addison Wesley Longman Limited.

KOCAMAN, A. (1998), "Dilbilim, Sözlük, Sözlükçülük". *Kebikeç- İnsan Bilimleri için Kaynak Araştırmaları Dergisi*, 3, 6, 111-113.

McENERY, T. ve ADRREW, W. (2004), *CorpusLinguistics -An Introduction-*. USA: Edinburg Universitiy Press.

McENERY, T.-RICHARD, X. ve YUKIO, T. (2006), *Corpus-Based Language Studies an Advanced Resource Book*, New York: Routledge.

ÖZKAN, B. (2013), "Yöntem ve Uygulama Açısından *Türkiye Türkçesi Söz Varlığının Derlem Tabanlı Sözlüğü*", *Bilig, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 66, 149-178.

ÖZKAN, B. (2013a), "Derlem Dilbilim Çalışmaları ve Dil Öğretimi", *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, M. Durmuş, A. Okur (ed.), Ankara: Grafiker Yayınları, 433-451.

ÖZKAN B. ve GÜNDOĞDU A. E. (2011), "Ana Dili ve Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Belirteçler -Derlem Tabanlı Bir Uygulama-", *Theoretical and Applied Researches on Turkish Language Teaching,* L. UZUN ve Ü. BOZKURT (ed.), Essen: Die Blaue Eule.

SAY, B. vd. (2002), "Bilgisayar Ortamında Derlem Geliştirme Çalışması", Akademik Bilişim Konferansı, Konya.

TAHİROĞLU, B. (2006), "Sözlük Bilimi ve Bilgisayar Uygulamaları", *Bilgisayar Destekli Dil Bilimi Çalıştayı Bildirileri, 14 Mayıs 2005*, Ankara: TDK Yayınları, 89-98.

TÜFEKÇİOĞLU, B. (2012), *Derlem Tabanlı Çevrim İçi Türkçe Öğrenici Sözlüğü -Önadlar A Madde Başı-*, Mersin Üniv. Eğitim Bil. Enst., Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi (Danışman: Doç. Dr. Bülent Özkan).

"Türkçe Derlem-1 (TD1)", http://derlem.mersin.edu.tr/dna/modules.php?module=custom&name=ngram&ref_proje_UID=4 (03.04.2014).

"Türkiye Türkçesinin Eşdizim Sözlüğü": http://esdizim.mersin.edu.tr/dna/modules.php? module=esdizim&name=esdizim (03.04.2014).

"Türkiye Türkçesinde Fiillerin Derlem Tabanlı Sözlüğü": http://fiiller.mersin.edu. tr/dna/i2. php? a=fiiller/index&q=atlatmak (03.04.2014).

ETKİLEŞİMLİ TAHTALARIN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILMASI

Kerim SARIGÜL*

Giriş

Günümüzde teknoloji hem çok hızlı bir şekilde gelişmekte hem de neredeyse yaşamımızın her alanına girmiş bulunmaktadır. Teknolojik gelişmeler birçok sektörde olduğu gibi eğitimde de yeniliklere ve gelişmelere sebep olmuştur. Bilgiye ulaşmanın ve bilgiyi paylaşmanın en iyi yollarından biri olan teknolojik araçlar artık sınıflarımıza kadar girmiş durumdadır. Daha önceleri sınıflarda tepegöz ve televizyon kullanılırken son dönemlerde bilgisayar ve akıllı tahtaların daha yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. (DEMİRCİ, 2008: 28) Bu da eğitim sektörünün teknolojik gelişmeleri -eş zamanlı olmasa da- takip ettiğinin bir göstergesidir. Belki de eğitimde bugün aktif olarak kullandığımız birçok teknolojik aracın yerini yarın başkaları alacak. Ancak bugünün teknolojisini takip etmek, teknolojinin sunduğu imkânlardan en iyi şekilde yararlanmak öğretimin etkililiğinin arttırılması açısından son derece önemlidir.

Günümüzde yaygın bir şekilde kullanılan etkileşimli teknolojiler (tabletler, mobil telefonlar, bilgisayarlar, etkileşimli tahtalar…) arasından sınıf ortamında dil öğretiminde verimli bir şekilde kullanılabilecek olan etkileşimli tahtalar ve bu tahtalarda kullanılan materyal tasarım ve geliştirme araçları ile üretilen eğitim materyalleri okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine büyük katkı sağlayacaktır.

Etkileşim

Etkileşim, bir nesne ya da olayın diğerini veya nesnelerin ya da olayların karşılıklı birbirlerini etkilemeleri anlamına gelir. Etkileşimli tahtalar, bir bilgi-

* Yunus Emre Enstitüsü, Türkçe Sınav Birimi; kerim@kerimsarigul.com

sayar ve dokunmatik ekrana bağlı olarak çalışan ve bilgisayardan dokunmatik ekrana yansıtılan içeriğin etkileşimli bir şekilde kullanılmasını sağlayan teknolojilerdir. (TÜREL, 2012: 424) Etki ve tepki ile birlikte oluşan etkileşim, elektronik sistemlerin gelişmesi ve bilgisayar teknolojilerinin hızla hayatımıza girmesi ile birlikte farklı seviyelere ulaşmış, farklı alanlarda ihtiyaçlar doğrultusunda kullanılır hâle gelmiştir. Osman Köroğlu, etkileşimliliği 3 seviyede ele almakta, bilgisayar oyunları ve eğitime yönelik çoklu ortamların 3. yani en üst etkileşimlilik seviyesine en çok yaklaşan uygulamalar olduğunu ifade etmektedir. (KÖROĞLU, 2002: 57). İlgili çalışmada etkileşimliliğin seviyeleri şu şekilde tanımlanmıştır:

"Etkileşimliliğin ilk ve en basit seviyesi kullanıcıya içeriğe erişimi denetleme konusunda izin verir. Örneğin televizyon basit etkileşimli bir araçtır. Çünkü seyretmek istediğimiz programları seçmemize, onları açmamıza ve kapatmamıza izin verir. TV'ye bir video kayıt cihazı eklediğimizde etkileşimliliği artırırız. Televizyonlar, VCR'lar, telefonlar gibi günlük hayatta kullandığımız birçok cihazda bulunan etkileşimlilik, kullanıcıya bilgiye erişimi denetleme kabiliyeti verir, daha fazlasını değil.

Etkileşimliliğin ikinci ve daha karmaşık seviyesi, kullanıcılara materyale erişme konusunda kendi yollarını seçme izni verir. Böylece bilgisayarlar, geniş depolama kapasiteleri ve talebe bağlı olarak bilgiye erişebilme yetenekleriyle etkileşimliliği artırmış olurlar. Bilgisayarlar sadece içeriğin hangi parçalarının ilgimizi çektiğini seçmemizi ve doğrudan o parçaya gitmemizi değil, aynı zamanda o materyalleri daha kullanışlı biçimde yeniden ele almamızı, işlememizi ve orijinal materyalin yeni hallerini depolamamızı mümkün kılar.

Etkileşimliliğin üçüncü ve en üst seviyedeki hâli, kullanıcılara eyleme devam ettikleri müddetçe çevrelerini değiştirme imkânı verir, böylelikle sadece kendi tecrübelerini değil, aynı zamanda sonraki kullanıcıların tecrübelerini de sunar. Etkileşimliliğin bu seviyesinde bilgisayar, kullanıcının ihtiyaçlarına talebe göre cevap verir ve hatta kullanıcının isteğini sezip önceden eyleme geçer. Bu noktada etkileşimliliğin kalitesi canlı organizmalar arasındakini en yakın biçimde taklide dayanır; her iki durumda da süregiden bir ilişkide sürekli bir değişim söz konusudur. Bilgisayar oyunları ve eğitime yönelik çoklu ortamlar bu etkileşimlilik seviyesine en çok yaklaşan uygulamalardır."

Buradaki tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi eğitime yönelik çoklu ortamlar henüz 3. seviye etkileşimliliğe tam anlamıyla ulaşmış durumda değildir. Eğitim sektörü uygulamaları kullanıcının isteğini sezip önceden eyleme geçebilecek seviyeye ulaştığında hayatımızdaki birçok şeyle birlikte eğitim

anlayışımız, eğitim sistemimiz, eğitim ortamlarımız değişecek ve belki de 4. seviye etkileşimliliği konuşur duruma geleceğiz.

Etki, tepki ve etkileşimi bir de günümüzün yaygın kullanılan etkileşimli teknolojileri açısından ele alalım. Etkileşimli ortamlar için yapılandırılmış bir içerik nesnesine dokunulduğunda ilgili nesnede bir tepki, önceden planlanmış bir geri bildirim yani etkileşim oluşmaktadır. Etkileşimli teknolojilerden herhangi biri için hazırlanan içerik neredeyse tüm platformlarda çalışmakta ya da çeşitli yöntem veya ek araçlarla çalıştırılabilmektedir. Böyle olmakla birlikte bu çalışmada daha çok sınıf ortamı dikkate alınarak öğrenci-öğretmen ve öğretim aracı bağlanımda akıllı yani etkileşimli tahtalar ve bu tahtaların sunduğu imkânlar ele alınacaktır.

Etkileşimli tahtaların ve etkileşimli içerik geliştirme araçlarının özelliklerine geçmeden önce bunlardan dil öğretiminde ne şekilde yararlanılabileceği konusuna çocuklar için geliştirilen basit bir bilgisayar oyunu örneği ile açıklık getirelim.

Oyun: Ekranda uçuşan renkli balonlardan yeşil olanları patlatma oyunu. Ekranda uçuşan renkli balonlar arasından yeşil olanlara dokunulduğunda balonların patlaması, patlama efekti, patlama sesi, bir alkış vb. görsel ve işitsel sonuçlarla başarılı olduğumuz bildiriliyor. Yeşil olmayan balonlara dokunulduğunda ise yine görsel ve işitsel geri bildirimler mevcut. Ancak bu seferki bildirimler bizim başarısızlığımızın yani yanlış balonları patlattığımızın ifadesi.

Yukarıdaki çok basit örneği dikkate alarak etkileşimli eğitim materyallerini düşünelim. Örnekteki tepki alanı bizim eğitim ve öğretimi asıl gerçekleştireceğimiz alandır. Bir plan çerçevesinde geliştirdiğimiz ve öğretim amacıyla yapılandırdığımız bir materyalde öğrenicinin doğrudan veya dolaylı etkisi ile ortaya çıkacak olan sonucu yani tepkiyi biz tasarlamaktayız ve bu tasarımda ne kadar başarılı olursak amacımıza o kadar ulaşmış oluruz.

Bu örneği yabancı dil öğrenen birine renklerin yazılışını ve söylenişini öğretmek amacıyla yeniden ele alalım.

Öğrenici ekranda gördüğü farklı renklerdeki balonlara tıkladığında hangi renk balona tıklarsa o rengin söylenişini duyabilir, bunu yazılı olarak da görebilir. Bu çalışma sonrası öğrencinin öğrenip öğrenmediğini test etmek amacıyla farklı bir tasarım geliştirebilir, bu sefer renkler seslendirilir, öğrenicinin duyduğu renkteki balonu patlatması istenir. Burada hem öğrenici kendini test edebilecek hem de biz -bu tasarımın arka planını iyi yapılandırabilirsek- hazırlamış olduğumuz etkinliğin/materyalin faydalı olup olmadığını, amacına

ulaşıp ulaşmadığını, karşı tarafta istendik yönde bir gelişim oluşup oluşmadığını öğrenmiş olacağız.

Görsel ve işitsel açıdan iyi yapılandırılmış bir içeriğin öğrenmeyi güçlendireceği ve kalıcı hâle getireceği, öğrencinin ilgisini çekeceği, anlamın gelişmesini ve anlatımı kolaylaştıracağı, öğrenmede uyarıcı etki yapacağı, düşüncenin devamlılığını sağlayacağı, öğretim sürecini güçlendireceği ve etkin kılacağı (ŞİMŞEK, 2002: 60) göz önünde bulundurulmalıdır. Etkileşimli tahtalar için iyi bir şekilde yapılandırılmış; amaçlanan yeterlik, kazanım ve göstergeler çerçevesinde geliştirilmiş, görsel ve işitsel unsurlarla desteklenerek birden çok duyuya hitap eder duruma getirilmiş bir materyal öğretimi/öğrenimi kolaylaştıracak, öğrenilen bilgi ve becerinin sürekliliğini sağlayacaktır.

Dil becerilerini geliştirmek amacıyla etkileşimli eğitim materyalleri oluşturmak ve bunlardan sınıf ortamında verimli bir şekilde faydalanabilmek için temelde üç bileşen söz konusudur:

1. Donanım,
2. Etkileşimli İçerik Geliştirme Yazılımları ve İçerikle
3. Donanımlı İnsan.

1. Donanım

Yabancı dil öğrenen grupların bulunduğu sınıflarda etkileşimli eğitim materyallerini verimli bir şekilde kullanabilmek için bazı donanımlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Etkileşimli Tahtalar

Etkileşimli öğretim materyallerini sınıf ortamında kullanabilmek için ihtiyaç duyulan en önemli araç etkileşimli tahtalardır. Günümüzde çeşitli amaçlarla geliştirilen etkileşimli tahtalar temelde 4 grupta ele alınmaktadır:

1. Klipslerle her standart tahtaya bağlanabilen kızılötesi üniteler,
2. Dokunmatik çift katmanlı yüzeyi olan pasif tahtalar,
3. Elektromanyetik teknoloji ile üretilen etkileşimli tahtalar,
4. LCD panelli etkileşimli tahtalar. (EĞİTEK, 2012)

Burada etkileşimli tahtaların türleri ve her birinin sahip olduğu özelliklere tek tek değinmek yerine, dil öğretimi amacıyla hazırlanan etkileşimli materyallerin kullanılacağı bir ortamda bulunması gereken etkileşimli tahtaların hangi özelliklere sahip olması gerektiği konusu üzerinde durmak daha faydalı olacaktır. Burada dile getirecek olduğumuz tüm özelliklerin tek bir etkileşimli tahtada bulunması mümkün olmayabilir, ancak etkileşimli tahta geliştiricileri-

nin belirteceğimiz bu özellikleri dikkate alarak yeni modeller geliştirecekleri muhtemeldir. Çünkü hem donanım hem de yazılım ihtiyaçlar çerçevesinde geliştirilmektedir.

Etkileşimli Tahtalarda Bulunması Gereken Temel Özellikler

• Sınıfta kullanılmak amacıyla tasarlanmış olmalı,

• Boyutu sınıf genişliğine ve öğrenci sayısına uygun olmalı (En az 65”),

• Çoklu dokunma desteği bulunmalı (en az 4),

• Gömülü bir bilgisayara sahip olmalı (Sınıfta ek bir bilgisayara, projeksiyona vb. ihtiyaç duyulmamalı),

• 10/100/1000Mbps LAN, USB, HDMI girişi, VGA girişleri bulunmalı,

• Haricî kaynak dokunmatik ekran kullanımı girişi olmalı,

• İşlemci, HDD ve Ram kapasitesi yüksek/yükseltilebilir olmalı,

• Dâhilî mikrofon veya mikrofon girişi olmalı,

• USB/Kablosuz klavye ve fare desteği olmalı,

• 170-178 arası yatay ve dikey görüş açısı olmalı,

• Dâhilî hoparlör ve stereo çıkışı (kulaklık çıkışı) olmalı,

• Gölgeleme yapmamalı.

Etkileşimli Tahtaların Tercih Sebepleri

• Yönlendirilebilir dâhili bir kamera

• Kablosuz çoklu bağlantı desteği (Bluetooth, Wi-Fi)

Burada belirtilen özellikleri içeren etkileşimli bir tahtada, eğitim materyallerini etkin bir şekilde kullanmak mümkündür. Ancak sınıf ortamını ve eğitimi daha da etkin hâle getirmek ve öğrencilerin etkileşimli tahtayı ve içerikleri daha fazla ve aynı anda kullanmalarını sağlamak amacıyla sınıflar aşağıdaki ek araçlarla daha da zengin hâle getirilebilir.

Kablosuz Grafik Tablet

Kablosuz grafik tablet etkileşimli tahtanın daha aktif bir şekilde kullanımına imkân verir. Kablosuz grafik tablet kullanıldığında; akıllı tahtanın önü kapatılmamış olur, sınıfın herhangi bir yerinden etkileşimli tahta yönetilebilir, öğrenciler yazı yazma ve soru çözme işlemlerini oturdukları yerden yapabilir.

Oylama ve Toplu Yanıt Cihazı

Sınıf içinde bazı sorulara tüm öğrencilerin aynı anda cevap vermesi istenebilir. Toplu yanıt cihazları evet-hayır, doğru-yanlış, kabul-red, sıralama,

kıyaslama gibi birçok soru tipinde sınıf içi ölçme, değerlendirme ve raporlama yapmaya imkân verir.

Doküman Kamera

Dijital ortamda bulunmayan dokümanlar, belgeler, kitaplar ya da nesneler sınıf içi etkinliklerde kullanılmak istendiğinde doküman kameradan yararlanılabilir.

Doküman kamera; öğrenciler ve öğretmenler tarafından küçük ya da büyük nesnelerin hatta sınıftaki kişilerin ekrana yansıtılmasına olanak tanıyan son derece esnek bir öğretim aracıdır. Doküman kamerasının kolu/kamera başlığı hareket ettirilerek farklı görüntüler alabilir, ilgili görüntüler yakınlaştırılıp uzaklaştırılabilir. Esnek ve kolay kullanılabilir olması öğrencilerin ve öğretmenlerin yaratıcılığının gelişmesine de yardımcı olabilir. Tarayarak dijitalleştirmenin ön hazırlık gerektirdiğine değinen Mustafa Açıkgöz ve Vildan Ateş doküman kameranın avantajlarını şu şekilde sıralamıştır:

Basılı materyallerin sınıf ile paylaşımını kolaylaştırır.

El becerilerini toplu izlenmesine olanak sağlar.

Cisimlerin nesnelerin toplu olarak ayrıntılı incelenmesinde etkin kullanılabilir.

Kullanımı kolay ve büyük ölçüde sorunsuzdur.

Taşıması ve kurulumu kolay olduğundan birden fazla sınıfta kullanımı mümkündür (AÇIKGÖZ vd., 2012: 3).

İnternet Bağlantısı

Dil öğretim sınıflarında sık sık farklı konu, kişi, kurum ve olaylar söz konusu olmakta; bunların açıklanması, öğretilmesi, farklı ses ve görsellerle desteklenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Mevcut materyaller yeterli olmadığında web ortamının sağladığı imkânları kullanarak ilgili konuları açıklayabilir, çeşitli örneklerle (ses, video, animasyon, oyun vb.) öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirebiliriz.

Ses Düzeni

Hoparlör: Dil öğretimi amacıyla geliştirilecek olan etkileşimli içeriklerin görsel ve işitsel açıdan zengin olması gerektiği konusuna değinilmişti. İşte bu işitsel ögenin öğreniciye verimli bir şekilde ulaşabilmesi için iyi bir ses düzenine ihtiyaç duyulmaktadır. Bazı etkileşimli tahtalar dâhili ses düzenine sahip olabilmekte. Eğer mümkünse tercihimizi dâhili ses düzeni (hoparlör) bulunan etkileşimli tahtalardan yana kullanmalıyız. Ancak etkileşimli tahta

dâhilî ses düzenine sahip değilse bu ihtiyaç sınıf düzenine uygun ek bir hoparlörle giderilebilir.

Mikrofon: Dil öğretim sınıflarında özellikle telaffuz eğitimi, konuşmaların eğitim amaçlı kaydı ve/veya anlık metne dönüştürülmesi gibi çeşitli çalışmalarda kullanılmak amacıyla iyi bir mikrofona ihtiyaç vardır. Hem öğretmenin sınıfta rahat gezinebilmesi, hem de sınıftaki öğrencilerin mikrofonu kullanarak çeşitli etkinliklere yerinden katılabilmelerini sağlamak maksadıyla kablosuz mikrofon/yaka mikrofonu tercih edilmelidir.

Yazıcı

Sınıfta uygulanmakta olan bir ders içeriğinin herhangi bir ekranının veya anlık ihtiyaç duyulan herhangi bir materyalin yazdırılarak sınıf ortamında kullanılabilmesi için yazıcıya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu gibi ihtiyaçları anında karşılamak amacıyla sınıfta/sınıfa yakın bir yerde yazıcı bulundurmak faydalı olacaktır.

Diğer Araçlar

Fotokopi makinesi,

Web kamerası...

2. Etkileşimli İçerik Geliştirme Yazılımları ve İçerikler

Sınıf ortamında etkileşimli tahtanın ve diğer bazı araçların bulunması tek başına yeterli değildir. Bu araçlarda kullanılacak olan eğitim materyallerinin hazırlanması için de yazılımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Etkileşimli tahtalar genelde içerik kullanım ve geliştirme yazılımları ile birlikte sunulmaktadır. Örneğin SMART teknoloji firmasının etkileşimli tahtaları SMART Notebook yazılımı ile birlikte gelmekte, firma yazılım ve güncelleme için ayrı bir lisans ücreti talep etmekte. MEB ise Fatih Projesi çerçevesinde Vestel marka etkileşimli tahtalarda Antropi ve Hitachi Starboard yazılımlarını kullanmaktadır.

Etkileşimli tahtalarla birlikte gelen yazılımlar dışında eğitim içerikleri geliştirme amacıyla sunulan yazılımlar da mevcuttur ve temel amacı eğitim materyali hazırlamak isteyenlerin ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamak olduğu için günümüzde eğitim tasarımcıları ve eğitimciler tarafından yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Örneğin; Adobe Captivate ve Articulate yazılımları HTML5 ve SCORM/AICC uyumlu içerik sunmaları, HD ekran kaydı yapmaları ve gelişmiş sınav/test oluşturma araçları ile ön plana çıkmaktadırlar. Özellikle hazırlanan eğitim içeriklerinin HTML5 olarak kaydedilebilmesi materyallerin mobil ortamlarda, SCORM olarak dışa aktarılması ise e-öğrenme alanlarında kullanılmasına imkân sağlamaktadır. Ayrıca bu yazılımlar çok

kullanılan sunum yazılımlarından olan Powerpoint dosyalarını da içe aktararak düzenleme/geliştirme imkânı sunmaktadır.

Sesli ve görüntülü ekran kaydı özelliği eğitim materyallerinin hem ders esnasında hem de dersten önce/sonra kullanılmasına imkân vermektedir.

Derslerin kaydedilmesi, derslerde kullanılan öğretim yöntemlerini etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Dersin kaydedilmesiyle derslerde birçok farklılık gözlenmektedir. Bunlar; ders kayıtlarının öğrenciye ders sonrasında verilmesinden dolayı öğrencilerin derste yazmaması, önceki dersin tekrarının daha hızlı yapılması, derse gelmeyen öğrencilere eksikliklerini gidermeleri için ders kaydının verilmesi dikkati çeken noktalardandır (BAYDAŞ vd., 2011:3).

Bu bilgiler ışığında, bir eğitim içeriği geliştirme yazılımında ve/veya etkileşimli tahtanın bağlı olduğu bilgisayarda bulunması gereken bazı araçlar/özellikler:

Zengin bir test geliştirme aracına sahip olma,

Çok dilli telaffuz eğitimi desteği sunma,

Sesi metine, metni sese dönüştürme,

El yazısını tanıma,

Asya dilleri dikey metin desteği,

Ses ve görüntü kaydı yapma,

Gelişmiş bir resim ve ses kütüphanesine sahip olma,

Ekran perdesi (ekran kapatma veya gölgeleme),

Sayfayı veya sayfadaki belli bir bölgeyi büyütüp küçültme,

Farklı formatlarda dışa aktarma (export),

Yaygın kullanılan dosya türlerini destekleme (import)

İş birlikçi öğrenme desteği

3. Donanımlı İnsan

Günümüzde artık neredeyse herkes etkileşimli teknolojileri kullanır durumda. Etkileşimli teknolojilerin ve geliştirilen materyallerin kullanımında çok fazla sıkıntı çekiliyor/çekilecek gibi görünmüyor. Asıl önemli olan etkileşimli teknolojiler için geliştirilecek eğitim içeriklerinin iyi bir şekilde yapılandırılması.

Eğitim içerikleri genel olarak iki farklı kesim tarafından hazırlanabilir. Bunlardan biri eğitim içeriğini sınıfta kullanacak olan eğitimcinin kendisi, bir diğeri ise eğitim tasarımcısı (Instructional Designer).

Hazır eğitim içeriklerinin kullanımı kolaydır, zamandan kazanç sağlar ve öğrenmeyi büyük ölçüde kolaylaştırır ve kalıcı hâle getirir. Ancak eğitim materyallerini hazırlamak uygulamak kadar kolay değildir. Eğitim materyallerini ister eğitim tasarımcısı isterse eğitimi verecek olan eğitimci hazırlasın, burada önemli olan içeriği kimin geliştireceği değil, geliştiricinin nitelikleridir. Eğitim içeriğini geliştirecek olan kişi psikoloji, özellikle de Gestalt psikolojisi (şekil-zemin ilişkisi, yakınlık ilkesi, tamamlama ilkesi, benzerlik ilkesi, süreklilik ilkesi), öğrenme teorisi, iletişim teorisi gibi alanlarda bilgi sahibi olmalı; hedef kitleyi, eğitim içeriğini ve içerikteki ögelerin karşı tarafa ne şekilde hangi sıra ile iletilmesi gerektiğini çok iyi bilmelidir.

Dil öğretiminde etkileşimli teknolojilerin kullanımına dönük bir Avrupa Birliği projesi olan ITILT (*Interactive Technologies in Language Teaching*)[1] kılavuzunda "Etkileşimli Tahta Tabanlı Materyallerin Tasarımı ve Değerlendirme Kriterleri" aşağıdaki dokuz soruyla ele alınmıştır:

Etkileşimli tahtalar için ders materyali hazırlanırken aşağıdaki sorular sorulmalıdır:

- Aktiviteler iletişimsel mi?
- Hedefler açık mı?
- Öğrenciler öğrenecek mi (sadece eğlenmek değil)?
- Öğretmenin hazırlamak için harcadığı vakte değecek mi?
- Diğer öğretmenler dosyaları kolaylıkla kullanabilir mi?
- Yeterince görsel-işitsel girdi var mı (gereğinden fazla değil)?
- Etkileşimli tahta araçları iyi kullanılıyor mu?
- Öğrenci katkısı için yer var mı?
- Kaynaklar telif hakkı olmayan kaynaklar mı ya da öğretmenin kendi üretimi mi? (ITiLT, 2011: 14)

[1] 2011 yılında başlayıp 2013 yılında tamamlanan proje, Antwerp Üniversitesi – LINGUAPOLIS (Belçika) koordinatörlüğünde; Technology Enhanced Lifelong Learning TELLConsult (Hollanda), Pädagogische Hochschule Heidelberg (Almanya), Nice-Sophia Antipolis Üniversitesi(Fransa), British Council Barcelona (İspanya), Cardiff Metropolitan Üniversitesi (Büyük Britanya) ve Bilkent Üniversitesi (Türkiye) iş birliği ile yürütülmüştür.

Etkileşimli tahtalar için tasarlanacak olan tüm materyaller için yukarıdaki sorular çok önemli ve bunların her birine olumlu cevaplar verilebilmelidir. Amaç eğer etkileşimli tahta için genel bir eğitim materyali değil de yabancı dil öğretimi amacıyla materyal tasarlamaksa yukarıdaki dokuz soru ile birlikte aşağıdaki on kriter de dikkate alınmalıdır.

Yabancı Dil Sınıfı için Etkileşimli Tahta Tabanlı Materyal Tasarım Kriterleri

1. Aktiviteler ya da görevler bir gerçek yaşam bağlamı etrafında tasarlanmalıdır ve açık bir iletişimsel amacı olmalıdır.

2. Sayfalar dil öğrenme aktivitelerinde bağlamı oluşturmada, öğrencileri motive etmede ve açıkça belirlenmiş dil öğrenme amaçlarına ulaşmada dilsel ve bilişsel destek sağlama konusunda öğretmenlere destek olmalıdır.

3. Etkileşimli tahta tabanlı materyallerin tasarımında temel amaç hedef dil öğrenimini arttırmak olmalıdır, sadece dersleri daha ilginç ve eğlenceli yapmak değil. Diğer bir deyişle, sadece öğrenci merkezli değil ayrıca öğrenme merkezli de olmalıdır.

4. Etkileşimli tahta tabanlı aktiviteler hazırlarken öğretmenler etkileşimli tahtanın entegrasyonunun geri dönüş ve etkinlik açısından kişisel bedelini ölçmelidirler. Diğer bir deyişle, kendilerine "Aynı aktivite başka şekillerde ve başka yollarla daha kolay uygulanabilir miydi?" diye sormalıdırlar.

5. Sayfalar nasıl ve ne amaçla kullanılmaları gerektiğine dair yönergeleri içermelidirler. Aktivitenin amacı hakkında kısa bir açıklama, dil öğrenme amaçları ve aktivitenin nasıl uygulanması gerektiği her sayfanın başında bir genel açıklama sayfasında toplanabilir. Böylece, sayfalar diğerleriyle çok daha kolay bir şekilde paylaşılabilir.

6. Sayfalar çok miktarda görsel işitsel ve dokunsal girdi içermelidir. (örn. gömme ses video ve görüntü dosyaları). Ancak, bilişsel aşırı yüklemeden kaçınmak için sergilenen uyarıcı miktarının dengelenmesi önemlidir. (örn.: Bir sayfaya gereğinden fazla görsel ekleme).

7. Etkileşimli tahta yazılım araçları materyallere fiziksel ve bilişsel etkileşim elementleri eklemek için uygun bir şekilde kullanılmalıdır. (örn. sürükle ve bırak, sakla ve göster araçları, göster ve tıkla programlama).

8. Sayfalar öğrenci deneyimine ve keşfine yeterli yer bırakmak için öğrenci katkı ve fikirlerine yer vermelidir. Örneğin, yönerge ve içeriğe yeniden ulaşmaya imkân sağlayarak veya açık uçlu sorular bulundurarak.

9. Sayfa tasarımı öğrenci özerkliğini de desteklemelidir, bu örneğin öğrencilerin okul dışında bağımsız bir şekilde kullanabileceği web kaynak-

larının bağlantıları verilerek veya yeni bilgi çağında öğrenciler tarafından kullanılacak önemli çalışma becerileri ve dil öğrenme stratejilerine açık referanslar verilerek yapılabilir.

10. Sayfalarda sadece telif hakkı olmayan materyaller kullanmalıdır (ITiLT, 2011: 15).

Yukarıdaki maddelerin tamamı eğitim içeriğini hazırlayacak ve/veya tasarımını yapacak olan kişi veya kişilerin her bir eğitim nesnesinin oluşturulmasında ne kadar hassas davranmaları gerektiğini göstermektedir. Hazırlanacak olan içerikler dil öğretimi amacıyla kullanılacaksa bu hassasiyet daha da artmaktadır.

Eğitim teknolojileri ne kadar gelişirse gelişsin, sonuçta bu teknolojileri geliştiren, bu teknolojik araçlarda kullanılacak olan materyalleri hazırlayan ve yine bunları derste uygulayan bizleriz. Dolayısıyla, hazırlanan eğitim içerikleri uygulanıyor ancak beklendik yönde bir gelişme sağlanamıyorsa ya teknolojide ya kullanılan materyalde ya da uygulamada bir hata var demektir.

Sonuç ve Öneriler

1. Etkileşimli tahtaların sunduğu imkânlar dil öğretimi açısından detaylı bir şekilde ele alınmalı; okuma dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde en iyi şekilde faydalanmak amacıyla çalışmalar yapılmalıdır.

2. Dil öğretiminde kullanılabilecek olan eğitim araçları ve yazılımları derlenerek kullanım alanları ve örnekleri ile birlikte sunulmalıdır.

3. Etkileşimli tahtaların sunduğu araçlar içerisinde bulunmayan ancak dil öğretimi açısından faydalı olabilecek araçlar belirlenmeli ve bu araçların geliştirilmesi için donanım ve yazılım firmaları ile iş birliği yapılmalıdır.

4. Donanım ve yazılım olarak altyapının uygun olması çok önemli olmakla birlikte asıl önemli olanın eğitimin amacına uygun materyal geliştirmek olduğu ve bunun da eğitimciler veya eğitim tasarımcıları tarafından hazırlanacağı dikkate alınmalıdır. Bu kişilerin amaçlar doğrultusunda en iyi şekilde yetiştirilmelerine ve günün teknolojilerini aktif olarak takip edebilmeleri açısından geliştirilmelerine katkıda bulunulmalıdır.

5. İTILT tarzı projelerin desteklenmesi, farklı projelerin geliştirilmesi ve alana özgü zengin materyallerin oluşturulması sağlanmalıdır.

6. Belli kriterler çerçevesinde geliştirilen materyaller sınıflandırılmalı ve kullanıcıların faydasına sunulmalıdır.

7. Dil öğrenimini/öğretimini kolaylaştırmak, hızlandırmak amacıyla materyal geliştirilme aşamasında etkileşimli teknolojilerin tüm imkânlarından yararlanılmalıdır.

8. Etkileşimli tahtaları sadece standart sunum, video gösterme vb. amaçlar için değil etki-tepkinin yer aldığı motivasyonu artırıcı, öğrenmeyi kolaylaştırıcı içerikler sunmak amacıyla kullanılmalıdır.

9. Görsel/Ses ve Video kullanımlarında seçici olunmalı, karmaşık yapılardan kaçınılmalıdır.

10. Sayfa tasarımı, renk uyumları, yazı türleri kullanımı konularında eğitimler verilmeli/alınmalıdır.

Kaynaklar

AÇIKGÖZ, Mustafa ve ATEŞ, Vildan (2012), "Avantaj Ve Dezavantajları ile Akıllı Tahta Sistemlerine Bakış", *Akademik Bilişim Konferansı,* Malatya, 2012; http://Ab.Org.Tr/Ab13/Bildiri/4.Pdf; 01.02.2014.

BAYDAŞ, Özlem-ESGİCE, Münevver-KALAFAT, Özgür ve GÖKTAŞ, Yüksel (2011), "Etkileşimli Tahtaların Öğretim Süreçlerine Katkıları", *5th International Computer&Instructional Technologies Symposium,* Fırat Üniversitesi, Elazığ, 2011; http://web.firat.edu.tr/icits2011/papers/27801.pdf; 01.02.2014.

DEMİRCİ, Ali (2008), "Özel Ortaöğretim Kurumlarında Coğrafya Öğretmenlerinin Bilgisayar Ve İnternet Teknolojisinden Yararlanması", *Marmara Coğrafya Dergisi*, S: n17, 27-44.

Eğitek, 2012, "Fatih Projesi Tanıtım Sunusu", Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri; http://fatihprojesi.meb.gov.tr; 20.07.2013.

ITiLT, "Dil Öğretiminde Etkileşimli Teknolojiler", *ITiLT Projesi Eğitim Kılavuzu*, 2011, http://www.itilt.Eu; 01.10.2014.

KÖROĞLU, Osman (2002), *Mobil İletişim, Etkileşimli Yayıncılık ve Türkiye'deki Uygulamalar,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 57.

ŞİMŞEK, Nazmi (2002), *"Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı",* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TÜREL, Yalın Kılıç (2012), "Öğretmenlerin Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Olumsuz Tutumları: Problemler ve İhtiyaçlar", *İlköğretim Online*, 11(2), 423-439.

Makalede Değinilen Marka ve Yazılım Web Adresleri

Adobe Captivate - http://www.adobe.com/tr/products/captivate.html

Antropi - http://antropi.com/

Articulate - https://www.articulate.com

Hitachi Starboard - http://www.hitachi-solutions.com/starboard

Powerpoint - Http://office.microsoft.com/tr-tr/powerpoint

Smart - Http://education.smarttech.com

Vestel - https://www.vestel.com. tr/vestel-65ops01-akilli-tahta

DİL BECERİLERİNİN WEB TABANLI ÖLÇÜLMESİ

Kerim SARIGÜL*
Nursel TAN ELMAS**

Giriş

Teknolojideki hızlı değişimler sonucunda eskiden kullanılan ders araç ve gereçleri ile günümüzde kullanılanlar arasında farklılıklar gözlenmektedir. Söz konusu farklılıklar; öğretmen ve öğrenci rollerindeki, sınıf ve okullardaki fiziksel değişimlerden kaynaklanmaktadır. Eskiden beri kullanılan kara tahta; 21. yüzyılda yerini akıllı tahtaya, yansıtım aletine ve taşınabilir bilgisayarlara bırakmaya başlamıştır. Gençlerin, günümüz teknolojilerini yaygın bir şekilde kullanıyor olmaları, yeni nesil için "dijital native" tanımlamasını uygun kılmıştır (PRENSKY, 2001a; PRENSKY, 2001b). "Digital Yerli" olarak adlandırılan yeni nesil, günlerini bilgisayar, tablet, cep telefonu, müzik çalar, video oyunları gibi dijital araçlarla geçirdikleri için, öğrenme ortamlarının teknolojik araçlarla donatılmasının ve öğrencilerin teknolojik okuryazarlık seviyelerine uygun aktiviteler, projeler yapılmasının okul başarılarına ve motivasyonlarına katkıda bulunacağı ileri sürülmektedir (ELMAS ve GEBAN, 2012:246).

Değinilen bütün bu teknolojik değişim ve gelişimler arasında bilgisayar teknolojisinin de gün geçtikçe gelişmesi ve kullanımının yaygınlaşması, dolayısıyla bu teknolojinin her alana olduğu gibi eğitime de oldukça fazla etki ettiği yadsınamayacak bir gerçektir. Eğitim sürecinin bilgisayar gibi teknolojik araçlarla desteklenmesinin öğrenci başarısının artmasında olumlu bir etkisi olduğu görüşü yapılan birçok araştırmaya konu olmuştur (GLENNAN ve MELMED, 1996; AKKOYUN, 1999; YAZON vd. 2002). Bilgisayar ve İnternet teknolojisindeki gelişmeler eğitimde bilgisayar destekli testlerin ortaya çıkmasına öncülük etmiştir. Bu bağlamda, dil öğretiminde kazandırılmaya çalışılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceri-

* Yunus Emre Enstitüsü, Türkçe Sınav Birimi, sarigulkerim@gmail.com
** Yunus Emre Enstitüsü, Türkçe Sınav Birimi, nurselelmas@gmail.com

nin çevrim içi değerlendirilmesi, farklı bir ölçme-değerlendirme sisteminin tasarımını gerekli kılmaktadır. Günümüzde de bu ihtiyacın uygulamaya dönüştürüldüğü güncel çalışmalar yapılmaktadır (KAYABAŞ, 2014:181-188). Dil becerilerinin web aracılığı ile ölçülmesinin sağladığı bazı avantajlar vardır ancak web aracılığıyla ölçme ve değerlendirme kimi durumlarda yetersiz kalmaktadır.

Bu çalışmada, dil becerilerinin ölçülmesinde kullanılan yaygın web araçları ele alınacak, bu araçların ilgili becerilerin ölçülmesindeki yeterlikleri değerlendirilecektir.

Web Tabanlı Yapılan Sınavların Türleri

Alanyazınında çevrim içi değerlendirme, bilgisayarlı test, elektronik test ve bilgisayar uyarlamalı test gibi farklı isimlerle adlandırılan (RUSSO, 2002) web tabanlı sınavlar iki başlık altında ele alınabilir: Doğrusal test ve Bilgisayar uyarlamalı test.

Doğrusal Test

Doğrusal testte bilgisayar, kullanıcının performans seviyesine bakmadan farklı sorular seçer. Bu testte kolaydan zora çok sayıda soru vardır ama sorular her zaman belli bir sırada değildir. İsteğe bağlı olarak bu yöntemlerden herhangi biri seçilebilmektedir. Doğrusal testlerin bir çeşidi de bilgisayar destekli testlerdir (Computer Based Test CBT). Bilgisayar destekli testlerde, kâğıt-kalem testlerinde kullanılan soruların aynısı, yine aynı sırada bilgisayar ortamında sunulur (ÖZCAN ve TURAN, 2011:816).

Bilgisayar Uyarlamalı Test

Bilgisayar uyarlamalı testte (Computer Adaptive Test-CAT) bilgisayar, kullanıcının performans seviyesine uygun soruları seçer. Bu testler, kişinin bireysel yeteneklerine uyarlandığı için "uyarlamalı" olarak adlandırılmaktadır (ÖZCAN ve TURAN 2011:816). Günümüzde İngilizce dil yeterlik düzeyinin belirlenmesi için yaygın olarak tercih edilen TOEFL'ın örnek olarak gösterilebileceği bilgisayar uyarlamalı testlerde sorular, içeriklerine ve zorluk derecelerine göre bir soru havuzundan seçilir (TOEFL, 2015). Bilgisayar uyarlamalı testte sadece bir türde değil, her kullanıcının yeteneklerine uygun olan sorular yer almaktadır. Bilgisayar uyarlamalı testler orta güçlükte bir soruyla başlar ve soru cevaplandıktan sonra anında geri bildirim sağlanır. Testin madde seçim algoritması diğer maddeyi seçmek için aktif hâle gelir. Eğer soruya doğru cevap verilmişse, daha zor seviyede bir soru sunulur. Yanlış cevap verildiğinde ise diğer soru daha kolay olur. Seçilen soru daha önceki performansa bağlıdır. Bu nedenle, bu testlerde her aday farklı soruları cevaplamaktadır. Bilgisayar uyarlamalı testte, sorulara verilen cevaplar bir sonraki soruyu belirlediği için

kâğıt kalem testlerinde olan, kullanıcının soruyu atlaması ya da bir önceki soruya geri dönmesi gibi seçenekler yoktur. Bilgisayar uyarlamalı test sürecinde sınavı alan adayın performans seviyesine karar verilmeye çalışılır. Her cevap, öğrencinin becerisini ölçmeye rehberlik eder ve testi durdurmaya ya da verilen sorudan daha zor ya da daha kolay bir soru sunmaya karar vermeye yardımcı olur (LUECHT, 2010; HAMİLTON vd., 2001). Bu yüzden bilgisayar uyarlamalı testte her katılımcının kesin sonucunu belirlemek için maddeler uygun olarak seçilir. Birkaç başlangıç maddesi sunulduktan sonra geçici sonuç hesaplanır (ÖZCAN ve TURAN, 2011).

Dil yeterliği ne olursa olsun bilgisayar uyarlamalı testi alan adaylar, soruların %50'sine doğru cevap vermektedir. Aynı yetenek farkını ortaya çıkarabilmek için zor ve kolay sorulardan oluşan daha çok sayıda soruya ihtiyaç duyulan kâğıt-kalem testlerinden farklı olarak bilgisayar uyarlamalı testlerde, soruların zorluk seviyesi kullanıcının bir sonraki soruyu doğru cevaplamasına göre değişmekte ve daha zor sorular daha yüksek sonuçların elde edilmesini sağlamaktadır (YAĞCI, 2012).

Web tabanlı sınavların kullanımında artış olduğu ve bu artışın da çok çeşitli nedenlere dayandığını belirten Özcan ve Turan (ÖZCAN ve TURAN, 2011:817), Web tabanlı sınavların kullanımındaki artışın nedenlerini şu şekilde açıklamıştır:

• Öğrenciler bilgisayar ekranı önünde düşünmeye ve çözümleme yapmaya alışıktır.

• Web destekli sınavlar öğrencilerin sınavları istedikleri zamanda almalarına imkân vermektedir.

• Adaylar Web tabanlı sınavların sonuçları en hızlı şekilde alırlar. Birçok durumda sınav sonuçları sınav bitiminde verilir.

• Web tabanlı sınavda çok sayıda farklı soru kullanılabilir.

• Web tabanlı sınavda gerçek yaşam durumları, üç boyutlu grafikler, ses ve ekranda kullanılabilecek bir hesap makinesi sunulabilir.

• Bu tür sınavlarda aday daha az zaman harcar.

Değinilen tüm bu hususlara ek olarak Web destekli sınavların altyapı sisteminin tamamlandıktan sonra veri çeşitliliğinde ve sınav uygulama süreçlerinde sağladığı kolaylık da yadsınmamalıdır.

Son yıllarda yapılan bazı araştırmalar, öğrencilerin web tabanlı sınavlar ile kâğıt-kalem testlerinde gösterdikleri performanslar arasında önemli bir fark olduğunu ortaya koymaktadır (BAYAZIT, 2007; ANAKWE, 2008;

MAGUIRE vd., 2010). Web tabanlı sınavların, kâğıt kalem testlerine göre olumlu etkileri aşağıda sıralanmıştır:

• Etkili yönetim

• Öğrenciler tarafından tercih edilmesi

• Yazma performansını geliştirme

• Farklı öğrenme eğilimindeki öğrencilere uygunluk

• Anında sonuçlar

• Etkili madde geliştirme

• Artan gerçeklik ve değerlendirmeden öğretime odaklanma

Web tabanlı sınavların uygulanmasının sağladığı kolaylıklar ve yararlar yadsınamayacak bir gerçektir. Burada biraz daha farklı bir sınıflandırma yapılarak söz konusu sınavların öğretmene, öğrenciye göre faydaları üzerinde ayrı ayrı durulacaktır:

Web Tabanlı Sınavların Öğrenci Açısından Avantajları

1. Anında verilen dönüt ile öğrenciye kolay öğrenme olanağını sağlar.

2. Yetersiz öğrencilere destek sağlar, zamanın daha etkin kullanılmasına yardımcı olur.

3. Yedi gün yirmi dört saat sınavı uygulayabilme imkânı sağlar.

Web Tabanlı Sınavların Öğretmenler Açısından Avantajları ise

1. Kayıtlar kolaylıkla tutulabilir.

2. Test soruları tekrar kullanılabilir.

3. Sınavlar kolay değerlendirilebilir.

4. Çoklu ortam materyalleri (video, ses, resim vb.) eklenebilir (LUECHT, 2001).

Daha önce de değinildiği gibi Web tabanlı sınavların, sağladığı kolaylıkların yanı sıra, yetersiz kaldığı bazı durumlarda vardır (BENSON, 2003). Bu görüşten yola çıkarak web tabanlı sınavların sınırlıkları şu şekilde sıralanabilir:

• Teknoloji okuryazarlığı olmayan kişilerin Web tabanlı sınav yapmaları zordur.

• Web tabanlı sınavlar, kâğıt tabanlı sınavlardan daha pahalı olabilir.

• Bilgisayar ekranında not almak daha zor olabilir.

• Bazı web tabanlı sınav türleri her seferinde bir soru sorar ve kullanıcı bu soruyu atlayamaz.

• Bazı web tabanlı sınav türlerinde, testi alan kişilerin geçtikleri zor soruları tekrar görme imkânı yoktur.

• Web tabanlı sınavların öğrencilerden; yazma, metni görmek için birden çok ekran kullanma, fare navigasyonu ve klavye tuş kombinasyonlarını kullanma gibi çok fazla isteği vardır.

• Kimileri, bilgisayar ekranından yazıları okurken daha çok yorulur ve uzun metinleri ekrandan okuma da güçlük yaşarlar.

• Ekranda sunulan görsellerin tam olarak görülmeme olasılığı vardır. Örneğin; bir grafiğin görüntülenmesi için yatay ya da dikey kaydırma çubuklarını kullanma zorunluluğu, öğrenciyi zorlayabilir.

• Grafik kullanıcı ara yüzleri, görsel zayıflıkları nedeniyle bazı öğrencilere önemli bir engel oluşturabilir.

Web Tabanlı Ölçmelerde Geçerliği Sağlamaya Yönelik Yaklaşımlar

Web tabanlı sınav uygulamalarının yaygınlaşması, söz konusu sınavlardaki geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını da zorunlu kılmıştır. İnternet temelli ölçmelerde geçerliği sağlamak büyük problem olarak görülmektedir. Alanyazında, bu duruma çözüm olarak bazı önerilerde bulunulmuştur (SEMERCİ ve BEKTAŞ, 2005: 132-133):

1. Öğretirken Ölçme Yaklaşımı

Bir değerlendirme aşamasında öğrencilerin gelişimi sorulara verdikleri cevaplar kaydedilerek izlenmelidir. Bir dersin her bölümünün ardından sorulacak sorularla bu değerlendirmeyi yapmak mümkündür.

Ölçme işlemi öğretme esnasında yapıldığı için öğretimin sonunda genel bir ölçmeye ihtiyaç yoktur.

2. Araştırma ve Proje Geliştirmeye Teşvik Yaklaşımı

Bilginin eyleme dönüşmesini sağlayabilmek amacıyla öğrencilere, proje ve ödevler verilmelidir. Söz konusu projelerin öğrencilerin ders geçmelerine mutlak katkılarının olması da gerekmektedir. Ev ödevleri ve proje çalışmalarını teslim eden öğrencilere sözlü sınav yapılarak öğrencinin çalışmalarını başkasına yaptırma olasılığı gibi geçerliği olumsuz yönde etkileyecek bir faktör de ortadan kaldırılmış olacaktır.

3. Dijital Kimlik Yaklaşımı

Son zamanlarda birçok alanda sıklıkla duyulan "dijital kimlik" kavramı; elektronik ortamda iletilen bilgilerin kesinlikle bunları gönderen kuruma veya kişiye ait olduğunu doğrulayacak, verinin başkası tarafından yollanmadığını garanti edecek teknolojik uygulama olarak tanımlanmaktadır. Eğitim alanında dijital kimliğin kullanılması Web tabanlı sınav uygulamalarının geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla kullanılabilir. Kendi evinde sınava giren bir öğrencinin yanında kimlerin olduğu, kimlerden ve hangi kaynaklardan yararlandığı bilinememektedir. "Ses kimliği" ve "parmak izi kimliği" ile bu sorunun önüne geçilebilecektir.

a) Ses Kimliği: Öğrencilerin İnternet üzerinden sesli konferans yöntemiyle sözlü sınava alındığı bir modelde ses kimliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Dil öğretiminde, özellikle konuşma becerisinin ölçülmesinde teknoloji aracılığı ile uzaktan bağlantı kuran kişinin, becerisi ölçülmek istenen kişi olup olmadığının tespiti büyük önem arz etmektedir. Ses kimliği teknolojisi, ölçülmek istenen kişinin kim olduğunu tespit ederek sınavın güvenirliğine katkı sağlayacaktır.

b) Parmak İzi Kimliği: Bireylerin parmak izleri ve tuşlara basma şekilleri de dijital bir kimlik oluşturabilmektedir. Herkesin kendine özgü tuşlara basma şekli vardır ve sınav uygulaması sırasında bir tuşa basıldığında oluşan hareket biçimi algılanıp dijital kimlik hafızasındaki bilgiyle karşılaştırılabilmektedir. Dolayısıyla, özellikle yazma becerisinin ölçülmesinde talep edilen metni bilgisayara kimin yazdığı konusunun "parmak izi kimliği" teknolojisi kullanılarak netleştirilmesi sınavın güvenirliğini büyük ölçüde artıracaktır.

4. Video Konferans Yaklaşımı

Farklı yerlerde bulunan birden fazla kişinin çeşitli araçlar kullanarak sesli ve görüntü olarak haberleşme yöntemine video konferans denmektedir. Video konferans, ev ortamındaki öğrencinin okuldaki öğretmenle gerçek zamanlı olarak toplantı, eğitim, rehberlik, konferans yapabilmesine imkân sağlamaktadır. Yüz yüze iletişim ve etkileşimin, geçerlik ve güvenirlik bakımından olumlu getirileri olacağı bilinmektedir. Web tabanlı sınavlarda da konuşma becerisinin ölçülmesinde kullanılan video konferans yaklaşımı, sınav uygulamasında hem uygulayan hem de sınavı alan kişiler bağlamında kolaylık sağlamaktadır.

5. Merkezî Sınav-Sınav Merkezi Yaklaşımı

Şu anda özellikle profesyonel sertifikasyon programlarında uygulanan bu geçerlik yaklaşımı, sertifika öğrencilerini tüm dünya ile aynı anda sınava tabi tutabilme olanağı sağlayabilmektedir. Dünyadaki teknik sertifikasyon sınavları, teknoloji geliştiren ve sertifikasyon programları düzenleyen firmalardan

bağımsız olarak merkezi sistemle yapılmaktadır. Böylece, dünyanın neresinde sınava girilirse girilsin, hep aynı standartlarla karşılaşılmaktadır.

Ülkemizde ve dünyada uygulanmakta olan sınavların çoğu sınav merkezleri aracılığı ile yapılmaktadır. Sınav merkezli uygulamaların şu an için en yaygın uygulamalardan biri olması yukarıdaki ilk dört maddede belirtilen teknolojilerin henüz tam olarak yaygınlaşmadığının göstergesidir.

6. İç Disiplin Yaklaşımı

Öğrencilerde okul öncesinden itibaren iç disiplin duygusunun geliştirilmesi gereklidir. İç disiplini geliştirilmiş bir öğrencinin kopya çekme olasılığı olmayacaktır.

Web Tabanlı Ölçmede Kullanılan Bazı Web 2.0 Araçları

"Ters Yüz Edilmiş Sınıf (Flipped Classroom)" kavramı ile günümüzde sıkça karşılaşır olduk. "Ters Yüz Edilmiş Sınıf" ya da "Dönüştürülmüş Sınıf" olarak tercüme edebileceğimiz kavram, geleneksel öğretim yöntemlerinin çok ötesinde çağımızın en büyük getirisi olan teknolojiyi kullanarak yapılan öğretme/öğrenme ve ölçme yöntemlerini ifade etmektedir. Günümüzde bu yöntemleri desteklemek amacıyla birçok yazılım ve donanım geliştirilmektedir. Web 2.0 araçları eğitimde en çok kullanılan ve eğitim ortamının büyük ölçüde değişmesine/gelişmesine yardımcı olan araçlardandır. Bu bölümde daha çok ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılan ve dil becerilerinin (okuma, dinleme, yazma ve konuşma) ölçülmesinde de kullanılabilecek olan bazı web 2.0 araçlarına değinilecektir.

1. Socrative (socrative.com)

Socrative, sınıf içinde ya da dışında eş zamanlı uygulanabilen çevrim içi bir test uygulamasıdır. Öğretmen ve öğrenci panelleri bulunmaktadır. Öğretmen üye girişi yaparak öğrencilere uygulamak istediği testin sorularını hazırlayabilmekte ve sınavı istediği zaman başlatabilmektedir. Sokrative; şimdilik doğru/yanlış, çoktan seçmeli ve kısa cevaplı soru türlerini desteklemektedir. Öğretmen bu soru türlerini kullanarak bir sınav oluşturabilmekte ve bu sınavı öğrencilerine uygulayabilmektedir. Oluşturulan her bir sınav için Socrative bir kod üretmektedir.

Socrative'i kullanacak olan öğrencilerin üye girişi yapma zorunluluğu yoktur. Öğrenciler socrative.com üzerinden veya mobil uygulamalar aracılığı ile sınavı uygulayacak olan öğretmenin verdiği kodu yazarak sınava dâhil olmaktadır. Öğrencinin kodu yazıp sisteme dâhil olması sınava başlaması anlamına

gelmemektedir. Öğretmen sisteme giriş yapanları kendi panelinden görebilmekte, eğer giriş yapamayan varsa onların da sisteme dâhil olmasını bekleyebilmektedir. Tüm öğrenciler giriş yaptığında veya istediğinde öğretmen sınavı başlatabilir.

Socrative'de testin uygulanışı ile ilgili çok önemli 3 seçenek bulunmaktadır:

1. Öğrenciler adını soyadını yazmalı/yazmamalı,
2. Seçeneklerin sıralaması aynı olsun/olmasın,
3. Öğrencilere geri bildirimde bulunulsun/bulunulmasın.

Sınav dışında bir anket uygulamak ya da ders sonunda genel durumu öğrenebilmek amacıyla öğrencilerin ad ve soyadlarını yazmaları istenmeyebilir. Bir sınav uygulamasında öğrenciler birbirlerine çok yakın ise soruların seçeneklerinin yerlerinin değiştirilmesi faydalı olacaktır. Ayrıca öğrenciler sorulara cevap verdikten sonra cevaplarının doğruluğu ya da yanlışlığına ilişkin bilgi edinmelerini istiyorsak üçüncü seçenekte bulunan geri bildirim ayarını aktif hâle getirmek yeterli olacaktır. Test bittikten sonra sınıf, öğrenci ve soru temelli istatistikler sistem tarafından oluşturulmaktadır. Socrative'de bazı diğer araçlarda olduğu gibi soru ve cevaplar oluşturulurken uzunluk (harf veya kelime sayısı) konusunda herhangi bir kısıtlama bulunmamaktadır. Dolayısıyla, Socrative aracılığı ile okuma becerisine yönelik metin ve bu metinle ilgili çeşitli sorular hazırlanıp hedef kitleye rahatlıkla uygulanabilir. Socrative'in kısa cevaplı soru türü yazma becerisinin geliştirilmesine ve ölçülmesine yönelik sorular için kullanılabilir. Bu özellikleri ile Socrative, anlık geri bildirimler almak, sınıf içi/ders sonu değerlendirmeler yapmak isteyen öğretmenler için çok uygun bir araç niteliğindedir (SOCRATIVE, 2015).

2. Kahoot (kahoot.it - get.kahoot.it)

Kahoot, oyun tabanlı bir öğrenme ve ölçme platformudur. Ders öncesi ve ders sonrası testler uygulamak ve değerlendirmeler yapmak için farklı özelliklere sahiptir. Kahoot; test, anket ve tartışma olmak üzere üç farklı ölçme aracı sunmaktadır. Öğretmen (**getkahoot.com**) ve öğrenciler (**kahoot.it**) için farklı giriş sayfaları bulunmaktadır. Kahoot'un en büyük özelliklerinden biri hazırlanacak olan sorulara resim ve video eklenebilmesidir. Dolayısıyla, dinleme becerisinin ölçülmesinde Kahoot aracılığı ile videolardan kolaylıkla yararlanılabilir. Kahoot ile her bir sorunun cevaplanması için farklı süre belirlenebilir. Bu özelliğiyle uygulama esnasında sınıfta bir yarış ve heyecan ortamı oluşmasına katkı sağlamaktadır (AKPINAR, 2014).

Kahoot uygulamasında öğrenci Socrative uygulamasında olduğu gibi öğretmeninin kendisine verdiği kodu girerek sisteme yani sınava dâhil olur. Kahoot'ta sınav başladığında öğrenci kendi mobil cihazında veya bilgisayarında soruları görememekte sadece cevapları görmektedir. Sorular sadece öğretmen panelinde bulunmakta, dolayısıyla öğretmen ya soruları okuyarak ya da kendi panelini/soruları öğrencilerin görebileceği bir ekrana yansıtarak öğrencilerden soruları ekranlarında bulunan cevap seçenekleri aracılığı ile cevaplamalarını isteyebilmektedir. Öğretmen kendi panelini yansıttığında öğrencilerin bu ekrana uzak kalmaları, ekrandaki yazıları okuyamamaları gibi sorunlarla karşılaşılabilir. Öğretmen, bu durumu hem soruları hazırlarken hem de fizikî ortamı oluştururken dikkate almalıdır. Kahoot'un bir diğer olumsuz yönü ise soruların en fazla 95, cevapların ise en fazla 60 karakter olabilmesidir.

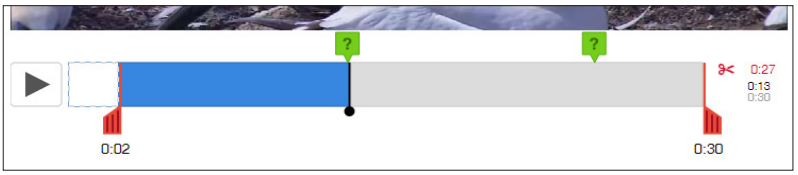
3. EDpuzzle (edpuzzle.com)

EDpuzzle, eğitimde kullanılan web 2.0 araçları arasında farklı bir yere sahip. Çünkü eğitimcilere video içi değerlendirme soruları hazırlama imkânı sunuyor. Eğitimciler herhangi bir program bilgisine sahip olmadan ister kendi videolarını isterse YouTube, Vimeo, TeacherTube, TED-Ed, KhanAcademy vb. alanlardaki videoları kullanarak video içi soru hazırlayıp bunu öğrencilerle paylaşabiliyor. Örneğin 10 dakikalık bir videomuz var ve bu videoda geçen olaylar veya konuşmalarla ilgili üç soru sormak istiyoruz. Bu soruları videonun içeriğine göre istediğimiz saniyede sorabiliyoruz. Eğer ilk sorumuz 75. saniyede sorulacaksa öğrenci videoyu izlemeye başlıyor ve 75. saniyeye geldiğinde öğretmenin hazırladığı soru ile karşılaşıyor. Soruyu cevaplayıp videoyu izlemeye devam ediyor (EDPUZZLE, 2015).

Sistem öğretmenlere videoları kullanırken birçok kolaylık sağlıyor.

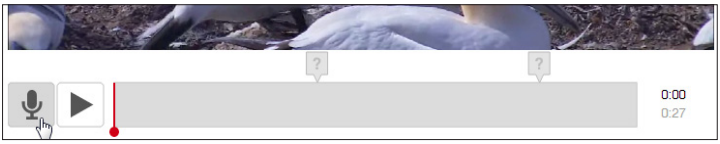
1) Kesme

Seçilen videonun kullanılmak istenen bölümleri seçilip kesme işlemi uygulanabiliyor.



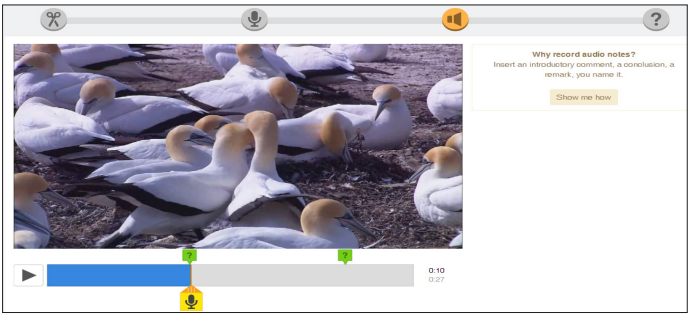
2) Seslendirme

Seçilen videodaki seslendirme hoşumuza gitmiyor veya video farklı bir dilde ancak onu Türkçe seslendirmek istiyorsak 2. adımda bunu yapabiliyoruz.



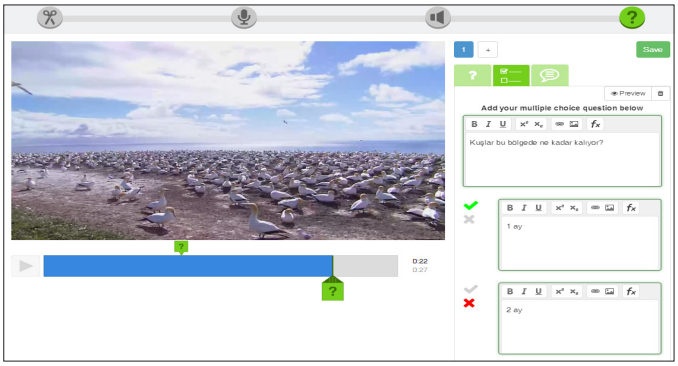
3) Sesli Not Ekleme

Videomuzu seçtik, seslendirme işlemini yaptıktan sonra 3. adımda videomuza sesli not ekleyebiliyoruz. Öğrenciler videoyu izlerken video istediğimiz bir saniyede dursun ve ben orada öğrencilere bir uyarı/hatırlatma vb. yapayım diyorsak bu bölümde kendi ses kaydımızı yapabiliyoruz.



4) Soru Ekleme

Öğrenciler videoyu izlerken anında dönüt almak istiyorsak bu bölümü sorularımız için kullanıyoruz. Videomuzun istediğimiz saniyesini seçip oraya soru ya da sorular ekleyebiliyoruz.



EDpuzzle'ın yukarıdaki özelliklerini kullanarak çeşitli videolar oluşturabiliriz. Sistem üzerinde çeşitli sınıflar oluşturabilir, bu sınıflara öğrencile-

rimizi dâhil edebiliriz. Oluşturduğumuz videoları ise istediğimiz sınıfa atayabiliriz. Dolayısıyla faklı seviyedeki gruplar için farklı sınıflar oluşturmak ve bunların videolarını da seviyelerine göre hazırlayıp sunmak çok faydalı olacaktır. Sınıfımıza kayıtlı olan öğrenciler yayımladığımız videoları istedikleri zaman izleyip video içi soruları cevaplayabileceklerdir. Sistem öğrencilerin davranışları ve sorulara verdikleri cevaplarla ilgili sınıf ve öğrenci temelli çeşitli istatistikler de sunuyor.

İstatistiklerden Bazıları

Sınıfta kaç kişi videonun tamamını izledi?

Sınıfın ne kadarı x üzeri puanla tamamlamış?

Sınıfın üst grubunu ve alt grubunu kimler oluşturuyor?

Hangi öğrenci videonun yüzde kaçını izlemiş?

Videodaki hangi soruya öğrencilerin yüzde kaçı doğru cevap vermiş?

Öğrenci soruların kaçına cevap vermiş?

Öğrenci hangi soruya hangi cevabı vermiş?

Öğrenci her bir soru aralığını kaç kere izlemiş?

Öğrencinin toplam notu nedir?

Bu istatistiksel bilgilerden de anlaşılacağı gibi uygulama sonrası alınan geri bildirimler videoların geliştirilmesinde ve soruların düzenlenmesinde yol gösterecektir. Dil öğretiminde özellikle de dinleme becerisinin geliştirilmesi ve ölçülmesinde Edpuzzle, eduCanon, Metta gibi araçların verimli bir şekilde kullanılması öğretim ortamlarını çeşitlendirecek, öğrenimi hızlandıracak ve edinilen becerilerin kalıcılığını artıracaktır.

4. Google Hangouts

Google Hangouts, Google'ın video (sesli ve görüntülü) görüşme yapabilmemiz için geliştirdiği bir araç. Google son dönemlerde bu aracın işlevlerini daha da geliştirdi ve video görüşmenin yanında ekran paylaşımına da izin verdi. Dil öğrenen bireylerin konuşma becerisini geliştirmeye ve ölçmeye yönelik etkinliklerde kullanılabilecek olan araç, 10 kişi ile eş zamanlı görüşme yapabilmemize imkân sağlıyor. Ayrıca Google, Hangouts kullanarak Youtube üzerinden canlı yayın yapmamıza ve bu yayını kaydedip paylaşmamıza izin veriyor (GOOGLE, 2015; GOOGLE HANGOUTS, 2015).

Yukarıda bahsettiğimiz Web 2.0 araçları daha çok eğitim sürecinde ve süreç sonunda ihtiyaç duyabileceğimiz, küçük uygulamalarla anlık geri bildirimler alıp bunlardan elde ettiğimiz verileri eğitim içeriğinin geliştirilmesinde de kullanabileceğimiz türden yazılımlardır. Bu tür araçların eğitimde özellikle de dil öğretiminde kullanılması yazılımların geliştirilmesine de katkı sağlayacaktır.

5. Duolingo Dil Sınavı

"Duolingo Dil Sınavı" zaman ve mekândan bağımsız bir mobil sınav uygulamasıdır. Sınava kamerası bulunan kişisel bilgisayarlar veya mobil cihazlar aracılığı ile istendiğinde girilebiliyor. Sınav şu anda sadece İngilizce. Ancak zamanla diğer dillerin de sisteme dâhil edileceği belirtiliyor.

Konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerinin ölçüldüğü sınavda dört farklı soru tipi bulunuyor. 20 dakika süren sınavın sonucu adaya 48 saat içerisinde bildiriliyor (DUALINGO, 2015). Zaman ve mekândan bağımsız, mobil cihazlar aracılığı ile dil sınavına girme imkânı sağlayan ve bu alanda ilk uygulama olan Duolingo'dan elde edilen sınav sonuçlarının TOEFL İBT (standart bir İngilizce testi) gibi sınavlarla büyük ölçüde bağıntılı olduğunu ileri sürülmektedir (YE, 2014).

Web Tabanlı Sınav Uygulamalarının Dil Becerileri Yönünden İncelenmesi

Bir web tabanlı değerlendirme sisteminde; öğrencilerin kimlik denetimi ve test materyallerinin güvenlik riskleri, ileri düzey becerilerin ölçülmesi, soru maddelerinin seçimi ve test yapılandırma algoritmalarının uygulanması, test sonuçlarının yönetimi ve işlenmesi, yüksek bant genişliği, kullanan çoklu ortam testlerinin yapılandırılması, web tabanlı test arayüzünün optimizasyonu ve kullanılabilirliği gibi konulara dikkat edilmesi gerekmektedir (LUECHT, 2005).

Çevrim içi sınavlar uzaktan eğitim yapan pek çok kurumun ihtiyaçları sonucunda farklı biçimlerde uygulanmaktadır. Örneğin, yapılan bir çalışmada,

çevrim içi Fransızca dersinde öğrenciler, WebCT öğrenme yönetim sisteminde gönderdikleri e-posta mesajları, forum gönderileri ve kaydederek e-posta eki şeklinde gönderdikleri ses kayıtları bağlamında değerlendirilmişlerdir (CHENOWETH ve MURDAY, 2003). Cahill ve Catanzaro (CAHİLL ve CATANZARO, 1997), Christopher Newport University'de dönem boyunca üç defa gerçekleştirdikleri eş zamanlı çevrim içi İspanyolca derslerinde, öğrencilerin yazma becerilerini çevrim içi olarak ölçmüşlerdir. E-posta, kompozisyon vb. gibi yazma aktivitelerinde bireyin yazdıklarına bir uzman tarafından anında verilen dönütler oldukça önemlidir. Bu dönütler, öğrenim sürecini hızlandırmakta öğrencinin motivasyonunu da olumlu anlamda etkilemektedir. Bu bağlamda, yazma becerisinin çevrim içi ortamlarda değerlendirilmesinin dil öğrenim sürecine olumlu yansımaları olduğu aşikârdır.

Web tabanlı uygulamalarda görsel ve işitsel sunuların olması, gerçek ortamların animasyonlarla aktarılması ve konuşmacıların o dili konuşuyor olması konuşma becerisinin gelişimi bağlamında öğrenen kişi için büyük bir fırsat sağlamaktadır (AYBEK ve DEMİRTAŞLI, 2014).

Geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğrencileri geçmişe bağlı bıraktıklarını ve ileriye yönelik adım atmalarını engellediği görüşünü savunan "TagAssesment" yöneticilerinden Karim Darrick (DARRICK, 2014), Web tabanlı sınavların adayların ne hatırladığını değil ne yapabileceğini ortaya koyabilmesi bağlamında önemli olduğunu dile getirmekte ve kâğıt kalem testlerinin doğru bir ölçüm aracı olmadığına değinmektedir. Örneğin; "Ekrandan Test" ya da "Ekran Üstü Test" olarak da Türkçeleştirilebilecek, anlama ve aktarma becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan "On-Screentesting" gibi test türleri aracılığıyla sınavı alan aday, hedef dildeki yeterlik düzeyi engeli olmadan fotoğraflar, diagramlar, sürükle-bırak (drag-and-droptasks) gibi özellikleri kullanarak rastgele seçilmiş sorulara cevap verebilmekte, böylelikle bireye özgü bir ölçme eylemi gerçekleştirilmiş olmaktadır (WINGFIELD, 2014).

Web tabanlı uygulamalarda okuma ve dinleme materyali çeşitliliği, her bireye hitap eden metinlerin bulunması bağlamında önemlidir. Farklı seviyedeki öğrencilere hitap edecek metinlerin olması ve öğrenci seviyesine uygun kelimelerin seçilebilirliği, öğrenciye anlama becerisine ilişkin kolaylık sağlar, tüm bunlar da öğrencinin okuma ve dinleme becerilerini geliştirir. Mevcut kayıtlı konuşmaların istenildiği takdirde tekrar edilebilme özelliği, öğrencinin dinleme becerilerini geliştireceği gibi aynı zamanda telaffuz, diksiyon gibi yeteneklerin de gelişmesini sağlamaktadır.

Ekrandan okumanın öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğine ilişkin çalışmalar yapılmıştır (SWALENDER ve TAUBE, 2007). Bu nedenle, tasarımcılar hazırlayacakları ekran metinlerinde bunu göz

önünde bulundurmalı ve öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilecek ekran metinlerinin tasarlanmamasına dikkat etmelidirler.

Sonuç

İnternet tabanlı eğitim ve ölçme araçları her geçen gün artmaktadır. Birçok alanda olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve ölçülmesi sürecinde de bu araçlardan faydalanmak mümkündür. İçerik, tasarım, etkileşim, rahat kullanılabilirlik açısından etkin bir biçimde hazırlanan İnternet tabanlı eğitim ortamları dil öğrenicilerinin öğrendikleri dile ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu sebeple; eğitim sürecinde ve eğitim sonrası değerlendirme aşamalarında Web tabanlı araçlardan özellikle de Web 2.0 araçlarından etkin bir şekilde faydalanmak, günün ihtiyaçları ve imkânları çerçevesinde materyaller geliştirerek bunları uygulamaya koymak okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Ele alınan Web tabanlı bazı ölçme-değerlendirme araçları (EDpuzzle, Kahoo, Socrative vb.) incelendiğinde bunların çoğunun süreç değerlendirmesine yönelik olduğu görülmektedir. Bu araçlardan alınan sonuçların geçerliği bugün için tartışma konusudur. Çünkü web tabanlı ölçmelerde geçerliği sağlamaya yönelik yaklaşımların mevcut araçlarda kullanılmadığı görülmektedir.

Mevcut araçlar bugünün ihtiyaçlarına tam olarak cevap verememektedir. Dil becerilerinin geliştirilmesi ve ölçülmesinde Web tabanlı araçların kullanımının yaygınlaşması; bu araçlardaki eksikliklerin tespitine, tespit edilen eksikliklerin giderilmesine, böylelikle kullanılan araçların geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Test merkezli olmayan, zaman ve mekândan bağımsız mobil cihazlar veya kişisel bilgisayarlar aracılığı ile sınav uygulayan ve bu alanda ilk olan Duolingo, 20 dakikalık sınavdan sonra 48 saat içinde sınav sonuçlarını adaya bildirmektedir. Sınavın güvenirliği için sınava girilen cihazların kamerasını kullanan Duolingo, bundan sonraki çalışmalara ışık tutacak niteliktedir.

Çalışmada değinilen tüm araçlar doğru ve yerinde kullanıldığı takdirde öğrenme ortamını zenginleştirebilecek; öğrencilerin akılda tutma, problem çözme ve eleştirel düşünme yetilerine; okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır. İnternet teknolojilerinin hızlı gelişimi, dil öğretimine yönelik yeni olanaklara ve uygulama alanlarına da yol açmaktadır. Çağın ve toplumun önemli gereksinimlerinden biri olan bilişim teknolojilerinden eğitim sürecinde yararlanmak, geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinden farklı olarak dil öğrenicilerinin öğrendikleri dilde ne

kadar yetkin olduklarını -hatırladıkları bilgilerle sınırlı tutulmadan- ortaya koymaları bağlamında oldukça önemlidir.

Kaynaklar

AKKOYUN, Buket (1999), "İnternetin Öğretim Sürecinde Kullanımı", *Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı Bildiriler Kitabı*, *(13-15 Mayıs 1999)*, Ankara: Türkiye Bilişim Derneği, 72-82.

AKPINAR, Didem (2014), "Öğrencilerin En Çok Eğlendiği Web 2.0 Aracı Kahoot", http://goo.gl/ekliss (03.03.2015).

ANAKWE, Bridget (2008), "Comparison of Student Performance in Paper-Based Versus Computer-Based Testing", *Journal Of Education For Business*, 84, 1, 13-17.

AYBEK, Eren Can ve DEMİRTAŞLI, Nükhet (2014), "Bilgisayar Ortamında Ve Kâğıt-Kalem Formunda Uygulanan Genel Yetenek Testinin Psikometrik Özelliklerinin Karşılaştırılması", *İlköğretim Online,* 13, 4, 1400-1413.

Bayazıt, Alper (2007), "Çevrim İçi Sınavlar Ve Kâğıt-Kalem Sınavları Arasındaki Sınav Süresi Ve Öğrenci Başarım Farklılıkları", *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.

BENSON, Angela (2003), "Assessing Participant Learning İn Online Environments", *New Directions Foradultand Continuing Education*, *100*, 69-78.

CAHILL, Danielle ve CATANZARO, Diane (1997), "Teaching First-Year Spanish On-Line", *Calico Journal*, 14, 2-4, 97-114.

CHENOWETH, Ann-MURDAY, Kimmaree (2003), "Measuring Student Learning İn An Online French Course", *Calıco Journal,* 20, *2*, 285-314.

DARRICK, Karim 2014), "Exams Only Prepare Students for the Past", http://Goo.Gl/Zvıym6; 10.01.2015.

Dualingo, *Wikipedia, The Free Encyclopedia*; http://Tr.Wikipedia.Org/Wiki/Duolingo (11.01.2015).

Dualingo, http://ww.dualingo.com/; 12.01.2015.

Edpuzzle, https://edpuzzle.com/; 03.03.2015.

EKBENLİ, Dalida (2014), "Flubaroo İle Google Form Level Atlıyor. Destelerce Kâğıt Okumak Yerine Anında Analiz ve Geri Bildirim"; http://goo.gl/xıe7dw; 11.01.2015.

ELMAS, Rıdvan ve GEBAN, Ömer (2012), "Web 2.0 Tools for 21st Century Teachers", *International Online Journal of Educational Sciences,* 4, 1, 243-254.

Flubaroo, http://www.flubaroo.com (11.01.2015).

Glennan, Thomas ve Melmed, Arthur, *Fostering The Use of Educational Technology: Elements of A National Strategy*, National Book Network, 4720 Boston Way, Lanham, Md 20706, 1996.

Google, http://www.google.com/+/learnmore/hangouts/? hl=tr (03.03.2015).

Google Hangout, http://en.wikipedia.org/wiki/google_hangouts (16.02.2015)

HAMILTON, Laura-KLEIN, Stephen ve LORIE, William (2001), "Using Web-Based Testing For Large Scale Assessment"; http://eric.ed.gov/?id=ed447155; 04.03.2015.

KAYABAŞ, Buket Kip 2014), "Dil Öğretiminde Online Değerlendirme: Türkçe E-Sertifika Programı" Örneği", *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 3, 3, 181-188.

KUZU, Sekvan-BALAMAN, Fatih (2014), "Moodle Kullanılarak Gerçekleştirilen Web Destekli Eğitim Hakkındaki Öğrenci Görüşleri", *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3, 2, 234-242.

LUECHT, Richard (2001), "Capturing, Codifying And Scoring Complex Data For Innovative Computer-Based Items", *The Annual Meeting Of The National Council on Measurement İn Education*, April) Seattle: Wa.

LUECHT, Richard (2005), "Computer-Adaptivetesting", *Encyclopedia of Statistics İn Behavioral Science*, London: Wiley.

LUECHT, Richard (2010), "Some Small Sample Statistical Quality Control Procedures For Constructed Response Scoring in Language Testing", *The Annual Meeting of The Nationalcouncil on Measurement in Education*, 2010, Denver: Co.

MAGUIRE, Karen-SMITH, Daniel-BRALLIER, Sara ve PALM, Linda (2010), "Computer-Based Testing: A Comparison of Computer-Based and Paper-and-Pencil Assessment", *Allied Academies International Internet Conference*, *2010*, 14, 4, 117-125.

Moodle, *Wikipedia, The Free Encyclopedia*, http://Tr.Wikipedia.Org/Wiki/Moodle (10.01.2015).

ÖZCAN, Kami ve TURAN, Gökhan (2011), "Bilgisayar Destekli Sınav Sistemi Tasarımı Ve Uygulaması: Sınav Yap", M. Akgül, E. Derman, A. Özgit, U. Çağlayan, M. Ertürkler, M. Karakaplan (Yay. Haz.). *XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 2-4 Şubat 2011-Malatya: Bildiriler*, İstanbul: Inetd, 869-875.

PRENSKY, Mark (2001a), "Digital Natives, Digital Immigrants", *On The Horizon,* 9, *5*, 1-6.

PRENSKY, Mark (2001b), "Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: 'Do They Really Think Differently?' ", *On The Horizon,* 9, *6*, 1-6.

RUSSO, Alexander 2002), "Mixing Technology And Testing", *The School Administrator*, American Association Of School Administrators, 59, *4*, 6-12.

SCORM, *Wikipedia, The Free Encyclopedia*; http://tr.wikipedia.org/wiki/scorm; 11.01.2015.

SEMERCİ, Çetin-BEKTAŞ, Cem (2005), "İnternet Temelli Ölçmelerin Geçerliğini Sağlamada Yeni Yaklaşımlar". *Theturkish Online Journal Of Educational Technology*, *4*, 1, 130-134.

Socrative, http://socrative.com/; 03.03.2015.

Swalender, Lena-Taube, Karin, "Influences Of Family Based Prerequisites Reading Attitude, And Self-Regulation On Reading Ağabeylity", *Contemporary Educational Psychology,* 2007, 32, *2*, 206-230.

Toefl, http://www.ets.org/toefl; 23.02.2015.

YAĞCI, Mustafa (2012), "Çevrimiçi Sınav Ortamlarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi", *Nwsa: Education Sciences*, *7*, 1, 331-339.

YAMAN, Havva ve DAĞTAŞ, Abdullah (2013), "Ekrandan Okumanın Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi/Impact Of Screen Reading Towards Attitudes Of Reading", *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9, 4, 314-333.

YAZON, JessamynMarie O.-MAYER-SMITH, Jolie A. ve REDFIELD, Rosemary (2002), "Does The Medium Change The Message? The Impact of a Web-Based Genetics Course on University Students' Perspectives on Learning and Teaching", *Computers And Education*, 38, *1*, 267-285.

YE, Feifei (2014), "Validity, Reliability, and Concordance of the Duolingo English Test"; https://goo.gl/hhgmaj; 03.03.2015.

WINGFIELD, Matt (2014), "What the Education System Can Learn from Us"; https://goo.gl/l5bw9v; 09.01.2015.

ELENA - ERKEN YAŞTA KOMŞU DİLLERİN ELEKTRONİK ÖĞRENİMİ (E-ÖĞRENİM) ÖRGÜN VE YAYGIN EĞİTİM ARASINDA

Derk SASSEN*

Gerekçe

Birçok Avrupa ülkesinde, erken yaşta dil eğitimi çoğunlukla ve moda olduğu üzere İngilizcedir. Coğrafi olarak birbirine yakın bölgelerde okullar komşu ülkelerin dillerinde eğitim verebilme imkânına sahip olmasına rağmen bu bölge ve okullarda öğrenci ve veliler yabancı dil olarak İngilizceyi tercih etmektedir. Komşu diller bu baskınlıktan muzdariptir ve bu taşıdıkları yüksek sosyal ve ekonomik öneme keskin bir biçimde zıttır. İngilizcenin güncel baskın konumu yalnızca öğretmenlerin dil bilimsel yeterliliğine atfedilemez. İngilizcenin ebeveynler ve öğrenciler için çekiciliği de diğer önemli bir etmendir. Bununla rekabet edebilmek için komşu dilleri öğreten öğretmenlere çekici ve esaslı bir öğrenme ortamı sunacak araçlarla donatılması zaruridir.

Erken yaşta yabancı dil öğretimi genel ilköğretimden, öğretmenin katkısına yaptığı vurgu nedeniyle farklılık göstermektedir. Öğretmen iyi seçilmiş bir dizi medya aracının kullanımıyla dil bilimsel girdi sağlar. Bu eğitim biçimini kolaylaştırmak için öğretmenler, birçok durumda eksikliği görülen, yüksek seviyede bir dil bilimsel yeterliliğe sahip olmalıdırlar. Bunun yanında, bütün müdahillerin isteklerini karşılayabilecek uygun öğretim araç ve materyalleri eksikliği de vardır.

'Elena' ortaklığı erken İngilizce eğitimi için denenmiş ve test edilmiş öğretim yöntemine dayanan, sırasıyla (çocukların ilkokula başlama zamanına bağlı olarak) 5 ila 8 yaş ve 6 ila 10 yaş arasındaki çocuklara yönelik Almanca, Fransızca ve Hollandaca komşu dilleri için, öğretim materyalleri geliştirmiştir. Bu materyaller, çocukların günlük yaşam ve yakın aile çevrele-

* Drs., Hollanda Lisan Akademisi.

ri (ebevenyler, büyükbaba ve büyükanneler ile kardeşler dâhil olmak üzere) hesaba katılarak esaslı bir eğitim tecrübesi sağlamaktadır.

Yenilikçi bir simbiyozda, dil öğrenme süreci güvenilir bir dijital ortamla içiçe geçmiştir. Bu birleşim medya (interaktif tabletler, masaüstü bilgisayar, mobil telefonlar) aracılığıyla öğrenme üzerine var olan bilimsel kanıtlara uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Katılımcı tasarım aracılığıyla arayüz geliştirme hedef grubun ihtiyaçlarını karşılayan bir nihai ürün ile sonuçlanmıştır. Dahası, bu tecrübe sınır bölgelerindeki sınır ötesi ortaklıklardan yararlanılarak artırılabilinir.

Öğrenme Ortamı Tasarımı

Elena, çocukların dil ediniminin doğal düzeni üzerine temellendirilmiştir. Vurgu daha yoğunlukla dinleme ve anlama üzerinedir. Kelimeler ve kelime öbekleri (parçalar) dilin yapı taşlarıdır. Kelime hazinesinin edinimi dili öğrenmeyi sağlar. Elena kurs materyali, kelime hazinesinin geliştirilmesini bilerek/isteyerek ve tesadüfen öğrenmeye dayanacak şekilde tasarlanmıştır. Verhallen tarafından "kelime hazinesi öğretmenin dört kolu" olarak tanımlanan bu model, üç aşamalı klasik yabancı dil eğitimi düzeni *sunum - alıştırma - ürün* ile büyük bir benzerlik taşımaktadır.

Bu dört kol:

• Sunum (bir çocuğun dünyayı algılamasında uyum sağlayacak ve var olan bilgisini harekete geçirecek bir durum oluşturulur.) Elena bölümleri bir çocuğun algı ve tecrübesiyle uygunluk gösterir. Her bölüm çocuğun var olan bilgisini kullanmak ve yeni kelimeler sunmak için dijital bir hikâye ile başlar.

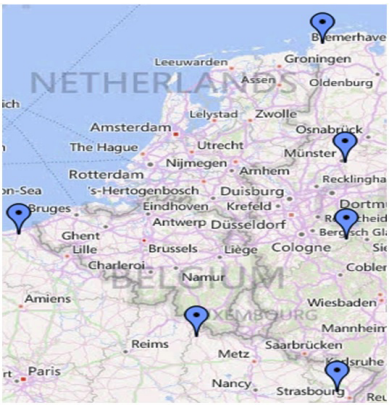
• Semantik bir çerçeve oluşturmak (kelimelerin anlamları görseller yardımıyla keşfedilir).

• Pekiştirmek (yeni kelimeler mümkün olduğu kadar sıklıkla farklı durumlarda tekrar edilir: "tekrar, tekrar, tekrar et"). Bu tekrarlama evresi süresince, materyal birçok farklı biçimde çoklu zekâyı teşvik etmek için sunulur. Elena metodunda çocuklar bir öğretmenin rehberliğinde verilen derste, ikişerli gruplar hâlinde ya da tek başına veya farklı materyal kullanarak kelime hazinesini geliştirebilirler. Ayrıca çocuklar kendi evlerindebir ebeveynin yardımıyla sisteme giriş yaparak kelime öğrenimine devam edebilirler.

• Değerlendirme (kelimelerin anlamlarını kontrol etmek). Bu her bölümün son dersinin odak noktasıdır. Öğretmen gözlemveya bilgisayar temelli bir aktivite yardımıyla öğrencilerin gelişimlerini takip etme imkânına sahiptir.

Elena, çocukların günlük yaşam tecrübelerine dayandırılan 10 farklı bölümü kapsar. Her bölümde ekstra akviteler de bulunmaktadır.[1] Planlamaya göre haftada her biri 30 dakikadan oluşan iki ders öğretilmektedir. Dolayısıyla, her bölüm beş hafta boyunca ele alınmaktadır. Her bölümde on hedef kelime bulunmaktadır. Beş haftanın sonunda, öğrencilerden beklenen bu her on kelimenin hem bir etken ve hem de bir edilgen anlamıyla öğrenilmiş olunmasıdır. Hedeflenen kelime hazinesi, fazladan kelimelerle desteklenmektedir. Bu ekstra kelimeler aktif bir kullanımdan ziyade algılamalı kavramayı gerektirir. Çocukların, okuldaki altmış dakikalık derse ilave olarak tabiiki de ebeveynlerin yardımları ve ilgilerini gerektirecek evde alıştırma yapmaları mümkündür.

Her bölümün ders planının sabit bir yapısı vardır:



1. Elena, ailesi, iki arkadaşı ve köpeğini anlatan dijital hikâye kitabına bak ve dinle + ezber (flash kartları) alıştırmaları.
2. Dijital hikâyenin tekrarı + anlama alıştırmaları ve kısa bir aktivite.
3. Poster + şarkı.
4. Şarkının tekrarı + kısa bir aktivite.
5. Ezber (flash kartları) oyunları.
6. Alıştırma ve bilgisayar oyunları.
7. Kafiye veya şarkı ve kısa aktivite.
8. Sanat ve el becerisi egzersizi bölüm 1.
9. Sanat ve el becerisi egzersizi bölüm 2.
10. Sunum/Değerlendirme.

[1] **Hayat hikâyesi kesiti:** Dijital hikâye kitabı, öğrencilerin (sırayla) L1'de doğan ve 7 yaşında bir kız çocuğu olan ana karakter Elena Colson'ın hayatından bir kesit gösterir. Babası Auguste, annesi Marie Colson, 3 yaşındaki kızkardeşi Sophie ve köpeği Mist'ten oluşan ailesi L2 ülkesine taşınır. İlk bölümde Colson ailesiyle ve komşularıyla tanışırız. Elena, yan evde yaşayan iki erkek çocuğu Max ve Otto'yla arkadaş olur. İkinci bölümde, Elena öğretmeninin bir hikâye okuduğu ve çocukların yapmak için birer aktivite seçtiği okuluna gider. Üçüncü bölümde, Elena, Max ve Otto koşup, zıplayıp top atarak dışarıda oynarlar. Otto yere düşer ve dizine bir yara bandı yapıştırmak zorunda kalır. Dördüncü bölüm Elena'nın evinde geçer. Nerede uyur? Mutfakta yemeği kim pişirir? Bahçede kim oynar? Beşinci bölümde, Elena babasıyla bir lokantaya gider. Yemek lezzetlidir, ancak Elena üzerine çikolata sürülmüş ekmeği tercih etmektedir. Havalar ısınmaktadır, böylece altıncı bölümde, herkes bir çiftliğe gider. Elena bir ata biner ve Sofya ise ineklerden korkar. Auguste ve Marie koyunlara bakmaktadır. Elena, bavulunu alır ve yedinci bölümde büyükanne ve büyükbabasının yanına kalmaya gider. Mayosunu yanına alır, çünkü büyükanne ve büyükbabasıyla kumsala gitmektedir. Son bölüm tamamen hava durumu ile alakalıdır. Elena tatile gider. Orada hava nasıldır. Dışarısı soğuk mu yoksa sıcak mıdır? Umarız, çok güzel bir tatil havası olacaktır!

Okul Alıştırması

Örgün öğrenim yaklaşımını çağrıştıran bu yapılandırılmış öğrenim ortamı, yaygın öğrenimle tanımlanan pratik uygulamalarla zıtlık içermektedir.

Elena'nın test edildiği bizim diğer ön çalışmalarımız sonucunda, yabancı dil eğitiminin Avrupa'da çok farklı olduğunu keşfettik: Saarland'da örgün ve müfredatlı Fransızca öğretiminden tutun, Hollanda'daki yaygın fakat sistematik Almanca öğretimine ya da Kuzey Ren-Westfalya'daki diller arasındaki arada bir temastan, evdeki yaygın öğrenime kadar farklı öğrenme şekilleri bulunmaktadır. Bu çeşitlilik tamamıyla farklı kapsamlı ders materyalleri, teknik ekipman (yüzde sıfır ile yüz arası) ve eğitmenler için uzmanlık gerektirir.

Projemizin uygulanışı boyunca Elana'yı kullanarak edindiğimiz anlayış bizi iki bakış açısına yöneltti: otonomi ve yaygın öğretim. Okullar ve öğretmenler bu bakış açılarını sanki programın çok özel birer gücüymüş gibi nitelediler ve kullanıcı istatistikleri de Elena'nın geleneksel öğrenim ortamlarında daha fazla kullanıldığı varsayımını destekledi. Kullanıcı istatistiklerinden ilk erişilen yüksek rakamlar başlangıçta bizi şaşırttı.

Bir şifre girmek suretiyle sisteme girmelerini istemek çocuklardan çok büyük beklenti olacağı için, çevrim içi (online) öğrenim ortamına herhangi bir giriş yapmadan erişme imkânına sahiptik. Bu nedenle, programın bireysel ya da okulda kullanımı arasında bir ayrım imkânı yapamadık. Yine de, devam eden veri analizi baz alındığında, Elena'nın yaygın öğretim ortamlarında yüksek kullanımını tespit edebildik.

Bunun farklı nedenleri olduğunu ve araştırma alanlarında değiştiğini tespit ettik.

• Komşu dillerin müfredatın bir parçası olmadığı ve diğer derslerle karşı konulmaz rekabet içerisinde olduğu yerlerde, okul ve öğretmenler çoğunlukla yaygın öğrenimi komşu dilin sosyo-kültürel ve ekonomik önemine yapılan tek doğru tercih gibi görüyorlar.

• Çocuklar çevrim içi (online) medyaya öğretmenlerden hem zihinsel hem de fiiliyatta (okula karşın evde) daha rahat ulaşıyorlar.

Akıllı Telefon ile Öğretim

(Büyük) Baba ve anneler çocuklarının (torunlarının) okul dışında erken yabancı dil öğrenimine nasıl dâhil olabilirler? Küçük yaştaki çocuklara komşu veya yakın ülkelerin dilleri eğlendirici ve keşfedici bir yolla nasıl öğretilebilir? Bu sorular Elena-projesinin bir parçası olarak kontrol deneyinde bir akıllı telefondaki öğrenme oyunuyla gündeme gelmektedir. Komşu bir dile (Almanca) daha yatkın olan çocukları (6-8 yaş) 'gerçek dünya şartlarında'

interaktif ve eğlenceli bir biçimde cep telefonu vaadiyle keşfedip olanakları kullanıyoruz. Cep telefonundaki oyun, çevrim içi ders materyalinde tanıtımı yapılan 'Elena alışverişe gidiyor' bölümüyle birbirine bağlanıyor.

Oyunun senaryosu çocukları ve (büyük) baba ile annelerini çarşıya gidip gözleme yapmak için alışverişe yönlendiriyor ve rehberlik ediyor. Oyunun altında yatan hedefler ise (büyükbaba ve anne ya da diğer aile üyeleri dışında) çocukların 'komşu' dillere olan ilgilerini artırmak; onları seslerle ve telaffuzla yatkınlaştırmak, öğretmek, kelime hazinesi tekrarı ve alıştırması yapmak ve böylece çocukların dil ile doğrudan (yaşam) alanlarını ve algılarını belirlemektir. Bu yüzden odak noktası dinleme, anlama ve dili konuşma üzerinedir. Çocuklar, okul dışında ve (büyük) baba ile annesiyle beraberken gözleme yapmak için cep telefonlarıyla bir alışveriş listesi hazırlar. Dijital alışveriş listelerini alışverişlerini yapacakları yakındaki bir süpermarkete götürüp görevlerini yaparken kendilerini komşu dilde bir şarkı vasıtasıyla (şarkı söyleme görevleri) eğlendirebilirler. Bu kontrol deneyi eğitici akıllı telefon oyunlarını geliştiren ARLearn platformunu kullanmaktadır. Cep telefonundaki oyun ağırlıklı olarak işitsel talimatları ve 'grafik/resim' butonları aracılığıyla oluşan bir cevap seçkisini kullanmaktadır. Böylelikle çocuk senaryonun büyük bir kısmını, [(büyük) baba ve annelerinin az da olsa yardımıyla] kendi başına devam ettirebilir.

İkinci pilot, daha sonra sonuçlandırılacak olan cep telefonlarının sınıf cevap sistemi olarak kullanımını kapsamaktadır.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ TABANLI ÖĞRETİM MATERYALLERİ: WEB MACERALARI

Osman SOLMAZ*

Giriş

Teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi ikinci dil eğitmenleri ile uygulamalı dil bilimi uzmanlarının dikkatini çekmeyi başarmış, farklı meslek gruplarından eğitimciler teknolojiye kayıtsız kalamamışlardır. İnternet teknolojilerinin web 2.0 denilen etkileşimli hâline dönüşmesiyle birlikte, sadece okuma ağırlıklı kullanılan teknolojiler gelişerek insanların İnternet üzerinden iletişimlerini arttırma, çevrim içi ortamlarda buluşma ve içerik sağlamaları adına önemli fırsatlar sunmaya başlamıştır (O'REILLY, 2005: 1). Her yıl geleneksel olarak kullanımda olan ve yakın zamanda popüleritesi artacak olan teknolojik araçlar hakkında raporlar sunan New Media Consortium'un raporuna (NMC Horizon Raporu, 2014: 8) göre sosyal medyanın eğitimde kullanımı ile çevrim içi, harmanlanmış ve birlikte çalışma gerektiren derslerin hızlı bir şekilde hayatımıza girdiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin tüketici olmaktan çıkıp içerik üreticisi rolünü üstlenecekleri ve dijital öğrenmenin daha çok kabul göreceği öngörülmüştür.

Teknolojik gelişmeler ışığında yapılan çalışmalar da teknoloji tabanlı dil öğretiminin farklı açılardan sunduğu faydaları ortaya koymuştur (Solmaz, 2015: 420-424). Örneğin Antenos-Conforti'nin (2009: 83-84) çalışması Twitter'ın sınıf duvarlarının dışında bir ortam sunduğunu ve bu doğrultuda İtalyanca öğrenenlere önemli fırsatlar sunduğunu göstermiştir. Mills'in (2011: 345) ve Reinhardt ile Ryu'nun (2013: 18) çalışmaları etkileşimli sosyal ağların Fransızca ve Korece öğrenen öğrenciler üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu ve öğrencilerin bu ağlar sayesinde farklı dil kalıpları ile nerede hangi

* Dr.; Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü; osolmaz@dicle.edu.tr

ifadelerin kullanılacağına dair daha iyi fikir edindiklerini ortaya koymuştur. Aydın'ın (2012: 1099) yapmış olduğu teknolojik derleme de bu alandaki çalışmaların öğrencilerin farklı dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir. Zourou ise, öğrencilere sağlanan özgürlük sayesinde dil öğrencilerinin anlamlı bir şekilde hedef dilde içerik geliştirdiklerini aktarmıştır (2012: 16). Tüm bu faydaların yanı sıra, Ota, etkileşimli teknoloji kullanımının öğrencilerin kendi gruplarına olan aitlik duygusunu geliştirdiğini ve kendilerini grubun bir parçası olarak görmelerini sağladığını not etmiştir (2011: 162). Sonuç olarak özellikle sosyal ağlar gibi etkileşimli web 2.0 teknolojilerinin kullanımının dil öğrenen öğrencilerin dil gelişimleri üzerinde doğrudan veya dolaylı olarak birçok faydası olduğu bulunmuştur.

Teknolojinin dil öğrenimi ve öğretiminde kullanımı son yıllarda sayıları hızla artan Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi ve öğretiminde de boy göstermeye başlamıştır. Bu konuda Büyükaslan, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi hususunda bilişim teknolojilerini etkili bir biçimde kullanabilecek eğitimcilere ihtiyaç duyulduğu tespitini yapmıştır (2007: 4). Gittikçe daha profesyonel, ciddi ve ayrı bir çalışma alanı olarak görülmeye başlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı da yavaş da olsa yükselişe geçmeye başlamıştır. Örneğin Solmaz, yapmış olduğu çalışmada farklı ülkelerde yaşayan insanların bilgisayar kullanarak Türkçe öğrenmeye çalıştığını ve çeşitli dilsel zorluklarla karşılaştıklarını saptamıştır (2007: 10-12). Yücer, İnternet yoluyla Türkçe öğretimi ve ilgili sorunları ele almış, Türkçe öğretimiyle ilgili sitelerin çoğunun profesyonel çalışmalardan uzak materyaller sunduğunu gözlemlemiştir. (2013: 140), Bir başka çalışmada (ARTUÇ, 2013) hedef kitlenin dil seviyesine uygun olarak teknolojik materyaller hazırlanmış ve öğrencilerin bilişim ortamında Türkçe öğrenmesi amaçlanmıştır. Bir diğer örnekte Yavuz ve Tok, blogların yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmış ve blog sahibi olan Türkçe öğrencilerinin geleneksel eğitimle yazma aktivitelerinde bulunan öğrencilere oranla daha yüksek becerilere sahip olduğunu göstermiştir (2014: 46). Sonuç olarak Türkçenin yabancı dil olarak kullanımında gittikçe artan bir şekilde teknoloji kullanımına dair çalışmaların yer aldığı gözlenmektedir.

Web Macerası

Amerika Birleşik Devletleri'nde ileri düzey Türkçe öğrencilerinin çeşitli nedenlerden ötürü sınırlı sayıda olması ülkedeki yükseköğretim kurumlarının da öğrencilerin ilgi alanlarına göre hazırladıkları dersleri sunmasına olanak sağlamaktadır. Ancak çoğu kez, ileri düzey sınıfları açılamama durumuyla karşı karşıyadır. Bu sorunu göz önünde bulunduran Arizona Üniversitesi Ortadoğu Çalışmaları Bölümü, ülkenin farklı kurumlarındaki yerleşkelerin-

den öğrencilerin de alabileceği harmanlanmış (hibrit) bir ileri düzey Türkçe kursu geliştirmeye başlamıştır. Bu model sayesinde Amerika'nın herhangi bir yerindeki ileri düzey Türkçe öğrencisi teknoloji tabanlı bir Türkçe öğretimine erişme imkânı bulacaktır. Bu proje kapsamında geliştirilen teknoloji destekli eğitim materyallerinden biri olan Web Macerası'nın tanıtımı aşağıda verilmiştir.

Web Macerası 1995 yılında Bernie Dodge ve Tom March tarafından San Diego State Üniversitesinde ortaya atılarak geliştirilmiştir. Araştırma bazlı bir ders formatı şeklinde tasarlanan Web Macerası'nda öğrenciler ağırlıklı olarak İnternet üzerindeki mevcut bilgileri kullanarak etkileşim sağlar ve macera süresince sorgulama ve araştırma yapar. Bir veya üç dersi kapsayacak şekilde kısa ya da en az bir ay sürecek şekilde uzun süreli Web Maceraları hazırlamak mümkündür. Dodge'a göre Web Macerası altı adımdan oluşmaktadır (1995: 1), (AKÇAY ve ŞAHİN, 2012: 35). Bunlar şu şekilde sıralanıp açıklanabilir:

Giriş: Bu kısımda amaç kısa bir paragraf yazarak macera etkinliği sunma yoluyla öğrenciyi hazırlamak ve dikkatini çekmektir. Öğrencilerin etkinliğe katılması ve maceraya atılması için bu bölümün motive edici bir şekilde hazırlanması gerekmektedir.

Görev: Bu bölümde öğrencilerin özel olarak ne yapmaları gerektiği açık ve net bir şekilde belirtilmelidir. Öğrencilerin nasıl bir sonuca ulaşacaklarının verilmesi, yani öğrencinin süreç sonunda gelmesi gereken noktanın belirtilmesi onlar açısından faydalı olacaktır.

Süreç: Adından da anlaşılacağı üzere öğrencilere görevlerin tamamlanma süreci hakkında bilgiler burada verilir. Ulaşılacak noktaya giden yolda yapılması gereken adımların listesi verildikten sonra, öğrencilere bilgileri nasıl organize edecekleri hususunda yardımcı olunmalıdır.

Bilgi Kaynakları: Bu kısımda öğrencilerin verilen görev ya da görevleri tamamlamak için kullanabilecekleri çevrim içi (ve çevrim dışı) kaynakların listesi bağlantılarla birlikte verilir. Web Macerası'nı hazırlayan eğitmenlerin dikkat etmesi gereken husus paylaşılan kaynakların sayısı ve niteliğidir. Öğrenciler yeter ki sayıda ve kalitede kaynak olmadığı zaman oldukça zorlanabilirler. Öte yandan fazla sayıdaki içerik olarak zengin kaynaklar ise öğrencilerin başka kaynaklara yönelmesini engelleyebilir.

Değerlendirme: Öğrencilerin performans ve içerik açısından değerlendirileceği kriterlerin verildiği bölüm burasıdır. Öğrenciler net bir şekilde performanslarının nasıl değerlendirileceğini, hangi hususlara dikkat etmesi gerektiğini bir değerlendirme ölçeği üzerinde görmelidir. Bireysel veya grup puanlamalarının nasıl olacağı da izah edilmelidir.

Sonuç: Bu kısımda öğrencilerin tamamladıkları Web Macerası'yla hangi müfredat hedeflerine ulaştıkları belirtilir (AKÇAY ve ŞAHİN, 2012: 35). Sonuç bölümünde bir kapanış ve öğrencilerin macera öncesi görüşleri ile şimdiki fikirlerini kıyaslama imkânının sunulması tavsiye edilir.

Yukarıda bahsedilen süreçten de anlaşılacağı üzere Web Maceralarının dikkatli bir şekilde hazırlanması ile öğrencilerin maceralara katılımı ve öğrendikleri arasında bir paralellik kurmak yanlış olmaz. Olası faydalarına rağmen, Türkçe öğretiminde Web Macerası henüz yaygın bir şekilde kullanılan bir teknolojik materyal değildir. Ana dili Türkçe olan öğrenciler üzerinde çalışma yapan Akçay ve Şahin, Web Macerası Öğretim Yöntemi'nin ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi başarı düzeylerini ve tutumlarını yükseltme hususunda etkili olduğunu bulmuşlardır (2012: 39). Türkiye'deki bir başka çalışmada, Gülbahar, Madran ve Kalelioğlu (2010), Web Macerası etkinliğinin öğrenciler arasındaki grup bağını güçlendirdiğini ve projelerde sorumluluk almalarına yardımcı olduğunu gözlemlemiştir.

Bir Web Macerası Örneği: Kültür ve Edebiyat Müzesi

Yukarıda bahsedilen harmanlanmış öğrenme dersi kapsamında Amerika Birleşik Devletleri'nde ileri düzey Türkçe öğrencileri için bir Web Macerası hazırlanmıştır. Hazırlanan Web Macerası, orijinal Web Macerası sürecine uygun olarak altı farklı aşama hâlinde oluşturulmuştur (bk.: **Şekil 1**). Ana taslakta "Görevler" ve "Süreç" kısımları ayrı kategoriler hâlindeyken geliştirdiğimiz bu Web Macerası'nda ikisinin birlikte verilmesi uygun görülmüştür. Dodge'un (1995: 1) Web Macerası organizasyonundan farklı olarak "Giriş" bölümünden sonra yeni bir bölüm olarak "Başlangıç" kısmı eklenmiştir. Bu bölümde öğrencilerin söz konusu müze ve müzeye adını veren şair ile ilgili daha fazla bilgi edinmesi amaçlanmıştır.

Şekil 1: Kültür ve Edebiyat Müzesi Web Macerası Ana Sayfası

Ücretsiz blog (web günlüğü) hizmeti veren Wordpress sitesi üzerinde hazırlanan Web Macerası'nın ana sayfası **Şekil 1**'de de görüldüğü üzere öğrencilerin dikkatini çekecek bir şekilde görsel anlamda zengin bir niteliğe sahiptir. Sıra hâlinde verilen sürecin basamakları öğrencilerin Web macerası etkinliğini kimsenin yardımı olmaksızın gezmesine olanak vermektedir. Bu macera kapsamında öğrenciler kurgusal olarak Diyarbakır'daki Cahit Sıtkı Tarancı Kültür Müzesi yönetimi tarafından işe alınırlar. Giriş kısmında müzenin yerel değerlerin tanınırlığını ve edebiyata olan ilgiyi arttırmak amacıyla yeni projeler geliştirmekte olduğunu öğrenen öğrenciler, müzenin onların yardımına ihtiyaç duyduğu konusunda bilgilendirilirler. Bu sayede öğrencilerin dikkati çekilir ve motivasyonlarının artması için zemin hazırlanır.

Şekil 2: Kültür ve Edebiyat Müzesi Web Macerası "Başlangıç" Bölümünden Bir Kesit

"Başlangıç" bölümü öğrencilerin gerçek hayatta mevcut olan Cahit Sıtkı Tarancı Kültür Müzesi'ni ve Türk edebiyatının önemli şairlerinden olan Cahit Sıtkı Tarancı'yı tanıtmayı amaçlar. Her ne kadar bu basamak Dodge'un (1995) listesinde olmasa da öğrencilerin bu Web Macerası'nda bu konuda bilgi sahibi olmalarının önemli olduğunu düşünüyoruz. Bu yüzden bu bölümde Cahit Sıtkı Tarancı'nın hayatı, eserleri ve doğduğu ev olan müze hakkında bilgiler verilmiştir (bk.: **Şekil 2**). Sadece okuma becerileri değil, aynı zamanda dinleme becerileri de gerektiren kaynakların yer aldığı bu bölümde öğrenciler şairin unutulmaz eserlerine, seslendirme versiyonlarına ve varsa şarkı uyarlamalarına erişebilmektedir. Kurgusal olarak çalışacakları müzenin bir görevlisi

olarak öğrencilerin Cahit Sıtkı Tarancı'yı ve eserlerini tanıması sadece Web Macerası açısından değil, öğrencilerin Türk edebiyatını tanımaları açısından da önemlidir. Son olarak bu sayfada öğrencilerin müzeyi 360 derece sanal tur ile dolaşabilecekleri bir sitenin bağlantısı verilmiştir.

Üçüncü bölümde "Görevler" ve "Süreç" kısımları birleştirilerek tek bir kategori altında verilmiştir. Geleneksel olarak Web Maceraları tek bir görev üzerinden hazırlanmaktadır. Ancak bu materyal harmanlanmış bir kurs için hazırlandığı ve öğrenciler uzaktan öğrenimde bulunacakları için, üç farklı görev seçeneği oluşturulmuştur (bk.: **Şekil 3**). Öğrenciye görev seçebilme özelliğinin sağlanmasının öğrenci açısından olumlu olacağı öngörüldüğü için, öğrencilerin kendi ödevlerini kendilerini seçme özgürlüğünden memnun olacağını ve dolayısıyla daha verimli bir macera geçireceği düşünülmektedir. Verilen görevlerden biri kültür müzesinin şimdiki hâline "Edebiyat" bölümü eklenmesi planını içermekte ve öğrencilerden "Kültür ve Edebiyat Müzesi" için neler yapılabileceğinin araştırılması ve bu konuda bir sunum yapılması istenmektedir. Bir diğer görevde ise müzenin "Edebiyat" bölümünde sergilenmek üzere usta kalemlerden seçme söz ve/veya şiirlerden kesitlerin yer aldığı bir bölüm oluşturup yaptıkları seçimleri ve gerekçelerini açıklamaları beklenmektedir.

Birinci Görev

Öncelikle Türkiye'deki diğer Edebiyat müzelerini araştırabilirsiniz. Bu müzelerden bazıları şunlardır: Ahmet Hamdi Tanpınar Edebiyat Müzesi ve Kütüphanesi (İstanbul), Ahmed Arif Edebiyat Müzesi ve Kütüphanesi (Diyarbakır), Aşık Veysel Şatıroğlu Müzesi (Sivas), Mehmet Akif Ersoy Edebiyat Müzesi ve Kütüphanesi (Ankara). Bu müzelerin hazırlanışı ile ilgili bir röportajı buradan okuyabilirsiniz.

Şuradaki linkte Türkiye'de yer alan edebiyat müzelerinden 11 tanesi ile ilgili bilgiler bulabilirsiniz. Sadece İstanbul'daki edebiyat müzeleri için burayı ziyaret edebilirsiniz. Orhan Pamuk'un "Masumiyet Müzesi" adlı eseriyle aynı adı taşıyan ve yazar tarafından hazırlanan müze için sizi buraya alalım.

Dünyanın farklı köşelerindeki yazar ev ve müzelerine bakmanızı da tavsiye ederim. Örneğin Prag'daki Kafka müzesi loş iç mekan ışıklandırması ile Kafka ve Cahit Sıtkı arasındaki "Kafkaesk" bağın bir örneği olarak düşünülebilir. Bakabileceğiniz bazı diğer müze ve mekanlar şöyle sıralanabilir: Ulusal Steinbeck Merkezi (Kaliforniya, ABD), Edgar A. Poe Müzesi (Virginia, ABD), Dublin Yazarlar Müzesi (İrlanda), Mark Twain Evi ve Müzesi (CT, ABD), Tolstoy'un Evi Yasnaya Polyana (Rusya), Charles Dickens Müzesi (Londra, İngiltere), Maison de Balzac (Fransa), Jane Austin Evi ve Müzesi (Hampshire, İngiltere), Modern Edebiyat Müzesi (Almanya). Bu müzeleri araştırırken Türkçe dışındaki diğer kaynaklardan faydalanabilirsiniz.

Şekil 3: Kültür ve Edebiyat Müzesi Web Macerası "Bilgi Kaynakları" Bölümünden Bir Kesit

Dördüncü bölümde (bk.: **Şekil 3**) öğrencilerin hazırlık yapabilmeleri için çeşitli kaynaklar paylaşılmıştır. Bu adımda dikkat edilmesi gereken husus öğrencilerden beklenen görevlerin gerçekleştirilebilmesi için yeterli zenginlikte olacak kaynaklar ve alternatif yolların belirtilmesidir. Paylaşılan kaynaklar öğrencilerin seviyesi ve konuya göre az ya da çok detay ve alternatif içerebilir. Bu örnekteki Web Macerası ileri düzey öğrenciler için hazırlandığı için Web bağlantılarını doğrudan vermek yerine öğrencilerin çeşitli web kaynaklarını kullanarak ulaşabilecekleri bilgiler paylaşılmıştır.

Web Macerası'nın beşinci bölümü olan "Değerlendirme" kısmı öğrencilerin macera esnasında dikkat etmesi gereken hususlar paylaşılmış, öğrencilerin hazırlayıp sunacakları çalışmaların hangi kriterlere göre değerlendirileceği verilmiştir. Bu sayede öğrencilerin dil kullanımlarının yanı sıra içerik anlamında da doyurucu ürünler ortaya koymaları amaçlanmıştır. Altıncı ve son bölümde ise öğrencilerin tamamlamış oldukları macera ile hangi becerileri kazanmış olacakları yazılmış, müfredat hedefleri verilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin macera öncesi ve sonrası durumlarını hem kendilerinin hem de eğitmenlerinin kıyaslayabilmesine imkân sağlanmıştır.

Sonuç

Teknolojinin gittikçe yaygınlaşan bir biçimde dil eğitimi ve öğretiminde kullanılmaya başlandığı günümüzde Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten eğitmenlerin eğitiminde bu nokta öne çıkarılmalı ve öğretmenler, öğrencilerin dil gelişimine katkıda bulunacak teknolojik materyallerden faydalanmalıdır. Bu kapsamda öğretmenlere yardımcı olabilecek teknoloji destekli öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve tanıtılması önemlidir. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan bu çalışmada Web Macerası tanıtılmış, ileri düzey Türkçe öğrencilerinin kullanması amacıyla geliştirilen bir Web Macerası örneği Türk Edebiyatı temalı bir çalışma şeklinde sunulmuştur.

Hazırlanmış olan "Edebiyat Müzesi" isimli Web Macerası'ndan da anlaşılacağı üzere, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten eğitmenler ücretsiz bir şekilde etkili ve etkileşimli Web Maceraları hazırlayabilirler. Her ne kadar bu çalışmada tanıtılan Web Macerası ileri düzey öğrencilerine hitap etse de içerik ve seviye olarak farklı Web Maceralarını hazırlamak mümkündür. Öğrenciler yalnızca konuya hâkim olma imkânına sahip olmakla kalmamakta, aynı zamanda internetteki Türkçe yayın yapan sitelerde gezerek farklı dil kullanımlarına erişmektedirler. Zengin Türkçe içeriklere sahip birçok site olduğu düşünüldüğünde bu aktivitenin öğrencileri uzun vadede bireysel olarak öğrenmeye devam etmeleri için teşvik edici nitelikte olduğunu söylemek yanlış olmaz. Tüm bunların yanı sıra özellikle uzaktan Türkçe öğreten eğitmenler için Web Macerası aktivitesi ölçme ve değerlendirme aşamasında test ve geleneksel

sınav yöntemlerinin yanında veya onlara bir alternatif olarak düşünülebilir. Sonuç olarak Web Maceralarının öğrencilere farklı bilgi kaynaklarına ulaşarak Türkçe becerilerini zenginleştirme fırsatı sunduğu söylenebilir. Bundan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten eğitmenlere benzer Web Maceraları hazırlayıp öğrencilerini aktif bir öğrenme sürecine dâhil etmeleri tavsiye edilmektedir.

Kaynaklar

AKÇAY, A. ve ŞAHİN, A. (2012), "Webquest (Web Macerası) Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi", *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 33-45.

ANTENOS-CONFORTI, E. (2009), "Microblogging on Twitter: Social Networking in Intermediate Italian Classes", in L. LOMICKA ve G. LORD (eds.), *The Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning*, Calico Monograph Series, No. 9. (pp. 59-90). San Marcos, TX: CALICO Publications.

ARTUÇ, S. (2013), "TürkçeninYabancı Dil Olarak Öğretiminde Bilişimden Yararlanma: Paragraf Çalışmaları". *International Journal of Language Education and Teaching,* 1, 80-91.

AYDIN, S. (2012), "A Review Of Research On Facebook As An Educational Environment". *Educational Technology Research and Development*, 60 (6), 1093-1106.

BÜYÜKASLAN, A. (2007), *Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler: Bilişim Uygulamaları, Çözüm Önerileri*, Department D'Etudes Turques Turcologue U-Strasbourg, Strazburg, Fransa.

DODGE, B. (1995), "Some Thoughts About Web Quests", http://webquest. sdsu.edu/about_webquests.html; 12.10.2014.

GÜLBAHAR, Y.-MADRAN, R. O. ve KALELİOĞLU, F. (2010), "Development and Evaluation of an Interactive Webquest Environment: 'Web Macerası' ", *Educational Technology and Society*, 13 (3), 139-150.

MILLS, N. (2011), "Situated Learning Through Social Networking Communities: The Development of Joint Enterprise, Mutual Engagement, and a Shared Repertoire", *CALICO Journal,* 28 (2), 345-368.

NMC Horizon Report (2014), "NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition", http://cdn. nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-he-EN-SC.pdf; 14.11.2014.

O'REILLY, T. (2005), "What is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for The Next Generation of Software", http://www.oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html; 20.10.2014.

OTA, F. (2011), "A Study of Social Networking Sites for Learners of Japanese", *New Voices,* 4, 144-167.

REINHARDT, J. ve RYU, J. (2013), "Using Social Network-Mediated Bridging Activities to Develop Socio-Pragmatic Awareness in Elementary Korean"., *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching,* 3 (3), 18-33.

SOLMAZ, O. (2007). "Computer-Assisted Turkish Learning by Using Internet Technologies". *Sabancı Üniversitesi Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi Konferansı Bildiri Kitabı*, Sabancı Üniversitesi, Türkiye.

SOLMAZ, O. (2015). "İnternet ve Dil Öğretimi", N. Bekleyen (Ed.), *Dil Öğretimi*, Ankara: PEGEM Akademi, 414-434.

YAVUZ, A. ve TOK, M. (2014), "The Effects of Blogs on Writing Skills in Teaching Turkish as a Second Language", *European Journal of Education Technology,* 2 (1), 30-50.

YÜCER, S. (2011), "İnternet Yoluyla Türkçe Öğretimi ve Sorunları", *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi,* 1 (1), 132-143.

ZOUROU, K. (2012), "On the Attractiveness of Social Media for Language Learning: A Look at the State of fhe Art", *ALSIC* 15(1); http://alsic.revues.org/2436.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE SINIFLARINDA FİLM-TEMELLİ ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ: BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ BECERİ YAKLAŞIMI

Meliha R. ŞİMŞEK*

1. Giriş

Yabancı dil öğretiminin yöntem bilimsel tarihi incelendiğinde, işitsel ve görsel ögelerin kullanımının ilk yöntemlerden, Düzvarım Yöntemi'ne dayandığı görülmektedir. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi'nin terkiyle birlikte, öğrencilerin ana dilindeki açıklamalar ve çeviri yerini gösteri tekniğiyle öğretime bırakmış ve yeni dilsel birimlerin sunumunda öğrencilerin öğrenilecek dil ile karşılığı olan kavram arasında doğrudan bir bağlantı kurması ve hızlıca yabancı dilde düşünmesi amaçlanmıştır (YAVUZ ve ŞIMŞEK, 2008). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki baş döndürücü değişim nedeniyle, artık yabancı dil öğretiminin vazgeçilmez bir bileşenine dönüşen filmler, aslında zengin işitsel ve görsel ögeleri bünyesinde barındıran ve İnternet üzerinden erişilebilir kaynakların başındadır. Ayrıca film kullanımı, Düzvarım Yöntemi'nin öngördüğü dolaysız bağı eğlenceli yoldan kurabilen öğretimsel bir araçtır. Johnson'a göre pazarda geçen bir sahnedeki rahat konuşma biçemi ve kısa, basit yapıların tekrarı öğrencilerin film kahramanlarıyla özdeşleşmesini sağlarken *"[yabancı dildeki] konuşma yapılarının görsel deneyim ve işitsel imge ile zihinsel olarak ilişkilendirilmesi"* belleği güçlendirip sözcük öğrenmeyi kolaylaştırır (1956: 415). Gerçek yaşama benzer bir durumda geçen söyleşim, canlı görseller eşliğinde, özgün bir bağlam sunduğu için saatlerce bir dile maruz kalma [bile] görsel imgenin verdiği anlamla aynı doğruluğu yakalayamaz (LOTTMAN, 1961: 178).

"Neden film kullanmalıyız?" sorusuna dilsel bakış açısıyla verilebilecek yanıt şöyle özetlenebilir: dilin duygular, durumlar ve konuşucular ile doğrudan bağlantısı olduğu için "tam bir görsel bağlam" içinde yorumlanan anlamı

* Yrd. Doç. Dr.; Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü; malliday@gmail.com.

çözmek kolaylaşır (SHERMAN, 2003: 13). Örneğin, "Bakıyorum da ağzın kulaklarına varıyor" ifadesindeki deyimin anlamını kavramak, alıcının yüzündeki kocaman gülümsemeyle örtüştüğünde çabuklaşır. Bu tür bağlamsal ipuçları, ders kitaplarında metinlerin resimler eşliğindeki sunumuyla sağlanmaya çalışılsa da oyuncuların jest, mimik ve hareketleriyle yakalanan gerçeğe yakın ortam ancak film kullanımıyla elde edilebilir.

Yabancı dil öğretiminde film kullanımının bir başka dilsel gerekçesi ise etkileşimsel dil girdisi ve üretimi sağlamasıdır. Yabancı dil öğrenicileri, sınıf ortamında, sınırlı bir zaman dilimi içinde, temel olarak ders kitapları ve çoğunlukla ana dili konuşuru olmayan öğretmenlerden dilsel malzemeyi aldıkları için karşılaştıkları ilk konuşma durumunda gerginlik duymaları bir yana "kitabi", "tarihi geçmiş", "yavan" anlatımları yüzünden alaya alınmasalar bile huzursuz olabilirler. Ancak yabancı dilin konuşulduğu ülkede belirli bir süre geçiremeseler de öğrenciler gereksinim duydukları "doğal konuşma dili" girdisine film izleyerek sahip olabilir; gündelik dili kullanırken görüp işittikleri kahramanları model alabilir ve benzer roller oynayarak işlevsel dil kullanımlarını ikili konuşmalar içinde pekiştirebilirler (SHERMAN, 2003: 13-14).

Yabancı dil sınıfında film kullanımının arkasında, dilsel olduğu kadar ruhsal ve kültürel nedenler vardır. Günümüzün dijital dünyasında, verilerin çoklu ortamda hızlı güncellemesine alışık öğrenciler, geleneksel öğretmen ve ders kitabı ikilisini, deyim yerindeyse, "analog radyolar" gibi gördüğünden, zaten güç ve gerilimli bir iş olan yabancı dil öğrenimi sırasında özünde bir eğlence unsuru olan filmlerin kullanımı güdülenmelerini artırmaktadır. Kültürel gerekçese filmleri tıpkı roman veya şiir gibi öyküsü olan ama farklı bir ortamda/yöntemle sunulan "metinler" olarak kabullenmeyi öngörür (STURM, 2012: 247). Diğer bütün metin türleri gibi, film uzamsal ve zamansal özellikleri yansıtan sahneleriyle erek dilin kültürüne ait bilgileri izleyiciye işitsel ve görsel yoldan aktarır. Sherman'ın deyimiyle, filmler kültüre bir "pencere" açar, günlük yaşamın ayrıntılarını (beden dili, giyim tarzları, masa adetleri, cinsel roller) sunar ve öyle bir "toplumsal manzara" sergiler ki müzeye gitmiş gibi oluruz (2003: 12).

Anlamın ifadesinde çeviri ve sözlüklerle yarışan, alımlayıcı ve üretken becerilerin geliştirilmesini destekleyen, doğal ve güncel dil modelleri sunan filmler, her araç için geçerli olduğu gibi, ancak doğru kullanılınca yarar sağlayabilir. Filmlerin yabancı dil sınıfında kullanımına özgü püf noktaları, şu gerçek olay çok iyi açıklar: Nigel adındaki İngiliz bir meslektaşıyla asansörde film kullanımıyla ilgili söyleşirken onun dersin yalnızca beş dakikasını filmi izlemeye ayırmasına hayret eden David, çoğu yabancı dil öğretmeni gibi, oynatıcıyı çalıştırıp arkasına yaslanarak ve sözcükleri, dilsel ifadeleri anlamayan

öğrencilerini yalnızca jestleri ve arka plandaki manzarayı izlemeye terk ederek filmleri kötü (ye) kullandığını fark eder, çünkü böyle bir işleyişte, arkadaşı Nigel'a göre, *"söylenenler [konuşulan dil], bir gözden girip ötekinden çıkıyor ve kulaklara ulaşmıyor bile"* (SHEA, 1995: 7).

Gösterim öncesinde iyi hazırlanmadan veya sonunda öğrencilere görev vermeden bütün bir oturumu yalnızca izleme ile geçirmeyi "Cuma öğleden sonra" tatiline benzeten Sherman, bunu az sürede koca bir kitabı okumalarını isteyip bitiremeyince de öğrencilerin elinden kitabı çekip almakla bir tutar ve böyle tek başına görüntü kullanımının hem filmi öğretim programıyla bütünleştirmediğini hem araç ve programa zarar verdiğini vurgular (2003: 7). Benzer biçimde Johnson, öğrencilerin filmi bir eğlence türü olarak kabul edip gösterim sırasında edilgenleşeceklerini öngörmüş ve yabancı dil öğretmenlerini dilsel becerilerin geliştirilmesi ve uluslararası anlayışın arttırılması için etkili teknikler geliştirmeye çağırmıştır (1956: 417).

Voller ve Widdows'ın bakış açısıyla, filmler öyküsü, kahramanları, iletileri olan metinlerdir ve diğer bütün metinler gibi sınıfta kullanılabilirler, ama filmlerin öğretimle bütünleştirilmesindeki temel sorun filmin dilinin güçlüğünden ziyade öğrencilere verilen görevlerin uygunluğudur (1993: 343). Nasıl ağır bir okuma metnini işlerken öğrencileri zor sorularla bunaltmıyorsak veya kolay bir metni ilgilerini canlı tutabilmek için basit sorularla geçiştirmiyorsak, filmlerle bütünleştirilmiş bir derste farklı türdeki öğrencilere çekici gelecek çeşitli görevler vermeliyiz. Bu nedenle, özellikle orta ve üzeri düzeyde dil yeterliliğine sahip öğrencilerin akıcılık geliştirmesine yardımcı, açık-uçlu görevler vermeli ve görsel boyutuyla çoğu metin türünden daha üstün olan filmlerden yeterince yararlanmalıyız (VOLLER ve WIDDOWS, 1993: 343).

Yabancı dil öğretimiyle filmlerin bütünleştirilmesine ilişkin çok öneri bulunmakla birlikte, Kaiser (2011: 232) başlıca üç kullanım şeklinden söz etmiştir: konuşma diline odaklanma, erek dil konuşurlarının davranış veya değerlerine odaklanma ve metin olarak filmde yaratılan anlama odaklanma. Bunlardan ilkinde, film dinlediğini anlama ile sözcük bilgisini geliştirmenin aracı ve ikincisinde erek dilin kültürünü yansıtan bir model iken üçüncüsünde film incelemesi yoluyla çoklu göstergesel dizgelerin nasıl anlamlı bir metin yarattıkları araştırılır (KAISER, 2011: 241). Benzer bir bakış açısıyla, bu çalışmada, uzun metrajlı bir film ana düşüncesi, konuları, kahramanları ve temel olaylarıyla öğrenciler tarafından çeşitli öğretim etkinlikleri içinde değerlendirilmek üzere "metin" olarak benimsenmiştir.

Ne yazık ki, öğretimsel bir araç olarak işlevi belirli bir süredir bilinmekle birlikte, yabancı dil sınıfında filmlerden yeterince yararlanılmadığı ya da filmlerin etkili biçimde kullanılmadığı söylenmektedir (ARSLAN ve ADEM,

2010: 83; KAISER, 2011: 248). Ayrıca Arslan ve Adem (2010: 84) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için öğretim malzemesi hazırlamanın zorluk ve maliyetine dikkat çekerek yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanılan zengin kaynakların iyice incelenmesini savunmuştur. Bu öneriler ışığında, mevcut çalışma Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda uzun metrajlı yerli bir filmden yararlanarak ne tür öğretim etkinlikleri tasarlanabileceğini ve işitsel-görsel açıdan zengin, eğlenceli bir ortamda orta ve üzeri düzeydeki öğrencilerin dört temel dil becerisini bütünleşik olarak nasıl geliştirebileceğini göstermeyi amaçlamıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde film kullanımını konu alan geçmiş çalışmalar incelendiğinde, etkinlik önerilerinin yol gösterici ve cesaretlendirici olduğu kabul edilmekle birlikte, dilsel-konusal odak ve çeşitlilik açısından benzeştikleri ve etkinlikleri belirli bir işlem sırasıyla sunmadıkları görülmekte ve bu durum yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanılan basmakalıp etkinliklerin aktarımına bağlanmaktadır (ARSLAN ve ADEM, 2010: 68-69; ÇAKIR, 2006: 69-70; İŞCAN, 2011: 942-943; KARGI, 2006: 65; SARAÇ, 2012: 38-40). Bu çalışmada ise bu örneklerden farklı olarak film-temelli bir derste öğretim etkinliklerinin hangi sırayla sunulabileceği almaşıklarıyla birlikte açıklanmış ve yabancı kaynaklardaki öğretim etkinliklerini çeviri yoluyla alıntılamak yerine yerel örneğe nasıl uyarlanabileceği gösterilmiştir.

2. Uzun-Metrajlı Film Etkinlikleri: "*Veda*" Örneği

Film-temelli öğretim etkinlikleri geliştirmenin birinci basamağını doğru filmi seçmek oluşturur. Doğru film, ilginç, göze çekici, kulağa hoş/kolay gelen, tabulardan kaçınan, hareket yüklü, ayrıntılı artalan bilgisi gerektirmeyen, güçlü bir kurgu ve anlaşılır kahramanlara sahip bir filmdir (SHERMAN, 2003: 5; VOLLER ve WIDDOWS, 1993: 343). Bu nedenle, bu çalışmada, açık seçik, düzgün ve yalın bir Türkçe kullandığı, sıralı olay anlatımıyla izleyiciyi yormadığı, ana kahramanları çarpıcı özellikleriyle iyi tanıttığı, incitici veya sarsıcı temalar içermediği, durağan olmayıp söylemin somut eyleme dönüştüğü ve ana hatlarıyla tarihsel bilgiyi izleyiciyi sıkmadan verdiği için Zülfü Livaneli'nin romanından sinemaya uyarladığı "*Veda"* filmi (2010) öğretim etkinliklerinin temelini oluşturmuştur.

Öğretimsel açıdan uygun bir filmin bütün özelliklerini taşımanın yanı sıra, *Veda* Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu, Mustafa Kemal Atatürk'ün Salih Bozok'la Selanik'teki çocukluk yıllarına uzanan derin dostluğunun ve evrensel insani değerler taşıyan yaşam öyküsünün arka planında Osmanlı Devleti'nin çöküşünü, Çanakkale Zaferi'ni, Balkan göçünü, İstanbul ve İzmir'in işgalini, milli mücadele ve devrimleri, kısacası Türk tarihinin dönüm noktalarını, yabancı dil olarak Türkçe öğrenicisine yansıtır.

Veda'nın eğitselliği dilsel model oluşturma ve tarihsel bilgilendirmeyle sınırlı değildir. İşcan'ın (2011: 945) dikkat çektiği gibi, bu tür tarihsel filmler, Türk toplumunun yaşayış tarzını yansıtan zengin bir kültürel araçtır ve yabancıların "Türkçenin dil evrenine girmeleri"ne yardımcı olmaktadır. *Veda*'yı izleyen yabancı dil olarak Türkçe öğrenicileri, falakadan tutun da lokum eşliğinde kahve ikramı, zeybek oyunu, cami, ezan, şehadet, el öpme, sofra adabı, giyim-kuşam, taşıtlar ve hatta "Yeni Cami", "Manastır Türküsü", "Hatırla Ey Peri" gibi Türk müzikleriyle "ud" gibi geleneksel Türk sazlarına kadar Türk kültürünün önemli temsilcilerini gözlemleyebilir. Ayrıca yazılı, metinsel ders kitapları kültürel içeriğin öğretiminde özgünlük ve yeterlilik açısından kusurlu olduklarından, Zhang (2011: 211) ve Saraç (2012: 30, 35) filmlerin kullanımıyla öğrencilerin erek dile olumlu tutum geliştireceğini ve kültürler arası iletişimde yanlış anlamaların önlenebileceğini belirtmiştir.

3. İşlemler

Bir yabancı dili dört duvarla çevrili sınıf ortamında, dakikalarla sınırlı dersler süresince ve o dili ana dili olarak konuşmayan bir öğretmenden öğrenen yabancı dil öğrenicisinin o dilin konuşulduğu ülkeye gitmeden doğal öğrenmenin benzetimini yaşayabilmesi için öğretmenin sözü edilen nitelikteki bir film seçmesi, çoğu filme uyarlanabilecek öğretim etkinliklerini repertuarında biriktirmesi ve bunları farklı düzeydeki öğrencilerin hoşlanacağı çalışma kâğıtları biçiminde düzenleyerek etkin bir film oturumu gerçekleştirmesi gereklidir. "Seyir öncesi", "seyir sırası" ve "seyir sonrası" olmak üzere üç aşamaya ayrılan film-temelli bu ders için toplam sekiz öğretim etkinliği tasarımlanmıştır. Orta düzeydeki (B1-B2) öğrenciler gözetilmişse de dilsel girdinin sadeleştirilmesi veya görevlerin güçleştirilmesi yoluyla bu etkinliklerin "her bedene uyar" (one size fits all) dersler sunabileceği savlanmıştır.

3.1. Seyir öncesi

Veda filminin "ölüm" temasına giriş yapmak için öğrencilere filmin müziklerinden "Yeni Cami" türküsü dinletilir. Bir buçuk dakikalık bu dinleme metni, karmaşık olmayan tümcelerden kurulu, açık, anlaşılır ve yavaş bir ses tonuyla sunulduğu için öğrencilerin kolayca anlayabileceği düşünülmektedir. Türküyü iki kez dinleyen öğrencilerden, dizelerdeki eksik sözcükleri duyup boşluklara yazmaları istenir. İkinci aşamada, dinleme metnindeki numaralı ifadeler anlamlarıyla eşleştirilir. Sözcük öğrenmenin ardından, öğrencilerin dinleme metniyle ilgili temel düşünceyi anlayıp anlamadığı yoklanır. Bu amaçla, türküyü söyleyen ile ölenin kimliğini ve ölüm şeklini tahmin etmeleri beklenir. Türklerdeki cenaze kültürüne ait ifadeleri barındıran bu türkü sayesinde, Türkçedeki ölümle ilgili sözcük ve deyimler öğretilmiş olur; erek dile ait özgün bir şarkı vb. kaynakların kullanımıyla (özellikle işitsellerin) öğren-

cilerin ilgisi çekilir ve duyu ve duygularına seslenildiği için öğrenme daha kalıcı olur. Böylece, *Veda* filminin ana teması tanıtılarak filmle ilgili diğer dilsel çalışmalara yumuşak bir geçiş sağlanmış olur.

Aşağıdaki boşlukları dinleme metnindeki doğru sözcüklerle doldurunuz.

YENİ CAMİ

Yeni cami[1] …….. (avlusunda)

Ezan sesi var

Ezan sesi değil be annem

Sevdiğimin[2] …….. var (yası)

Eller bana ağlamaz be annem

[3] …….. bağlamaz (Kara yazma)

Bir sevdiğim bir de güzel annem

Buna[4] …….. dayanmaz (yürek)

[5] …….. al kan akar (Tabutumdan)

Cümle âlem bana bakar

Genç ölümüm[6] …… yakar (yürek)

Dayan sevdiğim dayan

Dinleme metnindeki (1-6) numaralı ifadeleri, (a-f) karşılıkları ile eşleştiriniz.

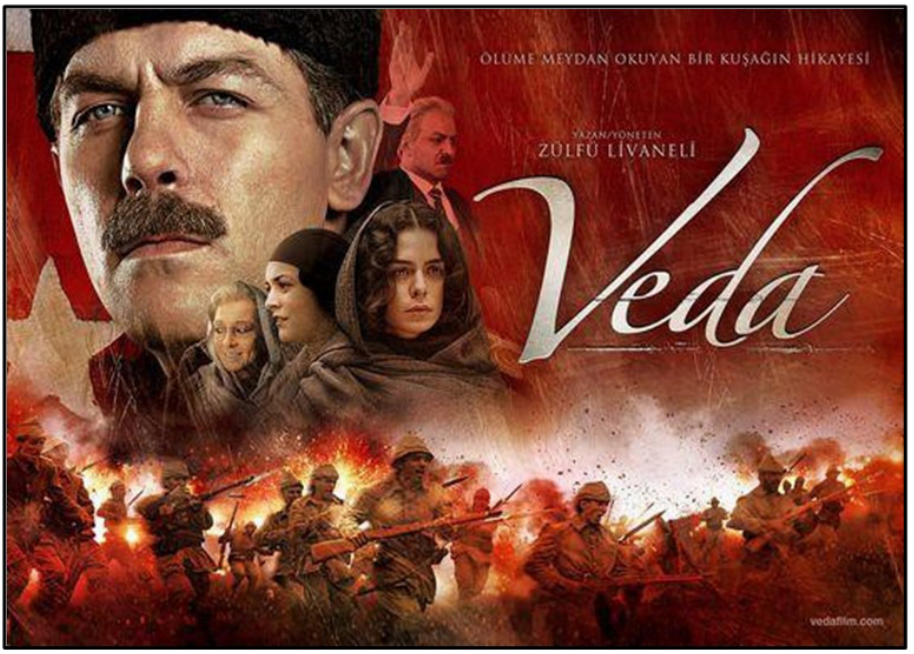
1. cami avlusu	(.. c..)	a. çok üzülmek, yas tutmak
2. yas	(.. d..)	b. içinde ölü taşınan sandık
3. kara yazma bağlamak	(.. a..)	c. üstü açık, duvarlı alan
4. yürek dayanmamak	(.. f..)	d. ölüm acısı
5. tabut	(.. b..)	e. çok acıtmak
6. yürek yakmak	(.. e..)	f. çok acı duymak

Sizce dinlediğiniz türküyü kim söylüyor? Kim ölmüş olabilir? Nasıl ölmüş olabilir?

3.2. Seyir Sırası

Bu aşamada, öğrencilere az önce dinledikleri türkünün hangi filmin müziği olduğu sorulur. Bilen çıkmasa bile *Veda* filminin incelemesine artık baş-

lanabilir. Yanıt olarak, filmin afişi gösterilir ve öğrencilere birazdan filmin ilk 20 dakikasını izleyecekleri duyurulur. Birinci kesiti, dikkatli izlemeleri çünkü **Şekil 1**'deki afişte yer alan kahramanlardan hangileriyle karşılaştıklarının sorulacağı öğrencilere önceden söylenir.

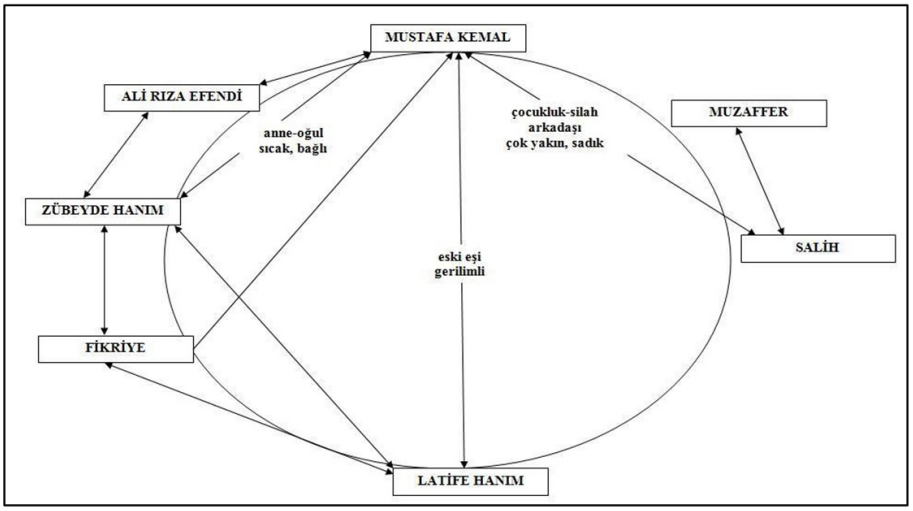


Şekil 1: Filmin Afişi

Ön izleme sürecinde, öğrenciler filmin ana kahramanlarından "Mustafa" (Atatürk), "Salih" (Atatürk'ün çocukluk arkadaşı ve yaveri, Salih Bozok) ve "Zübeyde" (Atatürk'ün annesi) ile tanışırlar. Bunun yanı sıra, afişte yer almayan kahramanlardan, Salih'in oğlu, Muzaffer ve Mustafa'nın babası, Ali Rıza filmde ilk kez görünürler. 10 Kasım 1938'de Dolmabahçe Sarayı'nda Salih Bozok'un, oğlu Muzaffer ile yaptığı görüşmeyle açılan filmin bu bölümünde, Atatürk'ün ölüm döşeğinde olduğunu gören izleyici Salih'in bu büyük acı karşısında aldığı intihar kararına, Salih ile Mustafa'nın dostluklarının başlangıcına, Mustafa'nın aile yaşantısına, çocukluk serüvenlerine, babasının ölümüne ve arka planda Osmanlı yönetimindeki Selanik'e ilişkin bilgiler öğrenir. Öğrencilerde devamını izleme isteği uyandırmak için ön izleme yirminci dakikanın sonunda, Zübeyde'nin oğluna masal anlatmayı kestiği yerde sonlandırılır.

3.3. Seyir Sonrası

Veda filmi 118 dakika sürdüğü için seyir öncesi ve sırası etkinliklerinin ardından öğrencilerden filmi evde izleyerek derse gelmeleri istenir. Her ne kadar filmdeki diyaloglar dil, içerik ve söyleyiş açısından açık seçik, anlaşılır olsa da öğrencilerin düzeylerine göre İngilizce altyazı desteğiyle izlemeleri seçimlerine bırakılmıştır. Film izlendikten sonra uygulanan öğretim etkinliklerinin bazıları Sherman'dan (2003) uyarlanmıştır. **Şekil 2**'deki "Kahraman ağı" olarak adlandırılan bu ilk etkinliğin amacı, kahramanların birbirleriyle ilişkilerini somutlaştırmak, öğrencilerin maddesel ve ruhsal ilişkileri betimleyen sözcükleri kullanmalarını sağlamaktır (SHERMAN, 2003: 139). Özgün biçiminden farklı olarak, burada, öğrenciler filmi izlemeyi bitirdikten sonra, aşağıdaki şekil üzerinde ana kahramanların adlarını yerleştirir; kahramanlar arasındaki maddesel ve/ya ruhsal ilişkiyi oklarla gösterip etiketler ve kahramanların bağlantılarını görsel olarak özetler. Bu etkinlikten çifte kazanç sağlanabilir: kişilik sıfatları çıkartım yoluyla öğrencilerden elde edilir ve özetleme stratejisi geliştirilir.



Şekil 2: Filmin Kahraman Ağı

Ana kahramanların öyküdeki rollerini kavrayıp kavramadıklarını denetledikten sonra, "karışık ifadeler" adındaki ikinci etkinlikte, öğrencilerin olay örgüsü konusundaki farkındalığını yoklamak amaçlanmıştır. Öykünün temel olaylarını betimleyen ifadeler karışık olarak verilir ve öğrencilerden filmdeki oluş sırasına göre tümceleri dizmeleri istenir. Buradaki biçiminden farklı olarak Sherman öğrencilere yalın tümceler vererek "kim, ne zaman, neden? " gibi

sorular yardımıyla öğrencilerin tümceleri genişletip sonra dizmesini istemiştir (2003: 185).

Aşağıdaki (1-20) numaralı tümceleri okuyup filmdeki oluş sırasına göre diziniz.

1. Mustafa, babasının vasiyetini yerine getirip subay olur.

2. İntihar mektubunu yazarken anıları gözünde canlanır.

3. Trablusgarp cephesine gitmeden önce, annesiyle kız kardeşini Salih'e emanet eder.

4. Mustafa, Salih'i hoca dayağından kurtarınca arkadaşlıkları başlar.

5. Osmanlı Selanik'i kaybedince, Zübeyde ve Makbule İstanbul'a göç eder.

6. Salih, Mustafa Kemal'in öleceğini öğrenir ve Muzaffer'i çağırıp intihar edeceğini söyler.

7. Mustafa, annesi ve yeğeni Fikriye ile İstanbul'da bir eve yerleşir.

8. Çanakkale Zaferi'yle Mustafa'nın ünü dünyaya yayılır.

9. Yunanlılar İzmir'den kaçarken Mustafa Kemal Latife'yle tanışır.

10. Mustafa'ya bakmak için Fikriye Ankara'ya gelir ve ona hizmet eder.

11. Trendeyken Mustafa annesinin öldüğünü öğrenir.

12. Anadolu'nun işgali üzerine, Mustafa Kemal ve arkadaşları milli mücadeleyi başlatır.

13. Zübeyde Hanım Latife ile tanışır ama oğluyla evlenmesini istemez.

14. Münih'teki sanatoryumdan dönünce Fikriye köşke kabul edilmez.

15. Ölüm döşeğindeki Mustafa'yı rüyasında annesi yanına çağırır.

16. Fikriye Mustafa'yı göremeyince tabancasıyla kendini vurur.

17. Latife askerlerinin önünde onu küçük düşürünce Mustafa Kemal ondan ayrılır.

18. Muzaffer öğretmeniyle babasını kurtarmaya gelir, ancak Salih tetiğe çoktan basmıştır.

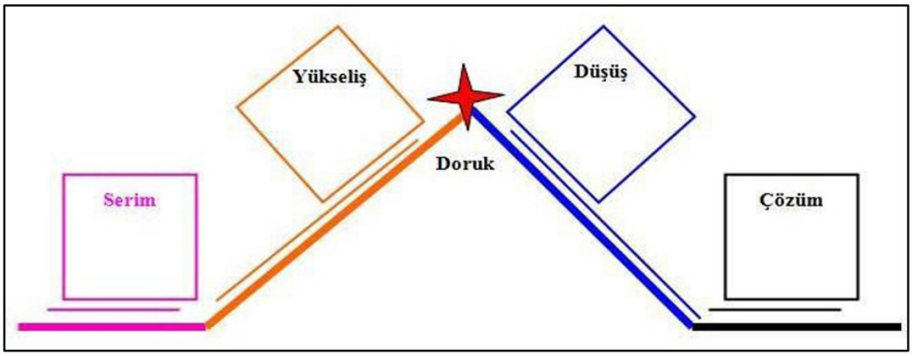
19. Mustafa Kemal zaferden sonra yapacağı devrimleri gizli defterine yazdırır.

20. Mustafa annesiyle kız kardeşini cami avlusundaki göçmenlerin arasında bulur.

Ayrıca, Sherman'ın (2003) karışık tümceleri sıraya koyma etkinliği, **Şekil 3**'teki gibi bir "metin çizelgesi" ile desteklenebilir. Metin çizelgesi, "metnin

yapısını, düşünceler ve bilginin sunum biçimini ortaya çıkarır" (NUTTALL, 2000: 109). Öğrenciler öykünün olaylarını düzenledikten sonra metnin farklı bölümleriyle ilgili olayları gruplayarak metin çizelgesine işler. Nuttall'a göre, metin çizelgesi dolduran öğrenciler, metnin düzenini daha yakından inceler ve metin odaklı tartışmalara katılır (2000: 109). Son olarak filmin dramatik yapısını çözen öğrencilerden filmin özetini yazmaları istenebilir.

Sıraya koyduğunuz (1-20) numaralı tümcelerde anlatılan olayları öykünün bölümlerine uygun olarak metin çizelgesinde doğru yere yerleştiriniz.



Şekil 3: Metin Çizelgesi

"En iyi sahne" adındaki seyir sonrası son etkinliğimizde, öğrencilerin "en unutulmaz/ilginç" sahneyi seçmek için popüler sahneleri yeniden gözden geçirmeleri ve oylamaları gerekir (Sherman, 2003: 131). Almaşık olarak bu çalışmada, öğrencilerden Atatürk'ün "azim, cesaret, kararlılık, açık görüşlülük, ileri görüşlülük, gerçekçilik, insancıllık" gibi kişilik özelliklerini anlatan çarpıcı sahneleri belirlemeleri ve değerlendirmeleri sağlanabilir. Yine bu sahnelerdeki çarpıcı repliklerini, öğrencilerin ana diline çevirmeleri veya alt yazılı izlendiyse erek dildeki karşılığını ezberden yazmaları söylenebilir. Örneğin, Salih'in mektubunda oğluna savaşın anlamını açıkladığı sahnede, yan yana uzanmış gencecik bedenleri, yaralılara yardıma koşan sağlıkçıları ve Mustafa Kemal'in Nuri'ye şunları söylediğini görürüz: "Bu kadar genç insanın bir arada ölmesi bir trajedi. Eğer vatan savunması için şart değilse, her savaş bir cinayettir". Atatürk'ün insan sevgisini gösteren bu sözünü ana diline (İngilizce olduğu varsayılırsa) çevirebilecekleri gibi (The death of all those young people is a tragedy. Unless it is necessary for the defense of the country, all war is a crime/murder) filmi izlerken akıllarında kaldığı kadarıyla erek dildeki özgün biçimini söyleyebilirler. Dolayısıyla, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dört temel dil becerisini birlikte işe koşabildikleri film-temelli dil dersi, seyir öncesi, sırası ve sonrası öğretimsel basamaklar

izlenerek ve farklı alanlarda kazanılmış bilgi ve becerileri yeni ortamlarda uygulayarak tamamlanmış olur.

4. Sonuç

Bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki yenilikler sayesinde, yabancı dil öğrenicisi ucuz, hızlı ve sürekli erişilebilir İnternet temelli kaynakları kullanmakta ve öğretmenin sesi ile yazılı ders kitabının sınırlılıklarını erek dilin ana vatanına gitmeden de işitsel-görsel malzemelerin desteğiyle aşmaktadır. Filmler, öğrencilerin farklı dilleri bilme, anlama ve konuşma konusundaki artan meraklarını gidermenin en kestirme yolu olarak ortaya çıktığından, Çin'de dil laboratuarlarındaki bilgisayarlar aracılığıyla filmler yabancı dil dersleriyle bütünleştirilerek yeni bir eğitim reformu başlatılmış ve acil gereksinim duyulan nitelikli, çok yönlü, küresel iletişime açık insanlar yetiştirmeye yönelinmiştir (WANG, 2009: 179). Benzer biçimde, gerek Türkçenin ana dili olarak konuşulduğu Türkiye'de gerek yabancı dil olarak öğretildiği Türkiye dışındaki merkezlerde, Türk dilinin doğal, gündelik kullanımlarını, konuşucuların gerçek iletişim sırasındaki davranışlarını, Türk tarihi ve kültürüne özgü özellikleri aracısız ve eğlenceli olarak öğrenciye aktarabilmek ve yaşatabilmek için uygun Türk filmlerinin yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında etkin bir biçimde kullanımı gereklidir.

Kargı'nın belirttiği gibi yabancı dil öğretimini yazı diline bağımlılıktan kurtarmak, kitle iletişim araçlarından yararlanmak, özellikle edebiyat uyarlaması filmleri göstererek "medyalararası iletişim" sağlamak, düşünceyi duyulur ve görünür kıldığından yabancı dil öğretimini olumlu etkiler (2006: 63). Ders kitapları ve dinleme CD'lerinden başka bir malzemeyle dil öğrenmek, eğlence etmeniyle öğrenmeyi artırır, ancak öğrenciler film izledikten sonra çeşitli dilsel görevler gerçekleştirip öğretim etkinliklerine katılarak edilgen izleyici olmazlarsa (ÇAKIR, 2006: 71). Bunun için filmlerin işlenecek konu kalmadığında dönem sonu eğlencesi veya boş zaman etkinliği gibi görülmekten vazgeçilmesi ve öğretmenlerin çeşitli filmlere hızla uyarlanabilecek öğretim etkinlikleri biriktirmesi, öğrencilerin dil odaklı çalışmalara yönlendirilmesi önemlidir (Voller ve WIDDOWS, 1993: 2).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin niteliğini ve öğrenci başarısını arttırmak, öğrencilerin çeşitli duyularına seslenerek onları isteklendirmek, gündelik Türkçeye yakınlık duymalarını sağlamak ve Türklerin düşünce ile duygu dünyasını, değerlerini, tarihlerini ve kültürlerini tanıtmak istiyorsak Türk filmlerini derslerimizde etkin ve yeterli biçimde kullanmak zorundayız (ARSLAN ve ADEM, 2010: 67; İŞCAN, 2011: 944; SARAÇ, 2012: 33). Zaten Türkçeyi unutmuş soydaşlarımız da şimdilerde uydu yayınları aracılığıyla Türk televizyonlarını izlemekte ve Türkçeyi bu yolla öğrenmeye çalış-

maktadır (ARSLAN ve ADEM, 2010: 72). Sonuç olarak, zaman içinde etkililiğini kanıtlamış bir araç olarak filmlerin yabancı dil öğretimindeki rolünü yadsımamalı ve yabancı dil olarak Türkçe için film-temelli öğretim etkinliklerini kapsayan yönlendirici ders kitapları hazırlamalı ve Türk edebiyatından sadeleştirilmiş okuma dizileri ile birlikte Türk sinemasından film uyarlamalarını takımlaştırarak bütünleştirilmiş beceri öğretimine hizmet eden öğretim malzemeleri tasarlamalıyız.

Kaynaklar

ARSLAN, M. ve ADEM, E. (2010), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı", *Dil Dergisi*, 147, 63-86; http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/1603/17284.pdf; 12.10.2014.

ÇAKIR, İ. (2006), "The Use of Video As An Audio-Visual Material in Foreign Language Teaching Classroom", *TOJET,* 5 (4), 67-72; http://www.tojet.net/articles/v5i4/549.pdf; 09.11.2014.

JOHNSON, L. B. (1956), "Films in Foreign Language Teaching", *The French Review,* 29(5), 414-417; http://www.jstor.org/stable/382077 (15.11.2014).

İŞCAN, A. (2011), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi", *Turkish Studies*, 6 (3), 939-948; http://www.turkishstudies.net/Makaleler/426707223_57_ adem_i%C5% 9Fcan.pdf; 15.11.2014.

KAISER, M. (2011), "New Approaches to Exploiting Film in The Foreign Language Classroom", *L2 Journal, 3(2)*, 232-249; https://escholarship.org/uc/item/6568p4f4; 24.11.2014.

KARGI, B. (2006), "Edebiyat Kılavuzluğunda Sinema Yapıtlarının Başlangıç Düzeyi Sonrası Yabancı Dil Öğretimine Katkısı", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22, 60-71; http://www.arastirmax.com/system/files/1066/uvt_71763. pdf; 21.11.2014.

LIVANELI, Z. (Yönetmen), (2010), *Veda* [Film], Türkiye: Kamera Film.

LOTTMANN, A. M. (1961), "Films in The Modern Language Class", *The Modern Language Journal,* 45 (4), 178-180. doi: 10. 1111/j. 1540-4781. 1961. tb04422. X; 12.11.2014.

NUTTALL, C. (2000). "*Teaching Reading Skills in A Foreign Language*. London: Macmillan.

SARAÇ, H. (2012). "Yabancı Dil Öğretimi Sürecinde Sanatsal Filmler". *İDİL Sanat ve Dil Dergisi*, 1 (4), 27-43; http://www.idildergisi.com/makale/pdf/1350074195.pdf; 27.10.2014.

SHEA, D. P. (1995), "Whole Movies and Engaged Response in The Japanese University ESL Classroom", in C. P. Casanave; J. D. Simons (eds.), *Pedagogical Perspectives on Using Films in Foreign Language Classes*, 1-17 [SFC Monograph]; http://files. eric. ed.gov/fulltext/ED423689. pdf; 29.10.2014.

SHERMAN, J. (2003), *Using Authentic Video in The Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

STURM, J. L. (2012), "Using Film in The L2 Classroom: A Graduate Course in Film Pedagogy", *Foreign Language Annals*, 45(2), 246-259; 15.11.2014.

VOLLER, P., & Widdows, S. (1993), "Feature Films As Text: A Framework for Classroom Use", *ELT Journal,* 47 (4), 342-353; 27.11.2014.

WANG, Y. (2009), Using Films in The Multimedia English Class. *English Language Teaching*, 2(1), 179-184, http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/358/325.

YAVUZ, M. A.; Şimşek, M. R. (2008), "Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Eytişimsel İncelemesi", *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 10 (4), 47-64; http://www.sbe.deu.edu.tr/dergi/cilt10.say%C4%B14/10.4%20yavuz%20%C5%9Fim%C5%9Fek.pdf; 10.11.2014.

ZHANG, L. (2011), "Teaching Chinese Cultural Perspectives Through Film", *L2 Journal,* 3 (2), 201-231; https://escholarship.org/uc/item/74z6f9v7; 12.10.2014.

YABANCILARA TEKNOLOJİ TABANLI TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KISA HİKÂYENİN KULLANIMINA YÖNELİK BİR MODEL ÖNERİSİ: "EN İYİ ARKADAŞIM"

Aliye USLU ÜSTTEN[*]
Ruhi İNAN[**]

Giriş

Dil öğretimi karşılıklı etkileşim ve iletişim gerektiren bir süreç olmakla birlikte bu süreçte kullanılacak malzemelerin çeşitliliği ve etkinliği dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Teknoloji alanındaki gelişmelerin hayatımızın her alanına hızla girdiği günümüzde, dil öğretiminin teknolojiden ayrı düşünülmesi de beklenilemez. Dolayısıyla eğitim yöntemlerinin teknolojinin imkânlarından faydalanılarak şekillendirilmesi ve geliştirilmesi bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Öğretim sürecinde kullanılan materyallerin niteliği öğretimi kolaylaştırmada, hızlandırmada ve öğrencinin dikkatini çekmede etkilidir. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknoloji temelli materyallerin hazırlanması ve kullanılması, Türkçenin öğretimini olumlu yönde etkileyecektir.

Dil öğretiminde dört temel dil becerisi birbiriyle bağlantılı olarak ele alınmakla birlikte başlangıç seviyelerinde daha çok gündelik hayatta karşılaşacakları kısa metinler veya diyaloglar kullanılarak öğretim yapılmaktadır. Bu durum bir ihtiyacın sonucu olsa da yapısalcı yaklaşım gibi 19. yüzyılda dil öğretiminde sıkça bahsedilen farklı yaklaşımların yazınsal türleri dil öğretiminden uzaklaştırmasına dayanmaktadır. İletişime dayalı öğretim yaklaşımı, günlük hayata dair konuların ve bu konularla ilgili kelimelerin, kalıp ifadelerin öğretilmesine doğru bir eğilim içerisine girmiştir. Neticede karşılıklı konuşma metinlerinin ağırlıklı olduğu materyaller üzerinden öğretim yapılmaktadır.

[*] Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi, Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER), Ankara; aliyeuslu@yahoo.com.

[**] Okt. Dr.; Balıkesir Üniversitesi, Rektörlük, Türk Dili Bölümü; ruhiinan@hotmail.com.

Ancak bu görüşün aksine edebî metinlerin dil öğretiminde kullanılması farklı kalıp ve kuralların yabancılar tarafından öğrenilmesinde daha faydalıdır (UR, 1996: 201). Dil bilgisi yapılarını ve kelimelerini metnin içerisinde kullanılış biçimlerine göre görmek dil becerilerinin hızlı gelişmesini sağlar. Aynı zamanda edebî metinler öğrenilen dile ait kültür unsurlarını yansıtma ve öğrenen kişinin bu unsurları farklı sosyal ve kültür ortamlarında kullanılış biçimlerini algılaması açısından da etkilidir (SAVVIDOU, 2004). Bu kültür zenginliği ve çeşitliliği arasında yabancı dil öğrenmek hem kişisel gelişimin desteklenmesinde hem de genel kültürün artmasında önemli rol oynar.

Dil öğretiminde kullanılan metinler dilin kendi bağlamını oluşturmasını sağlar. Böylece o dilin sosyal ve kültürel ortamına yabancı olan öğrencilerin metnin dünyasına girmeleri kolaylaşır. Metinlerde anlatılanlar kurgu bile olsa gerçek hayatı yansıtan duygu ve deneyimler olması sebebiyle yaşadığı toplum ve insanlar arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamasını sağlar.

Teknoloji Temelli Öğretim ve Kısa Hikâye

Dijital okuryazarlık, teknolojik okuryazarlık gibi farklı terimlerin ardından teknoloji ve eğitim-öğretimi birleştirici "Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı" adı altında ortak bir adlandırma yapılmıştır. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı becerilerinin göstergesi olarak altı madde belirtilmektedir:

1. Etkili İletişim: Öğrenciler sadece kalem ve kâğıtla değil, aynı zamanda video, animasyon, sosyal medya gibi teknolojik araçlarla da kendilerini ifade edebilmelidir.

2. İnceleme ve Değerlendirme: Öğrenciler Web tabanlı ve farklı elektronik biçimler arasında karşılaştırma yapabilmeli ve bunların arasından kendileri için uygun olanı seçebilmelidir.

3. Hesaplamalı Modelleri Anlama: Öğrenciler giderek sayıları artan hesaplamalı modeller ve simülasyonlar gibi birçok veri gösterim sistemlerinin güç ve sınırlılıklarını anlayacak düzeye gelmelidir.

4. Görevleri Yönetme ve Önceliklendirme: Öğrenciler derslerde ve sosyal yaşamlarında kolayca hareket etmelerine olanak sağlayacak teknolojik imkânları aynı anda kullanabilmeli, bunların aralarından seçim yapabilmeli ve önceliklendirebilmelidir.

5. Problem Çözme: Öğrenciler öğrendiklerini uygulayabilmeli ve yeni durumlarla karşılaştıklarında ne yapabileceklerini bilmelidir.

6. Güvenlikten Emin Olma: Öğrenciler 21. yüzyılda yaşanabilecek risklerin farkına varabilmeli ve üstesinden gelebilmelidir (KAY ve HONEY, 2005, akt.: TURTUREAN, 2012: 2).

Yukarıda belirtilen bu ölçütleri yerine getirebilen bireyler, eleştirel düşünme, değerlendirme, iletişim kurma ve problem çözme gibi becerilerini geliştirerek daha ileri bir algılama seviyesine ulaşırlar. Günümüzde bilgi ve teknoloji alanındaki gelişmeler sonucunda dil öğretiminde de çeşitli teknolojiler kullanılmaktadır. Bu noktada bu teknolojilerin birbirinden farkını ve hangi durumlarda birinin diğerinden daha etkili bir öğretim aracı olduğunun ayrımını yapabilmek önemlidir.

Dil öğretiminde kabul gören birçok yaklaşım ve uygulanan yöntem vardır. Bunlar arasında teknoloji temelli öğretim yöntemleri yakın zamanda uygulanmaya başlanmış ve geliştirilmeye devam edilmektedir. Dört temel dil becerisinin öğretiminde bir araç olarak düşündüğümüz kısa hikâye, teknolojik temelli öğretimle etkili bir şekilde kullanıldığında görsel ve işitsel ögelerle birlikte daha etkili bir hâle gelecektir.

Kısa hikâye, konu itibarıyla kısa, az sayıda karakterin bulunduğu, genellikle tek olay ve mekân etrafında kurgulanmış yazın türüdür. Daha kısa sürede okunabilir ve değerlendirilebilir olması açısından diğer yazın türlerine göre metin çalışmaları için en uygun olanıdır. Yapılan araştırmalar, dil becerileri dersinde kısa hikâyelerin materyal olarak kullanımının öğrenciler tarafından ilgiyle karşılandığını ortaya koymuştur. Kısa hikâye, roman, şiir ve drama yazın türlerine yönelik öğrenci tutumlarının değerlendirildiği bir çalışmada, öğrencilerin %81,5'i "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" seçeneğini işaretlerken %0,37'si "katılmıyorum", %18,4'ü ise "kararsızım" seçeneğini tercih etmiştir (PARDEDE, 2011: 17).

Collie ve Slater hikâyelerin dil öğretimi için en uygun tür olma sebeplerini şu şekilde açıklar:

1. Kısa hikâyeler bir ve iki ders saati süresini kapsayacak uzunlukta olması açısından kullanışlıdır.

2. Öğrencilerin kendi başlarına okuyabilecekleri, karmaşık olmayan yazılardır.

3. Farklı ilgi ve ihtiyaca cevap verebilecek nitelikte ve çeşitte hikâyeler vardır.

4. Kısa hikâye, her seviyede ve her yaş grubuna okutulabilir (1991: 196).

Bu özelliklerinin yanı sıra hikâyeler bağdaşıklık bakımından okuyucuyu yönlendiren unsurlar taşır. Hikâyelerdeki olayların devamlılığı, neden-sonuç ilişkileri yabancı dil öğretiminin kalıcı olmasını sağlar. Öğrencilere bağımsız cümleler ve bağlam içesinde yazılan bağdaşık metin hâlindeki cümleler verildiğinde, öğrenmenin bağdaşık metin ile yapıldığında daha fazla gerçekleştiği görülmüştür (AINSWORTH ve BURCHAM, 2007: 299, 300). Kısa

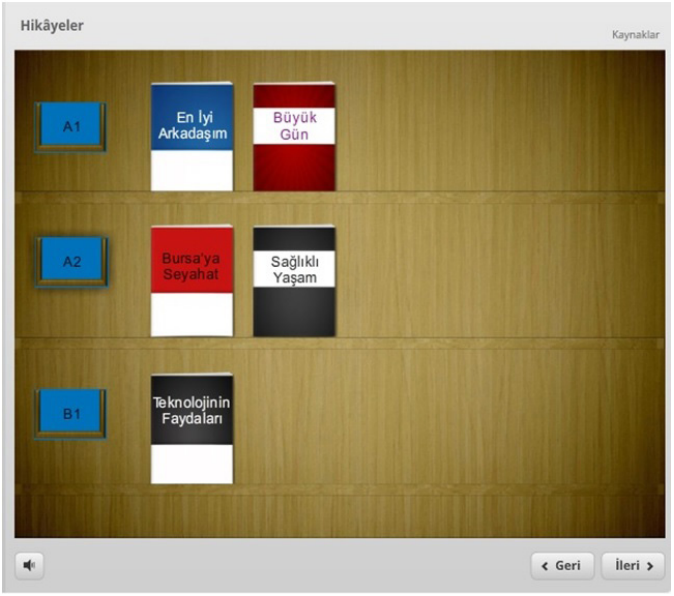
hikâyeler, hem okuma hem de dinleme becerileri dersleri için metin yapısı itibarıyla akıcı metinlerdir. Hikâyedeki merak unsurları okumayı ve dinlemeyi kolaylaştırmakla birlikte, düşünme ve yorum becerisinin geliştirilmesinde de etkilidir. Okuyucunun ve dinleyicinin metnin dünyasına girmesini sağlayan bu özellik, aynı zamanda öğrenilen dilin yapısının ve kelimelerin bağlam içinde kazandığı anlam değerinin fark edilmesini sağlar. Kelime öğretimi, bağlama dayalı yapıldığında zihinde yer edinmektedir. Kısa hikâyelerde öğrencinin ilk kez karşılaştığı kelimeler, bağlamın taşıdığı anlam ilişkisi çerçevesinde verilir. Böylece metnin bütünü içinde değerlendirilen kelime, aynı zamanda görsel ve işitsel yollarla da pekiştirilir. Kelimenin yazılışını, telaffuzunu ve anlamını bütünün bir parçası olarak algılayan öğrencinin, aynı kelime ile tekrar karşılaştığında hatırlaması kolay olacak; daha önce okumuş olduğu metin ile okumakta olduğu metin arasında da ilişki kurmayı başarabilecektir.

Kısa hikâye seçiminde konuya ve sınıf seviyesine uygunluk göz önünde bulundurulurken aynı zamanda öğrenci merkezli bir yaklaşımla hareket edilmelidir. Böylece öğrencinin ilgisini çekecek, ihtiyaçlarına cevap verecek kısa bir metin, öğrenme sürecini hızlandırır. Metnin kısa ve anlaşılır olması, başlangıç seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin öz güvenlerinin gelişmesini sağlar. Kısa hikâyelerin öğrencilerin dil seviyelerine uygun olması ve her seviyeye göre farklı hikâyeler yazılması veya uyarlanması gereklidir.

Teknoloji Temelli Öğretim ve Kısa Hikâye ile Dil Becerilerinin Geliştirilmesi

Kısa hikâye, her seviyedeki öğrenciye dört temel dil becerilerinin öğretilmesini sağlayan bir araçtır. Doğru ve etkili kullanıldığında teknolojinin de desteğiyle konuşma, yazma becerilerine yönelik etkinliklerde ve hatta dil bilgisi öğretiminde faydalı olacaktır. Bildirimizin bu bölümünde "Articulate Storyline Programı Deneme Sürümü"nü kullanarak hazırladığımız kısa hikâyeden Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde nasıl faydalanılacağı üzerinde durulacaktır.

1. Okuma: Öğrencilerin kelime hazinelerinin zenginleştirilmesinde ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde kısa hikâyeler önemli bir etkiye sahiptir. Bu amaçla her seviyede öğretilmesi gereken bilgilerin yer aldığı Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'na (CEFR, 2007) göre hazırlanan kısa hikâyelerden oluşan kitaplık ekranından öğrenci, okumak istediği seviyeye göre bir kitap seçer (bk.: **Resim 1**).



Resim 1: Açılış Ekranı

Karşısına çıkan kitapta öğrencinin anlamını bilmediği kelimeler farklı renkte yazılıdır. Böylece öğrenci o kelimeye tıklayarak anlamını öğrenir, aynı zamanda kelimenin cümle içinde kullanılışını ve bağlam ilişkisini de kavramış olur (bk.: **Resim 2**).

Resim 2: Kelime Sayfası

Öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirmede kısa hikâyede geçen şahıs kadrosuyla ilgili bilgilerden yararlanılabilir. Örneğin, "En İyi Arkadaşım" hikâyesinde yer alan karakterlerin adlarının üzerine tıklandığında her karakterin özelliklerini içeren ifadelerin bulunduğu kutucuklara erişilir (bk.: **Resim 3**). Böylece hem A1 seviyesinde öğrenilen ve ileriki seviyelerde de kullanılabilecek kişilik özelliklerine değinilir hem de öğrencilerin metnin dünyasındaki karakterlerle bütünleşmeleri sağlanır. Metnin sonunda farklı etkinliklerle öğrenilenler pekiştirilmelidir.

Resim 3: Karakter Sayfası

2. Yazma: Kısa hikâye öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde örnek metin olması bakımından güçlü bir etkiye sahiptir. Hikâyelerde anlatılan birbirinden farklı olay, duygu, düşünce ve hayaller öğrencilerin yaratıcılığını artırır. A1 seviyesinde kısa diyaloglar yazdırılarak başlanan yazma çalışmaları, daha sonraki seviyelerde onlardan kısa hikâyeler yazmaları istenerek geliştirilmelidir. "En İyi Arkadaşım" adlı kısa hikâye okutulup kavratıldıktan sonra öğrencilere aşağıdaki çalışmalar yaptırılabilir:

1. Sevgi ile Zeynep arasında farklı bir diyalog yazınız.

2. "En İyi Arkadaşım" adlı hikâyeyi kısaca yazınız.

3. 5-7 cümle ile hikâyedeki olayı, kişileri, problem ve sonucu özet olarak yazınız.

4. Sevgi'nin davranışını bir paragrafla açıklayınız.

1. etkinlik A1; 2. etkinlik A2, 3. etkinlik B1 ve 4. etkinlik B2 ve üzeri seviyelere uygundur.

3. Konuşma ve Dinleme: Teknoloji tabanlı bir yöntemle kısa hikâyenin Türkçenin öğretilmesinde kullanılması konuşma ve dinleme becerilerini olumlu yönde etkiler. Örnek hikâyenin öğrenciler tarafından sesli okunması, metin işleme sonrasında yapılan drama, rol yapma ve tartışma gibi etkinlikler her iki beceriyi birden geliştirir. Hikâyenin okutulmadan önce öğrencilere dinletilmesi, daha sonra metinle ilgili sorular sorulması veya farklı dinleme etkinlikleri yapılması gerekir. Hazırlanan programda hikâyenin seslendirilmesi, hem dinleme hem de telaffuza yönelik bir çalışma olarak düşünülmüştür. Böylece öğrenciler, öğretmen desteği olmadan da hikâyeyi okuyup kelimeleri telaffuz etme imkânına sahip olacaktır.

A1 seviyesinde hikâye sınıfta her öğrenciye okutulur, kısa diyaloglarla canlandırmaları sağlanır. A2 seviyesinde öğrencilerden hikâyeyi anlatmaları; B1 ve B2 seviyesinde Sevgi ve Zeynep'in davranışlarını haklı bulup bulmadıklarını açıklamaları; C1 seviyesinde ise iki arkadaşın davranışlarını değerlendirmeleri ve bu konuda tartışmaları istenir.

Sonuç

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin temel hedefleri arasında öğrencilerin akıcı bir şekilde konuşmalarını ve kolay iletişim kurmalarını sağlamaktır. Bununla birlikte dil öğretiminde öğrencilerin günlük yaşamlarını idame ettirebilecekleri bir öğretime dayalı yaklaşımın yanında teknoloji tabanlı öğretim yöntemleri kullanılarak edebî ve kültürel metinlerden de yararlanılmalıdır. Bunu gerçekleştirirken seçilen metinlerin amaçlara, öğrenci profiline ve konuya uygun olması gerekir. Kısa hikâyeler bu açıdan oldukça kullanışlı ve hem sınıf içinde hem de sınıf dışında öğrencinin rahatlıkla kavrayacağı, öğrenmekten zevk alacağı metinlerdir. Aynı zamanda dört temel dil becerisine yönelik farklı etkinliklerin üretilmesinde kolaylık sağlamaktadır.

Kaynaklar

AINSWORTH, S.; BURCHAM, S. (2007), "The Impact of The Text Coherence on Learning by Self Explanation", *Learning and Instruction*, 17 (3), 286-303.

COLLIE, J. ve SLATER, S. (1991), *Literature in Language Classroom,* Glasgow: Cambridge University Press.

Council of Europe (2007), *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment.* USA: Cambridge University Press.

KAY, K. ve HONEY, M. (2005), *Beyond Technology Competency: A Vision of ICT Literacy to Prepare Students for The 21st Century*, The Institute for the Advancement of Emerging Technologies in Education, Charleston, W. V.: Evantia.

PARDEDE, P. (2011), "Short Stories Use in Language Skills Classes: Students' Interest and Perception", *Journal of English Teaching*, 1 (1), 14-27.

SAVVIDOU, C. (2004), "An Integrated Approach to the Teaching of Literature in The EFL Classroom", *The Internet TESL Journal,* 10 (12); http://iteslj.org/Techniques/Savvidou-Literature.html; 20.12.2014.

TURTUREAN, M. (2012), "Current issues of motivation, academic performance and internet useimplications for an education of excellence", *The 8th International Scientific Conference eLearning and Software for Education*, 26-27 Nisan, Bükreş, 1-4.

Ur, P. (1996), *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*, Cambridge: Cambridge University Press.

ONLINE TÜRKÇE DERSLERİ: TÜRKÇE ÖĞRENMEDE GÜÇLÜ BİR METOT*

Peter VERHOEF**

TECRÜBELER: Kullanıcılar ve Web sayfasını dizayn edenler,

Özelde Türkçe konulu online dil öğrenebilir misiniz?

İnsanlar online nasıl öğreniyorlar?

Türkçe online kurslarını hazırlayanların ve kullanıcıların tecrübeleri nelerdir?

Bu tecrübeleri online ders verme yöntemi olarak ve Türkçe derslerini geliştirme yöntemlerinde kullanabilirsiniz.

İçerik

- Tanıtım/Giriş
- Online Türkçe öğrenme nedir?
- Didaktik yöntemler
- Nasıl uygulanıyor?
- Kullanıcıların değerlendirmesi.
- Program geliştirme ve bütçelendirme.
- İnsanlar nasıl öğreniyor?
- Online derslerinin güçlü yanları nelerdir?
- Online derslerinin zayıf yanları nelerdir?
- Denetleme: Online derslerinin verilmesi ve denetlenmesi.

---

* Bu bildiride tekst, Peter Verhoef (Hollandaca, Türkçe Öğretmeni). Tercüme, Veli Töngel (Türkçe, İngilizce öğretmeni) tarafından yapılmıştır.

** Hollanda.

- Online platform: Kullanıcıların ve takip edenlerin eleştirileri ve değerlendirmeleri.

- Sonuç ve Değerlendirme.

Tanıtım/Giriş

İsmim Peter Verhoef, Nedwerk Türkiye Dil Enstitüsünün sahibi, Türkçe ve Hollandaca öğretmeniyim. Türkçe dersini yirmi beş yıldır vermekteyim, aynı zamanda kendi kendine Türkçe öğrenme ders materyalleri, ders kitapları hazırlama ve online Türkçe dersleri alanlarında çalışmaktayım.

Didaktik çıkış noktamız; öğrendiğiniz şeyi mümkün olduğu kadar uygulamanız. Kursiyerlerin çoğu dil öğrenme ihtiyaçlarının farkında olup hemen uygulamak ihtiyacındalar. Dil öğrenme gerekçeleri başlıca Türkiye'yi sevmek, Türkiyeli birine âşık olmak, Türkiye'de evi olmak anlamında Türkçeyle muhatap olmak.

Online Türkçe Öğrenme Nedir?

Dil becerileri e-learning yönteminde: okuma, dinleme, seyretme (izleme) ve yazma alanında sunulur. Sözcük dağarcığının geliştirilmesi, söz dizinin geliştirilmesi, kısa ve uzun metinlerin dinlenmesi ve/veya izlenmesi.

Kursun tamamı konuyla ilgili dil bilgisi açıklamaları, geniş dilsel alanlı alıştırmalar, dil laboratuarında çekilen ses kayıtları, sözlük ve Türkçe sınavlardan oluşmaktadır. Bu açıklamalar kısa ve sınırlandırılmış metinlerden (tekstlerden) oluşmaktadır çünkü kursiyerler online derslerde uzun süreli okuma eğilimi göstermezler. Kursiyerler yaptıkları alıştırmaların sonuçlarını almakta ve alıştırmaları dört kez tekrar yapabilmektedirler. Alıştırmalar, değiştirme yöntemiyle (shuffle function) sunulmuştur. Kursiyerler her dersin sonucunu ve puanlamasını ve yapılan bütün derslerin değerlendirme sonucunu alırlar.

Sunulan bilgiyle kendi kendine dil öğrenimini ilerletebilirsiniz çünkü sadece nasıl söyleyeceğinizi değil aynı zamanda temelde nasıl olduğunu öğreniyorsunuz.

Kendi Kendine Öğrenme

Alıştırmalarla ilgili öğretmeninizden eleştiriler almanızı da sağlanıyor.

Skype, Facebook, telefon ve e-mail aracılığıyla öğretmeninize sorular sorma fırsatınız da var.

Nasıl Uygulanıyor?

Kursiyerin seviyesi tespit edilir. Uygun ders program modülü seçilir. Ders ücreti ödendikten sonra online giriş bilgileri verilir. Dersler için giriş bilgilerinden sonra Türkçe harf karakterleri otomatik olarak klavyeye eklenir.

Bunun için kursiyerler, giriş bölümündeki açıklamaları okumak zorundadırlar ancak çoğunluk bunu yapmıyor. Ders başlangıcında dil bilgisi açıklaması bulunur. Derslerde çeşitli temalar işlenir, ilgili alıştırmalar (boşlukları doldurma, çoktan seçmeli sorular, sözdizimi alıştırmaları, açık ve yorum soruları ilgili öğretmen desteğiyle denetlenir. Konuşma ve karşılıklı konuşma online yöntemiyle zorluklar içermektedir.

Online Türkçe kursları didaktik çıkış noktası öğrendiğiniz konuyu, dinleyerek, okuyarak, alıştırma yaparak uygulamaktır. On sekiz alıştırma türü vardır, kursun uyarlama durumuna göre artış gösterir: Bunlar: Boşlukları doldurma, ünlü uyumuna uygun olarak cümleyi veya kelimeyi bölme. Bu uygulamalar tercüme cümlelerinden (iki yönlü, olası cevapları kompütür programı tanımak zorunda) serbest ödevlere kadar (Kompütürün yeterli olmadığı alanlarda öğretmenin rolü önem kazanmaktadır.) uzanmaktadır. Konuşma becerisi ve karşılıklı konuşma becerileriyle ilgili soruları online çözmek çok daha zordur.

Kullanıcılarla İlgili Veriler

Online kursları takip eden kursiyerlerin sadece %15'i kursu tamamladı. Grup derslerine katılanların on beş dersten sonra %50'si kursu bıraktı. Kalanların %25'i 30 dersi bitiremedi. 10 kişilik yeni başlayanlardan üç veya dört aday kursu tamamladı. Evde veya iş yerinde kurs takip edenlerin %8'i bitiş aşamasına geldi.

Kursa katılan öğrencilerin deneyimleri: Jorike Fransen, Arnhem Emniyeti:

Genel olarak olumlu buluyorum. Her derste çeşitli alıştırma türleri bulunuyor bunları yapmak çok hoş. Her ders için dersi yeterli anlayabileceğin ve uygulayabileceğin alıştırma biçimleri var. Her ders öğrendiğimiz kelimeler benzer temalarda karşımıza çıkıyor, her kelimeyi değişik şekilde kullanmak, hatırlanmasını daha da kolaylaştırıyor. Cevapların kontrol edilmesi, imla kuralları ve tercüme yöntemlerine uygun. Bu şekilde heceleme ve dil bilgisi olarak iyi yapmaya zorlanıyorsunuz bu da öğrenmeye yardım ediyor. Bazen, serbest metin tercümelerinde online kontrol etmek istediğinizde tercüme metni doğru olarak onaylanmayınca hüsrana uğruyorsunuz. Bu özelliği itibarıyla online Türkçe kursunu eksik buluyorum.

Program Geliştirme ve Bütçe

Online Türkçe programını hazırlayan programcı 3 yıl Türkçe dersi takip etti. Türkçe bilgisi program geliştirmede çok yardımcı oldu. Doğru cevabı tanıması için algoritmayı düşünün.

Yazılım: € 40000;

Stüdyo kaydı: € 3000;

Ders alıştırmaları hazırlama: €72000; (1800x40 Avro 2 yıl içinde.)

İnsanlar Nasıl Öğreniyor?

- Sosyal süreç
- Etkin öğrenim,
- İlgi alanı ve görevler,
- Karşılıklı etkileşim ve komünikasyon,
- Kendi öğrenme temposu,
- Ders materyallerinin çeşitliliği,
- Değişik çalışma yöntemleri,
- Üretmek
- Online derslerde
- Sezgisel yolla bulma
- Okuma yerine uygulama
- Olumlu feedback, kursiyer iyi yaptığını tecrübe etmek ister.

Online Türkçe dersleri, öğrenme sisteminin dokuz özelliğinden altısına uygunluk gösteriri:

- Etkin öğrenme
- Karşılıklı etkileşim
- Kişinin kendi öğrenme temposu
- Çeşitli ders materyalleri
- Değişik çalışma biçimleri
- Çeşitli ders yöntemleri üretmek: feedback

Online Derslerin Güçlü Yanları

- *Dersler her zaman güncelleştirilir:* Ders malzemeleri daha iyileştirilir ve uyarlanabilir,

- *Hızlı ve ödenebilir dağıtım:* "Ders materyallerinin geleneksel yöntemle hazırlanması matbaada basımı dikkate alındığında" İnternet kullanım yöntemiyle çok düşük ücretle hızlı bir yöntemle hızla dağıtımı yapılarak kullanıcılara her yerde ulaşabilmektedir. Bunun yanında kursiyerler dünyanın her yerinden İnternet hesaplarından giriş yapabilmektedirler.

- *Kursiyerin kişisel durumuna uygun dersler hazırlanır:* Kursiyer kendine uygun, kendi öğrenme biçimine uygun ders paketlerini seçer; öğrenmek için mekânı, zamanı ve tempoyu kendisi belirler.

- *Değerlendirme:* Öğrencinin başlangıç seviyesi hatta gelişim seviyesi ve gerçekte harcadığı çaba ve başarı bu konuyla ilgili geliştirilmiş program yardımıyla değerlendirilir ve kaydedilir.

- *Her öğrencinin kendi öğrenme temposuna göre ders programı ayarlanabilir:* Ders öğrenme programı, öğrencinin kişisel ihtiyaçlarına göre uyarlanır. Öğrenci kendi kişisel öğrenme temposuyla dil öğrenme programını takip eder.

- *Esneklik:* Her öğrenci bilgisayar ve İnternet bağlantısı olan her yerde kendi için uygun olan zamanda ders yapabilir. Kursiyerler beklemeksizin ders alabilirler.

- *Hızlılık:* Her öğrenci hemen başlayabilir. Klasik ders verme yönteminde karşılaşılan sıkıntılar; sınıf bulma, bekleme listesi, öğretmen eksikliği, başlama süresi vs. sorunlarla karşılaşmazsınız.

- *Bilgi seviyesini koruma:* Öğrenci, kendi bilgisini istediği zaman ders materyallerine başvurarak güncelleme fırsatına sahiptir.

- *Kalite:* e-learning ders programları bilgisayar kullanımının sunmuş olduğu kolaylıklara uygun planlanır. Ders malzemelerinin en verimli ve etkin kullanılması ve sunulmasına olanaklı kılan multimedia ve karşılıklı etkileşim imkânlarından en üst seviyede faydalanılır.

- *Hızlı verim alma:* Motivasyonu artırır.

- *Ders materyallerinin zenginliği:* Matbaa imkânlarına bakıldığında online ders programına eklemeler yapmanız daha kolaydır: Ses kaydı ve doğrudan feedback vermek gibi.

Online Derslerinin Zayıf Yanları Nelerdir?

- *Beklenen beceriler ve tutum:* Öğrenciler tek başına kalıyorlar. Online öğrenme yönteminde İnternet'e giren kursiyerlerin dikkati çabucak dağılabilir. Elektronik öğrenme, kursiyerin disiplinli olmasına dayanır. Başka bir deyişle, çok iyi bir motivasyon ve kendini derse vermeyi gerektirir. Kursiyerin online dil öğrenmesi için bilgisayar kullanma becerisi olması gerekir. Bu şu anlama geliyor: Kursiyer bilgisayar ve İnternet kullanma becerisine sahip olmalı.

- *Öğrenme önceliği:* İnsanların çoğu kişisel temaslarla dil öğreniyor. Çeşitli araştırma sonuçları dijital öğrenme yönteminden öğrencilerin olabildiğince kaçındığını gösteriyor. "Net generation" diye adlandırılan genç kuşak bilgisayar ve İnternet destekli eğitimden geçtikleri için ve bu kültürle yetiştikleri için bu dezavantaj (online dil öğreniminin ilk anda tercih edilmemesi) gittikçe azalmaktadır. Ama yine de soru şu: İnsanlar İnternet teknolojisini kullanarak öğrenmek istiyorlar mı?

Uygulamada görülmüştür ki bilgisayar programlayıcıların kendileri de bütün gün bilgisayar alanında çalıştıkları içindir ki yüz yüze öğrenimi daha çok tercih ediyorlar.

- *Direnç:* e-learning uygulaması başka bir yöntemle öğretmeye yönlendirir. Öğretmenler ve eğitmenler başka bir yöntemle çalışmak zorundalar ve onlar bu yeni yöntemlere daha hazır değiller.

E-learning aracılığıyla iyi sonuçlar elde edilemeyeceğine ya da kârı masrafını karşılamayacağına inandıkları için bu yolu tercih etmezler. Yüz yüze öğrenim yöntemiyle karşılaştırıldığında öğretmenler, e-learning(elektronik öğretim) yönteminde öğrenim içeriği ve çalışma biçimlerini çeşitlendirme bağlamında imkânları biraz daha sınırlıdır. Bunun dışında eğitmenler, online öğretim yönteminin daha fazla çalışma temposuna sebep olacağını düşünerek bu yönteme karşı mesafeli durma eğilimindedirler. E-learning sayesinde eğitici olarak sürekli daha fazla öğrenciyi yönlendirebilirsiniz.

- *Content management geliştirme pahalı:* Kaliteli online dersler geliştirme iş gücü yoğunluklu ve pahalı bir alandır. Özellikle bir kurum e-learning yöntemi için özel bir problemi çözmeye yönelik önlem alıp uygulama gereği duyduğunda çok fazla maliyete mal olmaktadır. Uygulamada bu yüzden düşük kaliteli content kullanılmaktadır. Bu yöntem verilen eğitimin de kalitesini düşürmektedir. Son zamanlarda kolay, ucuz yoldan kaliteli ders ürünleri geliştirmek için piyasaya sürülen yeni aplikasyonlar bulunmaktadır.

- Öğrencinin yapması gereken sınavları etik olarak yapıp yapmadığının denetlenmesi: Zayıflığı içermesi.

- Online dersleriyle sertifika verilmesi için doğru adayın sınava girip girmediğinin denetlenmesi zor.

- Klasik öğretme yöntemi: Bilgisayar programı destekli, öğrencilerin birlikte öğrenecekleri güçlü ve uygun bir öğrenme ortamı geliştirmek çok kolay değil. Bu durum, tarihi geçmiş öğretim metodları üzerine kurulu elektronik öğretim metodlarının kullanılmasına sebep oluyor.

- Nitelikli ders geliştirme programlarının günümüzde çok pahalı olması hazırlanan derslerin kalitesine de etki etmektedir. Daha ucuz ancak daha etkin ve verimli content management programlarıyla önümüzdeki yıllarda derslerin de kalitesi artırılacaktır.

- Klasik öğretim metodlarının e-learning yöntemine uyarlanma zorlukları.

- *Her zaman uygun değil:* Dilin her alanında online ders vermek her zaman etkili ve verimli olmamaktadır. Konuşma ve karşılıklı konuşma beceri-

leri için tamamlayıcı araçlara ihtiyaç var. Çevrim dışı olduğunuz zaman kurs ortadan kalkar. Öğretmenle ilişkiye geçmek kursiyerin kendi inisiyatifiyle olmaktadır. Öğretmen olarak kendi açından konuya dair etkin olmak istersin. Açıklama paragrafları, çevrim içi Türkçe dili öğrenmede öğrencilerin tekstleri okuma sabırları azdır. Dil öğrenmek iki veya üç yıl sürerken online dil öğrenme sanki daha hızlı öğrenmeyi sağlar.

Sonuç ve Sonraki Adımlar

- Pedagojik ve didaktik temelli çalışma ve ders materyallerinin çeşitliliği.
- Kursiyer-öğretmen ve kursiyerler arası ilişkinin kurulması.
- Denetleme (Monitör).
- Facebook.
- Beklenilmeyen bağlantılar (sürprizler).
- E-sınıfları software.
- Online ders verme yöntemini grup derslerine uyarlama.
- Konuşma ve karşılıklı konuşma.
- Bilgisayar sınıfları.
- Çevrim içi öğretimi grup derslerine uyarlama.
- Kitap şeklinde açıklama ve alıştırmalar.
- Kursiyerlere kişisel ilgi verebilme.

Kaynaklar

DOBBS, K. (2002), "The State of Online Learning-What the Online World Needs Now: Quality", in Rosset, A. (2002), *The ASTD E-learning Handbook*. New-York: McGraw-Hill, 357-364. The article is originally from 2000.

KUIJER, A. ve LANSINK, M. (2012), "Advantages of E-Learning"; http://www.examenvragen. info/e-learning/advantageof-e-learning/; 10.10.2012.

RUBENS, W. ve ADMİRAAL, W. (2003), Avrupa Eğitimi İçinde Birlikte Öğrenme: Dört Ülkede Synergy Tecrübesi: *Samenwerkend Leren Met Behulp Van ICT Binnen Het Europese Onderwijs: Ervaringen Met Synergeia İn Vier Landen*. Paper gepresenteerd tijdens de Onderwijs Research Dagen van 7 t/m 9 mei 2003, te Kerkrade.

RUBENS, W, (2006), "Trends in E-Lerning", may 2006; http://www.e-learning.nl/Elearning/Trendsinelearning.aspx/IVLOS Universiteit Utrecht; 20.11.2014.

Weistra, H., http://www.e-learning.nl/Elearning/Voorennadelenvanelearning.aspx.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ TÖMER WEB TABANLI YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ÖRNEĞİ: UTS (UZAKTAN TÜRKÇE SINAVI)

Fikriye YILMAZOĞLU*

Giriş

Uzaktan eğitim, teknolojideki gelişmelere paralel olarak ortaya çıkmış bir eğitim şeklidir. Öğrenicilerin ve öğreticinin birbirinden farklı mekânlarda olmaları prensibine dayanır. Geleneksel eğitim ve uzaktan eğitim arasındaki fark öğrenici ve öğreticilerin aynı yerde ve aynı zamanda bir arada bulunmamasıdır.

Uzaktan eğitimin yabancı dillerin öğretimi konusunda da kullanıldığı görülmektedir. Adıyaman'da (2002: 93-94), dünyada uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil eğitimi yapan İngiltere, Kanada Manitabo, Ontario ve İngiliz Columbia, Amerika, ABD Kuzey Caroline Eyalet Üniversitesi (North Caroline State University-NCSU), Güney Afrika Üniversitesi gibi örneklere yer verilmiş ve bu programların içerikleri açıklanmıştır.

Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan çeşitli kurumlar bulunmaktadır. Bunlardan biri de Ankara Üniversitesi TÖMER'dir. Ankara Üniversitesi TÖMER, 1984 yılında kurulmuş yabancılara Türkçeyi öğreten, Türkiye'yi ve Türk kültürünü tanıtan bir kurumdur. Sadece yabancılara Türkçeyi öğretmekle kalmayıp aynı zamanda Türklere ve yabancılara İngilizce, Fransızca, Almanca, İspanyolca, İtalyanca, Arapça, Farsça, Korece, Çince, Japonca, Rusça ve Çağdaş Yunanca gibi yabancı dilleri de öğreten bir dil okuludur. Bu amaçla Alanya, Antalya, Bursa, İzmir, İstanbul Kadıköy, İstanbul Taksim, Samsun, Ankara şubeleri ve Marmaris birimi olarak faaliyet göstermektedir.

* Ankara Üniversitesi TÖMER'de Türkçe Okutmanı ve Merkez Türkçe Birim Sorumlusu Yardımcısı; fikriye_1988@hotmail.com

Ankara Üniversitesi TÖMER, uzaktan Türkçe eğitimi amacıyla; Uzaktan Türkçe Öğretimi, Türkçe Öğret, Türkçe Oku, Dialecture (Dialecture programı İngilizce, Almanca, Fransızca, İspanyolca ve Rusça dillerini de içermektedir.), Diyatürk gibi uygulamaları kullanmıştır. Gelişen teknolojiye göre şu anda güncellenmekte olan bu uygulamalar yakında tekrar kullanıma sunulacaktır.

Günümüzde uzaktan eğitimin yanında, Web tabanlı uygulanan sınavlar da bulunmaktadır. Web tabanlı sınavların yararı; modern insanın hızlı hayatında zamandan ve mekândan tasarruf sağlamaktır. Bu şekilde, dünyanın herhangi bir köşesindeki aday bilgisini ölçmek istediğinde Web tabanlı bir sınav yapabilecek, yaptığı sınavın sonucu da aynı şekilde İnternet üzerinden alabilecektir.

Kayabaş'ta online sınavların pek çok uzaktan eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda farklı biçimlerde kullanıldığı belirtilerek bunlara; Chenoweth ve Murday'ın Fransızca dersinde öğrenilenleri değerlendirdikleri çalışma, Cahill ve Catazaro'un İspanyolca kursunda öğrenilenlerin yazma becerilerini Web tabanlı online değerlendirdikleri çalışma örnek gösterilmiş ve Anadolu Üniversitesinin online Türkçe Sertifika Programı tanıtılmıştır (KİP KAYABAŞ, 2014: 181).

Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemli bir rolü vardır. Uzaktan eğitim gibi modern bir öğretim modelinde ölçme ve değerlendirmenin de geleneksel eğitim sisteminin ölçme ve değerlendirme ölçütleriyle yapılamayacağı ve bu sınavların geçerliliğinin sağlanamayacağı açıktır. Bu hususa *İnternet Tabanlı Ölçmelerin Geçerliğini Sağlamada Yeni Yaklaşımlar* adlı çalışmalarında değinen Semerci ve Bektaş, İnternet tabanlı ölçmelerin geçerliliğiyle ilgili olarak yeni yaklaşımları belirtirler: "*İnternet temelli ölçmelerde geçerliği sağlamak büyük problem olarak görülmektedir. Bunlara çözüm olarak yeni yaklaşımlar önerilmiştir:*

1. Öğretirken Ölçme Yaklaşımı,

2. Araştırma ve Proje Geliştirmeye Teşvik Yaklaşımı,

3. Dijital Kimlik Yaklaşımı,

4. Video Konferans Yaklaşımı,

5. Merkezî Sınav-Sınav Merkezi Yaklaşımı,

6. İç Disiplin Yaklaşımı" (SEMERCİ ve BEKTAŞ, 2005: 133).

Ankara Üniversitesi TÖMER de gelişen teknolojiye uygun olarak 2006'dan beri Web tabanlı UTS'yi (Uzaktan Türkçe Sınavı) yapmaktadır. UTS, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin, dil becerilerini Türkiye içinde veya dışında İnternet üzerinden, bilgisayar tabanlı olarak ölçmek üzere

Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından geliştirilen bir düzey belirleme ve sertifikalandırma sınavıdır.

UTS ile ilgili tüm işlemler, Ankara Üniversitesi TÖMER'e bağlı yurt içi ve yurt dışı temsilci kurumlar olan sınav merkezleri aracılığıyla yürütülmektedir. Yurt dışındaki sınav merkezleri Azerbaycan Bakü, İran Tebriz, İran Urumiye, Yunanistan Selanik, Yunanistan Sakız Adası, Rusya Moskova, İsveç Uppsala Üniversitesidir.

Almanya'da ise ortaokul ve lisede okuyan öğrencilerin Türkçe yeterliliklerini ölçmek amacıyla Web tabanlı UTS-Okul Sınavı yapılmaktadır. Yurt içinde ise Ankara şubeleri, Bursa şubesi, İstanbul Taksim şubesi ve İzmir şubesinde yapılmaktadır.

UTS, dinleme-anlama, dil bilgisi, okuma-anlama, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazılı anlatım becerilerini ölçen ve yüz sorudan oluşan bir sınavdır. Sınav soruları ve sınavın kazanımları Avrupa Dil Pasaportu'nda belirtilen Ortak Avrupa Metni göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Sınav süresi okuma-anlama bölümünden sonra verilen arayla birlikte toplam yüz doksan beş dakikadır. Temel, orta ve yüksek düzeylerden oluşan sınavın sonucunda; temel düzeyde başarılı olanlara A2 sertifikası, orta düzeyde başarılı olanlara B1 sertifikası, yüksek düzeyde başarılı olanlara ise C1 diploması verilmektedir. Soruların yüksek düzeydeki dağılımı şu şekildedir:

Beceri	**Temel Düzey**	**Orta Düzey**	**Yüksek Düzey**	**Toplam**
Dinleme	9	9	9	27
Dil Bilgisi	9	9	9	27
Okuma	9	9	9	27
Karşılıklı Konuşma	5	5	5	15
Sözlü Anlatım	1	1	1	3
Yazılı Anlatım			1	1
Toplam				100

Sınava girmek isteyen adaylar http://www.utstomer.com adresine girerek sınavla ilgili bilgileri alırlar. Yurt içi ve yurt dışındaki sınav merkezlerine giderek başvuru formunu doldurup sınav ücretini ödeyerek sınav giriş belgelerini alırlar. Sınav merkezleri, adayların e-posta adreslerine adaylara özel belirlenen şifreyi ve tanıtım sınavının kodunu gönderir. Adaylar şifreleri ve tanıtım sınavının koduyla http://www.utstomer.com/DenemeSinavi.aspx adresine girerek tanıtım sınavlarını yaparlar. Bu sınav, gerçek sınavın nasıl olabileceği hakkında adaylara fikir vermektedir. Tanıtım sınavı ve gerçek sınav arasında üç gün süre bulunmaktadır. Adaylar, sınav günü sınav giriş belgeleri ve pasaportlarıyla sınav merkezlerine giderler. Adayların her

biri için farklı bir şifre ve gerçek sınavlarının kodları bulunmaktadır. Bu bilgilerle http://www.utstomer.com/Sinav. aspx adresine girerek adaylar sınavlarına başlarlar.

Sınava başlamadan önce bilgisayar ve İnternet ile ilgili teknik bir problemin yaşanmaması için sınav merkezlerindeki teknik yardımcılar kontrollerde bulunur. Adaylar sınava başlamadan önce bir mikrofon testi yaparlar. Adayların "Uzaktan Türkçe Sınavı başlıyor." cümlesini söylemeleri istenir ve bu ses mikrofon aracılığıyla kaydedilir. Böylece adayların mikrofondan kaynaklanabilecek teknik bir problem yaşamaları engellenir. Aynı zamanda Semerci ve Bektaş'ın çalışmalarında bahsettikleri *Dijital Kimlik Yaklaşımı'*nın içerisine dâhil edilen *Ses Kimliği* uygulanmış olur. Adı geçen çalışmada dijital kimlik yaklaşımıyla ilgili olarak şunlar belirtilir: "*Son dönemlerde bu kavram birçok alanda duyulmaya başlandı. Dijital kimlik elektronik ortamda iletilen bilgilerin kesinlikle bunları gönderen kuruma veya kişiye ait olduğunu doğrulayacak, verinin başkası tarafından yollanmadığını garanti edecek teknolojik uygulamanın adıdır. Eğitim alanında dijital kimliğin kullanılması İTÖ'lerin geçerlik ve güvenirliğini sağlama amaçlı olarak kullanılabilir. Bu ölçmeye tabi tutulan kişinin hedeflenen kişi olduğundan emin olmak anlamına gelmektedir."* (SEMERCİ ve BEKTAŞ, 2005: 132).

Sınavın dinleme-anlama, okuma-anlama ve dil bilgisi bölümleri çoktan seçmelidir. Karşılıklı konuşma bölümü bir diyalog oluşturacak şekilde sorulan soruların cevaplarının kaydedilmesiyle değerlendirilir. Sözlü anlatım bölümünde verilen konuya göre yorum yapılması sağlanır ve bu yorumlar kaydedilir. Yazılı anlatım bölümünde verilen konuya uygun olarak yazım ve noktalama işaretlerine dikkat edilerek bir kompozisyon yazılır.

Adayların sınavları kaydedilerek değerlendirilmek üzere UTS alanında çalışan Ankara Üniversitesi TÖMER Türkçe bölümü okutmanlarına gönderilir. Başlangıçta iki farklı Türkçe okutmanı tarafından değerlendirilen aynı sınavın sonuçları kaydedilerek alanında daha tecrübeli Türkçe okutmanlarından birine gönderilir. Bu Türkçe okutmanı, daha önce sınavı değerlendiren iki okutmanın adaya verdikleri puanları da görerek sınavı tekrar değerlendirir ve sınav sonucunu kesinleştirir. Bu şekilde özellikle karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazılı anlatım becerilerinin ölçüldüğü bölümlerde duygusal unsurların devre dışı bırakılması sağlanarak objektif bir değerlendirme sağlanmaya çalışılmaktadır.

Sınava giren adaylar beş iş günü sonrasında daha önce sınav merkezleri tarafından kendilerine verilen kullanıcı adı ve şifreleriyle http://www.utstomer.com adresinden sınav sonuçlarını öğrenirler.

Ankara Üniversitesi TÖMER Web tabanlı uygulanan bu sınavda bilgisayar okuryazarlığı olan ve olmayan adaylara sınav öncesi ve sınav esnasında İnternet'ten ya da bilgisayardan kaynaklanan bir problemle karşılaşmamak için yardımda bulunmaktadır. Bunun dışında, Ankara Üniversitesi TÖMER UTS biriminden ve sınavın uygulandığı merkezlerden eş zamanlı olarak bilgisayar üzerinden sınavlar takip edilmektedir. İran'daki sınav merkezlerindeki sınavlar kamera ile kayıt altına alınmakta ve Ankara Üniversitesi TÖMER UTS merkezi tarafından eş zamanlı olarak İnternet üzerinden takip edilmektedir. Bu sayede sınav güvenliği de sağlanmış olmaktadır.

UTS, sabah ve öğle saatlerinde yapılmakta olup adaylar istedikleri zaman sınava girebilmektedir. Ankara Üniversitesi TÖMER UTS biriminin yapmış olduğu istatistiklere göre, üniversitelerin kayıt dönemleri başladığında yoğun olarak UTS talebiyle karşılaşılmaktadır. Yurt dışındaki adaylar, yurt dışındaki sınav merkezlerinde sınava girdikleri için saat farkı gibi problemlerle karşılaşmamaktadırlar.

Web tabanlı bir ölçme ve değerlendirme imkânı sağlayan UTS, iş başvurusunda Türkçe yeterliliğini belgelemek isteyenlere; lisans, yüksek lisans ya da doktora programlarına başvuran öğrencilere yardımcı olmaktadır.

Sonuç

Web tabanlı Türkçe öğretimine ve bu öğrenimin değerlendirilmesine ilişkin yapılan çalışmalar, Türkçenin bir dünya dili olmasına katkı sağlayacak çalışmalardır. Modern hayatın getirdiği teknolojik yenilikleri takip etmek eğitim ve öğretimde bu yenilikleri kullanmak eğitim ve öğretimin kalitesini artıracaktır. Dünyada Web tabanlı yabancı dil öğretimi uygulamalarının çeşitli şekilleri takip edilebilmektedir. Web tabanlı uzaktan eğitimin ölçme ve değerlendirilmesi de geleneksel ölçme ve değerlendirme ölçütlerinden farklı olmalıdır.

Ankara Üniversitesi TÖMER Web tabanlı uzaktan Türkçe öğrenimini ölçen ve Türkçe yeterliliğini belgeleyen bir sınav olan UTS'yi (Uzaktan Türkçe Sınavı) 2006'dan beri uygulamaktadır. Web tabanlı bir sınav olan UTS'ye yurt içinden ve yurt dışından öğreniciler katılabilmektedir. Ankara Üniversitesi TÖMER'in uyguladığı UTS, bu alandaki çalışmalara örnek olma gayreti içindedir.

Kaynaklar

ADIYAMAN, Z. (2002), "Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi", *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, Ekim, C: 1, S: 1, Makale No: 11, 92-97.

http://www.utstomer.com/uts. pdf; 18.12.2014.

http://www.tomer.ankara.edu.tr/tr/sayfa/36/hakkimizda (Erişim tarihi: 18.12.2014.

KİP KAYABAŞ, B. (2014), "Dil Öğretiminde Onlıne Değerlendirme: Türkçe E-Sertifika Programı Örneği", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching,* Ağustos, Cilt: 3, Sayı: 3, Makale No: 16, 181-188.

SEMERCİ, Ç. ve BEKTAŞ, C. (2005), "İnternet Temelli Ölçmelerin Geçerliğini Sağlamada Yeni Yaklaşımlar", *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, Ocak, C: 4, S: 1, Makale No: 17, 130-134.

GÖRME ENGELLİ YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE, SES KAYITLARIYLA KELİME ÖĞRETİMİNİN VE KİTAP SESLENDİRMELERİNİN ÖĞRENİME KATKISI: BİR NİTEL ARAŞTIRMA[*]

Sibel YİĞİT[**]
Emre GÖKDUMAN[***]

Giriş

Aksan dili, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge olarak tarif eder (Aksan, 2003: 55). Dil öğretimi çok yönlü ve uzmanlık isteyen bir alandır.

Türkçe dil öğretimi; dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri olmak üzere dört temel becerinin üzerine kuruludur. *"Türkçenin eğitimi ve öğretimi sürecinde dört temel dil becerisinin istendik düzeyde edinilmesi ve geliştirilmesi öncül amaçlardandır"* (MERT, 2013: 358). Yabancılara Türkçe öğretimi ise Türkçe öğretimi alanında içerisinde yabancı dil öğretim yaklaşımlarını da içeren farklı bir süreçtir. Bu nedenle yabancılara dil öğretimi kendine has metotları ve yaklaşımları içermelidir. Bu konuda 2001 yılında yayımlanan ve Avrupa'da ortak bir dil öğretimini amaçlayan CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) esas kabul edilmektedir. Avrupa Konseyi, konseye üye ülkelerdeki eğitim kurumları arasındaki işbirliğini desteklemek, dil niteliklerinin karşılıklı olarak tanınması konusunda temel oluşturmak, dil öğrenenlere, öğretenlere, ders programı ve sınav hazırlayanlara destek vermek ve koordinasyonu sağlamak amacıyla Ortak Başvuru Metni'ni önermektedir. Ortak Başvuru Metni'nde beceriler farklı bir şekilde sınıflandırılmıştır. *"Alışılagelmiş olan dört temel dil becerisi burada farklı sınıflandırılmaktadır: Dinleme ve okuma becerileri anlama kategorisine dâhil*

---

[*] Toplantıda poster bildiri olarak sunulmuştur.

[**] Okutman, Erciyes Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi; sibelyigit06@gmail.com

[***] Okutman, Erciyes Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi; emre862@gmail.com

edilirken konuşma becerisi ikinci kategoriyi oluşturmakta ve iki aşamada ele alınmaktadır: Karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım. Yazma kategorisinde yer alan yazılı anlatım da, tüm diğer becerilerde olduğu gibi altı farklı düzeyde betimlenmekte" (GÜLER, 2005: 93).

Ancak bu maksatlarla sıralanan becerilerin geliştirilmesine yönelik verilen öğretim ve ders materyalleri, görme engelli yabancı bir öğrenci için öğretime elverişli değildir. Bu engele sahip bir öğrenci için öğretim daha çok işitme ve dokunma duyuları üzerinden yapılabilmektedir. Bu durumda esas kabul edilmesi geren beceri dinleme becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. *"Yabancı dil öğretimi süreci içerisinde, dinleme, sözcüğü konuşmaları çözümlemeye yarayan karmaşık bir süreci ifade etmede kullanılmaktadır."* (ROST, 2001: 9). Burada dinleme becerisi oldukça önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. *"Dinleme becerisi her ne kadar geçmişte edilgen bir beceri olarak görülmüş olsa da günümüzde dinleme becerisinin aktif bir beceri olduğu ve dinleme eyleminde bulunan kişilerin işitme ile başlayıp anlama ile sonuçlanana kadar geçen sürede zihinsel eylemde bulundukları yadsınamaz."* (EKEN, 2012: 3).

Öğrencinin engelinin doğuştan olması ve fiziksel imkânsızlıklar (Braille alfabesi yazıcısı veya bu alfabe ile hazırlanmış kitaplar olmaması, Türkçe öğretmeninin Braille alfabesi bilmemesi…) sebebiyle dört temel beceriden ikisi olan okuma ve yazma bu çalışmada kullanılamamıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tüm meslektaşlarımızın amacı öğrencilerimizi tüm beceri alanlarında yetkin kılmaktır fakat görme engelli bir öğrenci için kurumların fiziksel imkânlarının ve öğretmenlerinin özel eğitim gerektiren öğrenciler için uygun olması gerekmektedir.

Amaç

Bu yıl Erciyes Üniversitesi Türkçe Merkezi'ne başvuran görme engelli yabancı bir öğrencinin Türkçe öğrenmeye başlaması ile "Öğrenci nasıl daha iyi öğrenebilir? " sorusu ortaya çıkmıştır. Bu sorudan hareket ederek öğrenciyi sınıf ortamında aktif hâle getirmek amaçlanmıştır. Hedef görme engelli bir bireyin öğretim sırasında yaşadığı heyecan, kaygı ve öğretim malzemesi problemlerini en aza indirerek başarıyı artırmaktır. Bu çalışma görme engelli bir öğrencinin başarısının artırılmasına yönelik iki uygulama içermektedir.

Sınırlılıklar

Öğrencinin engel durumu göz önünde tutularak, öğretim sadece dinleme ve konuşma becerileriyle verilmektedir. Talepler ve imkânlar doğrultusunda öğrencinin öğretimi, engelsiz bireyler ile aynı sınıf ortamında sürdürülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma durum (Örnek Olay) çalışmasıdır. Durum çalışması sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda kullanılan bir araştırma yöntemidir. En genel tanımı (YİN, 1984, akt.: ŞİMŞEK, YILDIRIM, 2003, 191) tarafından şöyle yapılmaktadır; durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu çevre arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, bir araştırma yöntemidir (YİN, 1984, akt.: ŞİMŞEK; YILDIRIM, 2003: 190).

Araştırmanın deseni bütüncül tek durum desenidir. Tek durum desenlerinde, isminden de anlaşılabileceği gibi tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul vb.) vardır. Bütüncül tek durum desenleri, şu üç durumun var olduğu alanlarda kullanılabilir. Birincisi, eğer ortamda iyi formüle edilmiş bir kuram varsa, bunun teyit edilmesi veya çürütülmesi amacıyla bu desen kullanılabilir. İkincisi genel standartlara pek uymayan aşırı, aykırı veya kendine özgü durumların çalışılmasında, bütüncül tek durum deseni kullanılabilir. Son olarak daha önce hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşmadığı durumlar, bütüncül tek durum deseni olarak kullanılabilir (ŞİMŞEK ve YILDIRIM, 2008: 290). Öğrenciye Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nin kitaplarıyla öğretim verilmektedir. Öğrenci ile A1 Türkçe öğretim kitabının beşinci bölümünde çalışılmıştır. Birinci uygulamada beşinci bölüm içerisinde yer alan kelimeler örneklendirme yöntemiyle ses kaydı olarak öğrenciye sunulmuştur. İkinci uygulamada bölüm içerisinde yer alan iki metin ve beceriler kısımları ses kaydı hâlinde öğrenciye sunulmuştur.

Araştırma Konusu

Öğrenci 24 yaşında ve erkektir. Ana dili Arapça olmakla birlikte Fransızca bilmektedir. İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencisidir fakat eğitimine devam edememektedir. Araştırma, etik olması açısından öğrencinin izni ile başlatılmıştır.

Verilerin Toplanması

Öğrencinin engelsiz bireylerle eğitim-öğretimine devam ettiği sınıf ortamında, ses kayıtları ile gösterdiği başarı (ders içerisindeki aktifliği, kelime öğrenimi, heyecan ve kaygı düzeyinin düşürülmesiyle derse karşı isteğinin artması…) düzeyi ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırma Erciyes Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde yapılmıştır. Veriler güvenilirlik açısından video ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Video ile kayıt altına alınan veriler başarı durumu açısından değerlendirmeye alınmıştır. Öğrencinin engel durumu göz önünde tutularak uygulamalar sonucundaki başarısı ve kendisini değerlendirmesi için sorulan sorulara verdiği cevaplarla uygulama sonuçlarına ulaşılmıştır.

Uygulamalar ve Yorumlar

1. Uygulama: Kelimelerin Örneklendirme Yöntemi ile Ses Kaydı Olarak Öğrenciye Sunulması

1.1. Ses Kaydı Örnekleri

Örnek 1: Kantin, İsim

Kantinde çay, kahve, çikolata ve şeker var.

Öğrenci kantinde yemek yiyor.

Hastane ve üniversitede kantin var.

Örnek 2: Balkon, İsim

Evimde üç balkon var.

Bu balkon çok küçüktür.

Balkonsuz bir ev istiyorum.

Örnek 3: Durak, İsim

Durakta otobüs bekliyorum.

Bir sonraki durakta dolmuştan ineceğim.

Burada otobüs, dolmuş ve taksi durakları var.

Örnek 4: Kalabalık, İsim

Hastane bugün kalabalık, çok hasta var.

Otobüs sabah çok kalabalıktır.

Kitapçı çok kalabalık, herkes kitap alıyor.

Örnek 5: Unutmak, Fiil

Öğretmenim, ödevimiz hangi sayfalar? Ben unuttum.

Doğum gününü unuttum, özür dilerim.

Telefonumu okulda unuttum.

Örnek 6: Dinlenmek, Fiil

Ben hastayım, evde dinleniyorum.

Cumartesi ve pazar çalışmak istemiyorum. Dinlenmek istiyorum.

Spor yaptıktan sonra dinleniyorum.

Örnek 7: Araştırmak, Fiil

Kütüphanede ödevimi araştırıyorum.

Yeni bir okul arıyorum, bu yüzden İnternet'ten okul araştırıyorum.

Yeni kelimeleri sözlükten araştırıyorum.

Örnek 8: Gürültü, İsim

İstanbul'da çok insan ve araba var. Çok gürültülü bir şehirdir.

Komşunun çocukları çok gürültü yapıyor.

Gürültüden başım ağrıyor.

Örnek 9: Bozuk, Sıfat

Bu televizyon bozuk, çalışmıyor.

Bozuk yollarda yürümek çok zordur.

Kahve makinesi bozuk, kullanmayınız.

Örnek 10: Yakın, Sıfat

Evim okula çok yakın.

Market buraya yakın, uzak değil.

Üniversiteden yurda beş dakikada gidiyorum. Çok yakın.

1.2. Yorum

Yukarıda bir kısmı sunulmuş ses kaydı dökümleri öğrenciye ünite sözlüğü olarak verilmiştir. Kelimelerin cümle içerisinde örneklendirilmesi, öğrencinin başarısını oldukça olumlu bir şekilde etkilemiştir. Cümleler ile kelimeleri tanıması hem kalıcılık sağlamış hem de bilgi transferi sağlamasına yardımcı olmuştur. Sadece ders içerisinde öğretmenin kelimeleri açıklamaya çalışması yeterli olmamaktadır. Öğrencinin derse devam edemediği zamanlarda bu kayıtlar ile bilgiye ulaşması mümkündür. Unuttuğu bir kelime için bu kayıtlara başvurması öğrencinin öğrenimini kolaylaştırmakta ve derse karşı isteğini artırmaktadır. Öğrencinin derse hazır olarak gelmesi açısından ses kayıtları fayda sağlamış ve dersin akışını hızlandırmıştır. Öğrencinin dil öğrenimi ile ilgili kaygılarını azaltmış, ders dışında kendi imkânları ile çalışmasına olanak sağlamıştır.

2. Uygulama: Metinlerin ve Sorularının Seslendirilerek Öğrenciye Sunulması

2.1. Ses Kaydı Örnekleri ve Öğrencinin Yanıtları

Metin

Hakan'ın Yurttaki İlk Günü

Hakan: Affedersiniz, telefonumun şarjı bitti. Yurtta telefon var mı?

Danışma Görevlisi: Evet var ama telefon dünden beri bozuk. Fakat cadde üstünde kartlı (ankesörlü) telefon var.

Hakan: Çok uzak mı? Ben buraları iyi bilmiyorum.

Danışma Görevlisi: Hayır, uzak değil. Yaklaşık 200 metre.

Hakan: Güzel, lütfen yolu tarif eder misiniz?

Danışma Görevlisi: Elbette. Yurttan çık. Sola dön. İlk köşeden tekrar sola dön. 10 metre sonra bir büfe var. Kartlı telefon, büfenin hemen yanında.

Hakan: Sağ olun.

Danışma Görevlisi: Önemli değil.

Anlama

A) Soruları metne göre cevaplayınız.

1. Hakan neden telefon arıyor?

Öğrenci: Çünkü onun *telefonu* şarjı bitti. **Sonuç**: Yanlış cevap ama tamlamalar konusu işlenmedi.

2. Yurtta telefon var mı?

Öğrenci: Evet, var ama bozuk. **Sonuç:** Doğru cevap

3. Hakan neden yol tarifi istiyor?

Öğrenci: Çünkü Hakan buraları iyi bilmiyor. **Sonuç:** Doğru cevap

B) Soruları cevaplayınız.

1. Aşağıdaki bilgilerden hangisi doğrudur?

a) Hakan'ın telefonu yok

b) Hakan, yurt ve çevresini çok iyi tanıyor.

c) Hakan'a arkadaşı yardım ediyor.

d) Hakan kartlı bir telefon arıyor.

Öğrencinin cevabı: d **Sonuç:** Doğru cevap

2. Aşağıdaki bilgilerden hangisi doğrudur?

a) Hakan, yurttan çıktı, sağa döndü.

b) Hakan, ilk köşeden sola döndü.

c) Hakan sadece 10 metre yürüdü.

d) Kartlı telefon büfenin hemen arkasında.

Öğrencinin cevabı: b **Sonuç:** Doğru cevap

Konuşma

Nerede yaşıyorsunuz? Orası nasıl bir yer?

Öğrencinin yanıtı: Benim evim Aydınlıkevler'de. Aydınlıkevler'de kalıyorum. *Orada* (orası) şehir merkezine çok yakın *ama* (ve) çok gürültü. *Orada* (oraya) her şey yakın. Tramvay istasyonu, otobüs durağı, alışveriş merkezi ve büyük marketler. Benim evimde üç oda var evim *geni*(geniş). Evin *gildiğinde* (girişinde) oturma odası var. Orada koltuk, üç tane koltuk var. Televizyon ve *küçük masalar* (sehpalar) koltukların arasında. Oturma odasının karşısında kız kardeşlerimin odası (var). Orada iki yatak var ve elbise için elbise dolabı var. Büyük elbise dolabı var yatakların karşısında. *En son* ya da son olarak anne ve babamın odası var. Orada büyük yatak, tuvalet aynası ve elbise dolabı var. Bizim banyomuz ne geniş ne dar ama bizim mutfağımız çok *dar* özür dilerim çok geniş.

Yazma

A) Aşağıdaki diyaloğu uygun kelimelerle tamamlayınız.

Boyunca dön-dümdüz tarif sola dön-

a. Yemekhaneye nasıl gidiyorsunuz, ***tarif*** *eder misiniz?*

b. Elbette. Binanın kapısından çıkın. Sola ***dönün*** *50 metre yürüyün. Tekrar* ***sola dönün.***

Yol **boyunca** yürüyün. Karşıdaki merdivenlerden çıkın. Yine sola dönün. **Dümdüz** yürüyün. Yemekhane sol köşede.

Sonuç: Cevaplar doğru

B) Aşağıdaki boşlukları uygun eklerle tamamlayınız.

1. Efe, ev**den** çıkıyor.
2. Efe, durak**ta** otobüs bekliyor.
3. Efe, otobüs**e** biniyor.
4. Efe, yol boyunca araçları seyrediyor.
5. Efe, yedinci durakta otobüs**ten** iniyor.

7. Efe, park**a** kadar yürüyor.

8. Efe, park**tan** sonra sağ**a** dönüyor.

Sonuç: Cevaplar doğru

2.2. Yorum

Ünitenin ses kayıtlarının ve öğrencinin yanıtlarının bir kısmı yukarıda sunulmuştur. Öğrenci oldukça başarılı yanıtlar vermiştir. Hatalı olduğu kısımlar yukarıda belirtilmiştir. Metinlerin ve soruların ses kayıtlarının ünitenin sözlüğü(Uygulama 1) ile birlikte verilmesi konuşma becerisini geliştirmiştir. Öğrencinin derse hazır olarak gelmesi ve daha çok kelime öğrenmesi heyecan ve kaygılarını azaltmıştır. Derse devam edemediği zamanlar bu olumsuzluktan etkilenmemeye başlamıştır. Bazen sınıf içerisinde yaşanan gürültü, öğrencinin kelimelerin telaffuzunu yanlış anlamasına ya da anlayamamasına sebep olurken ses kayıtları ile kelimelerin telaffuzunda sorun yaşamamaktadır. Ders içerisinde öğretmenin metni ve soruları bir kez okuması engelsiz bir birey için bile yetersizken engelli bir birey için çok daha fazla olumsuzluk yaratmaktadır. Ses kayıtları ile bu olumsuzluklar büyük oranda ortadan kalkmıştır. Bu uygulama öğrencinin kendi başına çalışmasına olanak sağlamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Bu uygulamalar öğrencinin öğreniminde oldukça olumlu sonuçlar doğurmuştur. Öğrenciye araştırmayı desteklemesi açısından uygulamalar sonrası sorular sorulmuştur. Uygulamayı değerlendirmesi ve kendi dil gelişimini yorumlaması istenmiştir. Öğrenci kendisi için uygun bir sözlük olmadığını ve kelimeleri cümle içinde verilen örneklerle daha iyi anladığını ifade etmiştir. Bunların dışında kitap seslendirmeleri ile dil öğrenime karşı korkularının azaldığını, derse hazırlıklı gelebildiği için ders içerisinde daha rahat dinleme yapabildiğini, derse katılamadığı zamanlarda konuları takip edebildiğini belirtmiştir.

Öneriler

Bu araştırma görme engelli bir öğrencinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimini teknoloji ile kolaylaştırmak için yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu öneriler getirilebilir:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan kurumların fiziksel ortamlarının görme engelliler için uygun hâle getirilmesi gerekmektedir.

2. Görme engelli yabancılar için kitap seslendirmeleri yapılmalıdır.

3. Görme engelli yabancılar için sesli sözlük hazırlanmalıdır. Sözlüklerin içerisinde yer alan kelimeler cümle içerisinde örneklendirilerek verilmelidir.

4. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin bu konuda geliştirilmesi sağlanmalıdır.

Kaynaklar

AKSAN, D. (2003), *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilimi*, 2. bs., Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

EKEN, D. T. (2012), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Düzey Dinleme Anlama Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler". *5.Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı 5-6 Temmuz 2012,* Mersin, 129- 137.

GÜLER, G. (2005), "Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye'de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri", Edirne: *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 6, 1, 90- 106.

MERT, E. L. (2013), "Türkçe Öğretmen Adaylarının Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Analizi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6, 27, 357- 372; www.sosyalarastirmalar.com

ROST, M. (2001), "Listening". R. Carter ve D. Nunan (haz.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge:Cambridge University Press ,7-13.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2005), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2003), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILMAZ, F. (2014), *"Görülen Geçmiş Zamanın Etkinliklerle Yabancılara Öğretimi", International Journal of Language Academy*, 2/4 Winter 2014, 286/307.

YİN, R. K. (1984), *Case Study Research: Design and Methods*, Beverly Hills, CA: Sage.

PANEL

"Teknoloji Tabanlı Dil Öğretimi"/Techology-Based Language Teaching"

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman)

Doç. Dr. Abdullah TOGAY (Üye/Member)

Doç. Dr. Hasan ÇALIŞKAN (Üye/Member)

Doç. Dr. Hülya PİLANCI (Üye/Member)

Doç. Dr. Arif SARIÇOBAN (Üye/Member)

PANEL

"Teknoloji Tabanlı Dil Öğretimi"/Techology-Based Language Teaching"

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Ben, Eskişehir Anadolu Üniversitesinden Cengiz Hakan Aydın. Panelimizde teknoloji tabanlı dil öğretimi nasıl olmalı, bunun üzerinde duracağız. Dört konuşmacımız var.

Öncelikle Gazi Üniversitesinden Abdullah Togay Hocamız bize özellikle teknoloji tabanlı bir süreç tasarımlarken nelere dikkat etmemiz gerekir. "Akılcı tasarım dediniz değil mi Hocam? " Akılcı tasarım konusunda neler yapmamız gerekir? Bu konuda görüşlerini paylaşacaklar. Hocam, buyurun 15 dakikanız var. Teşekkürler.

Doç. Dr. Abdullah TOGAY: Ben teşekkür ediyorum. Hepinize hoş geldiniz diyorum. Ben kendi adıma, TDK ve YEE'yi birlikte düzenlemiş olduğu bu değerli çalışmadan dolayı tebrik ediyorum. Ülkemiz açısından ve bütün eğitim camiası açısından sonuçlarının güzel olmasını diliyorum.

Ben kısaca, "eğitim teknolojisi kullanımı" ve "akılcı yaklaşım", "akılcı tasarım" yani, işin tasarlanmasıyla ilgili olayı nasıl ele almak gerektiği konusunda paylaşımda bulunmaya çalışacağım. Çünkü meseleleri ele alma biçiminde bazı problemler yaşıyoruz biz, genel olarak. Zaman zaman mütalaalarımız olabiliyor, hepimizin belki benzer konularda mütalaaları olabiliyor, farklı konularda da olabiliyor. Bunu herhangi bir konu ile ilişkilendirerek de söyleyebilirim. Kaldı ki, özellikle basit sosyal olaylardan çok daha karmaşık meselelere kadar, özellikle dünyanın geldiği noktada globalleşen bir süreç var. Bu süreci doğru kullanmak, ülkemiz adına faydaya çevirmek adına da bu tip çalışmalar ve paylaşımlar önemlidir, diye düşüyorum.

Şimdi tabii, "akılcılık"tan başlayayım. Niye "akılcı tasarım"? "Akılcılık" aslında, bilginin kaynağının akıl oluğunu, doğru bilginin ancak akıl yoluyla elde edilebildiğini savunan bir tez. Descartes'le başlayan bir süreç. Bunun felsefi yaklaşımlarından, onun öncesinden, Aristo'ya gittiğimizde oradan nasıl gelindiği falan… Bu konuda çok uzun konuşmaya gerek yok. Ama daha öncesinde, mantık ağırlıklı bir süreç işlerken -hepimizin esprilerine konu olmuş işte: "Gerçekler acıdır, biber de acıdır." filan böyle ilişkiler kuran bir

yaklaşımdan- daha sonra, akılcılık… Bunun içerisinde de analitik düşünce sistemlerinin, analize ve senteze dayalı süzgeçlerinin çok daha önemli olduğu görüşünü savunan ve aslında bugünkü pozitif bilimin temelini oluşturan gelişmeleri tabii ki insanlık tarihi gördü ve hâlen yaşamaya devam ediyor.

Konuya bugünkü pozitif bilim çerçevesinde baktığınızda da meselelerin ele alınmasında akılcı yaklaşımlara ne kadar ihtiyacımız olduğunun üzerinden geçerken biraz da konumuzla ilişkilendireceğim. Bu çerçevede baktığımızda, ben yine kendi uzmanlık alanım olan tasarım düşünce sistemiyle ilişkilendirerek konuya devam edeyim, müsaade ederseniz. Meseleyi tabii "akılcı" şekilde ele alırken bir de "doğru tasarım" temeline oturtmanız gerekiyor. Tabii meseleyi doğru tasarıma oturtabilmenizin özünde yatan şey de karşınızdakini tanımakla, çok basit anlamda tanımakla başlayan bir süzgece ihtiyaç var. Yani karşınızdakini ne kadar tanıyorsanız, ne kadar yakından tanıyorsanız ve anlıyorsanız; en basit anlamda, hani empati falan diye de ifade ettiğimiz, en basit ifadesiyle kendimizi onun yerine koyabilme becerisi. Tabii ki ne kadar gerçekleştirebiliyorsanız sonuçlara ilişkin tahminleriniz de o kadar güçlü olabiliyor ve onun üzerine inşa edebiliyorsunuz.

Bu noktada biz tasarım süreçlerini konuşurken aslında, tabii, eğitim yapıcılar ya da eğitim planlayıcılarla bu işin teknik altyapısını çalışanlar arasında da böyle bir problem yaşanıyor. Bu problem; tasarım süreçlerini ele alma biçimlerinde, eğitimcinin kendine ilişkin beklentilerini bir teknik sürece aksettirirken yaşadığı problem ki, bunun da tasarlanmasına ihtiyaç duyuyoruz. Bunu yorumlarken biz temelde "dört C" yani "Four C's" dediğimiz bir tanımlama biçimi var. Yani dört tane C'den oluşuyor. Bu dört tane C'nin gözden geçirilmesi ve bu dört tane C'ye hâkim olunması gerekiyor. Bunlardan bir tanesi aslında "creativity" dediğimiz "yaratıcılık". Yani yaratıcı olması gerekiyor. Bizim düşüncelerimizin, tasarımlarımızın veya yaklaşımlarımızın, hizmet edebilir nitelikte olması gerekiyor. Bizim düşüncelerimizin, tasarımlarımızın veya yaklaşımlarımızın ne kadar hizmet edebileceği, bizim bu işe ne kadar yaratıcı yaklaşabildiğimize bağlı. Ama yaratıcılığın riskleri de var. Çünkü yaratıcı olurken yani ortaya koyduğunuz ürün farklılıklar ve değişkenler içerirken aslında bazen problemleri de içerebiliyor. Dolayısıyla "yaratıcılık" sonucu ortaya çıkan çok sayıda seçenek bir "karmaşıklığa" yani ikinci C'ye sebep oluyor. Buna da "compleks" diyoruz, yani "kompleks"ten, "karmaşıklık"tan bahsediyoruz. Bir aşama sonra artık o karmaşıklığın içerisinden çıkmanız gerekiyor ve bir karar vermeniz gerekiyor. Yani "yaratıcı" oldunuz, bu bir "karmaşaya" sebep oldu, elinizde çok fazla seçenek var ve sonrasında bir noktada artık "compromise" yani, "uzlaşmak" durumundasınız. Üçüncü C orada devreye giriyor ve uzlaşma noktasında ne konuda veya nede uzlaşacağınız, karşınızdakini ne kadar tanıdığınızla ilişkili olarak bir sonuç gösteriyor size.

Uzlaştınız, ondan sonra ne yapıyorsunuz: "choose' ile de "seçiminizi" ortaya koyuyorsunuz. İşte bu süreç, bu süzgeç doğru işlemediği takdirde ortaya çıkan sonuçlar bizim için problemli sonuçlar olabiliyor. Bu noktada "tasarımcı düşünce sistemi" çerçevesinde yapılmasını tavsiye ettiğimiz bazı başlıklar var. Çok hızlı o başlıklardan bahsedeceğim, bunların tasarlanmasına ilişkin başlıklar bunlar.

Birincisi; "başlangıç"tan başlamanız gerekiyor. Yani, "İşi en temelinden ele almanız" , "Ortadan girmemeniz" gerekiyor. İkincisi; "İnsan merkezli yaklaşımlarda bulunmanız" gerekiyor. Üçüncüsü "Erkenden ve sık sık denemeniz" gerekiyor. Bizim sık sık yaptığımız problemlerden bir tanesi de bu. Yani biz çok fazla deneme fırsatı bulamıyoruz maalesef. Meseleyi ele alırken deneysel yöntemler veya onu yeterince deneyecek veya sonuçlarını analiz edecek süreçlere hâkim olamıyoruz ve bizdeki problemlerin özünde birazdan değineceğim bunlara, dayalı çok farklı problemler de ortaya çıkıyor. Dördüncüsü; "dışarıdan yardım edinin." Beşincisi; "Büyük ve küçük projeleri ve hedefleri karşılaştırın." ve "Her ne şekilde olursa olsun yeteneği bulun". Sonuncusu da: "Döngü için tasarım yapın."

Bunu eğitimle ilişkilendirerek biraz yorumlamak istiyorum (Biraz da hızlı konuşuyorum farkındayım ama, sürem de kısıtlı. Aslında kısa konuşurum demiştim ama…). Şimdi meselenin ele alınış biçiminde problemler var. Şöyle küçük bir örnekle açıklamaya çalışayım. Yani benim geçmişte deneyimlerimde, zaman zaman başka yerlerde de paylaştığım bir örnek. Mesela eğitimle ilgili bir tasarım yapıyoruz. Ortaya bir ilaç koyuyoruz, bir reçete koyuyoruz, bir çözüm ortaya koyuyoruz. Ondan sonra bunun başarılı olmasını bekliyoruz. Sonra başarılı olamadığını görüyoruz. Şimdi başarısızlığı tanımlamaya kalktığınız zaman bir de problemleriniz var. Bunu şöyle bir örnekle açıklayayım. Şimdi bir doktor düşünün, muazzam yetişmiş olsun. Gerçekten işinin ehli olsun. İkincisi bir ilaç düşünelim, bir hastalık olsun ve o hastalığa çare olsun, yüzde yüz çare olsun. O ilaç doğru şekilde kullanıldığında ortada başka bir problem ihtimali olmasın. Bir de insan düşünelim, o hastalığı taşıyor olsun. Maalesef o hastalığa sahip olsun ama nasıl olsa ilacı var. Bir laboratuvar düşünün, işini mükemmel yapıyor olsun ve doktor, ondan bir test istediğinde doğru cevabı iletebilsin. Bir tane de ilaç firması düşünün. İşte o ilacı üretmiş olsun. Her şey mükemmel değil mi, baktığınızda. Her şeyi mükemmel yaptığınız bir aşamada bile başarısızlık olabilir mi, diye hiç sordunuz mu ya da soruyor musunuz? Eğitim tasarımı yapanlar, eğitim teknologları bu teknoloji üzerinde çalışanlar bu hassasiyette düşünüyor mu, diye baktığımızda, yine olabileceğini söyleyerek devam edeyim. Bir tek hata düşünelim. İlacın üzerine o küçücük notu düşen belki eczacı kalfası, belki eczacı; günde üç tane yerine günde bir tane yazmış olsun ve ilaç doğru şekilde kullanılmasın. Sonuçlarını okudu-

ğunuzda, bakın ne oluyor: Hasta diyor ki, ya bende bu hastalık yoktu zaten, ondan sonra bana bunu söyledi ya da bu doktor bir işe yaramazdı. Doktor diyor ki benden olmaması lazım ama, acaba laboratuvar mı hatalı sonuç verdi veya bu ilaç mı bu hastalığa yaramıyor. "Laboratuvar" diyor, ki ya bunda her hâlde bir yanlış var ya bu oldu ya o oldu, öteki, öteki... Yani sonuca baktığınızda; hasta doktora, toplum sağlık sistemine, doktor laboratuvara, doktor ilaç firmasına, hasta ilaca. Hiç kimsenin birbirine gerçekten güvenmediği ama aslında herkesin mükemmel olduğu sonuçlara şahit olabiliyorsunuz. Bu gibi problemleri yaşamak istemiyorsak eğer biz, eğitim sisteminde bunu yaşamak istemiyorsak -ki bunun gündemimize çok fazla giren bir konu olduğunu da biliyoruz- yani özellikle yaşamak istemiyorsak eğitim sistemi içerisinde tüm bunları düşünmeliyiz. Fatih Projesi vb. projelerle yapılmaya çalışılan çok büyük bir derya var. Yani orada ortaya konan iddialara baktığınız zaman bütün eğitim teknolojilerinin, bütün eğitim içeriğinin teknoloji tabanlı bir yapıya taşınabilmesi iddiaları ve çalışmaları devam ederken ne kadar hassas olunması gerektiğinin farkında olmamızı önemsemeye çalışan ya da önemsenmesinin farkında olmasını tavsiye eden bir cümle kurgusudur aslında bu söylediklerim. Bu noktada da hani yaptıklarımızı muhakkak çok titiz gözden geçirmeli ve bunların sınıf ortamında öğretmen tarafından, öğrenci tarafından, idare tarafından, sistem tarafından nerede, ne kadar kullanabileceğine ilişkin felsefeyi yazmadan bu işi yapmamamız gerekiyor.

Biz daha ziyade teknolojiye odaklanıyoruz. Bakıyorsunuz, teknoloji alımı bizim projemizin odağına oturmaya başlıyor. Bugün Fatih Projesi'nden örnek verecek olursam, çok büyük bir örnek olduğu için söylüyorum, bu proje bakıyorsunuz, tek başına bir teknoloji yapımı gibi algılanmaya başlıyor. Hâlbuki teknolojinin sadece araç olduğu bir projeden bahsediyorsunuz. Yani tablet alımı, sınıflara konan etkileşimli tahtalar veya onun dışındaki dokümanlar, kameralar, İnternet altyapı, şu, bu... Bunların hepsi çok önemli şeyler ama bunların sadece araç olduğunu unutuyoruz ve bunlara odaklanıyoruz. Felsefesini yazamadığımız hiçbir şey, felsefesini yani, aklını yazamadığınız hiçbir şey, kendi yaşam senaryoları içerisinde doğru konumlandıramadığınız hiçbir şey, aslında gerçekten amacına ulaşamıyor. Onun için felsefeden girmeye çalıştım. Bunun farkında olmalısınız demeye çalıştığım bir konuşmaydı bu.

Zamanı nasıl kullandım, bilmiyorum. Daha söyleyeceğim şeyler var ama…

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Beş dakikanız daha var.

Doç. Dr. Abdullah TOGAY: O zaman biraz daha devam edebilirim.

Bu yaklaşımla tasarımı yeniliğin bir parçası hâline getirmemiz gerekiyor ve felsefesini yazdığımız işlerin başarıya ulaştığını göreceğimize inanıyorum. Dünyadaki uygulamalara baktığınız zaman gelişmiş ülkelerde, bunları bizden biraz daha önce yatırım yapma fırsatı bulmuş ülkelerde, bunların bizden biraz daha önce kullanıldığını görüyorsunuz ama bir başka şey daha görüyorsunuz. Mesela işte Hollanda'da yaşadığımız bir örnekten bahsedeyim. Teknolojinin çeşitleri de çok önemli. Uzun hikâyesini anlatmama gerek yok ama bundan yaklaşık beş yıl önce söyledikleri: Bu teknolojiyi, 2013'te geçmeyi planlıyoruz diyebilmesiydi. Biz nasıl veriyoruz bu kararları? Biz bazen bir tek yönetimcimizin, hani olaya bakışıyla bütün kararlarımızı onun üstünde inşa ettiğimiz ve doğruladığımız bir sistem üzerine kurguluyoruz. Biraz bunlara da dikkat etmek gerekiyor. Tabii ki yöneticilerimiz, ülke daha iyiye gitsin diye ya da enstitüleri idare edenler, bu çalışmalar daha ileriye gitsin, diye hedefler koyuyorlar ve daha vizyonel yaklaşıyorlar, bunların gerçekleşmesi bizim için önemli diyebiliyorlar; ama bunları, bu görevleri üzerine alanlar, alt mekanizmaların çok güçlü planlama enstitülerini idare edenler bu çalışmalar daha ileriye gitsin diye hedefler koyuyorlar ve daha vizyonel yaklaşıyorlar. Bunların gerçekleşmesi bizim için önemli diyebiliyorlar ama bunları ve bu görevleri üzerine alan alt mekanizmaların çok güçlü planlama süreçlerini oturtmaya ve kurgulamaya ihtiyacı olduğunu bilmesi gerekiyor ve sistemi bunun üzerinde çalıştırması gerekiyor. Son olarak bu anlamda dünya örneklerine baktığımızda, biraz da oradan bahsedeyim. İşte Amerika'da; İnternet, ondan sonra Microsoft, Apple artık çok başka bir noktaya doğru gidiyor. Bunlardan öğreneceğimiz çok fazla şey var. Bunların çok iyi incelenmesine de ihtiyaç var ve edinilmiş tecrübelerin kullanılmasına ihtiyaç var. Dünyada işte Güney Kore gibi bunu çok güçlü kullanan, teknolojinin eğitiminde çok fazla kullanan ülkeler de artıyor her gün. Ancak Türkiye adına dikkat edilmesi gereken unsurlar var.

Enstitü adına söyleyeceğim şeyler de yine bu bağlamda olacak. Dünyadaki en iyi örnekler, akılcı bir yaklaşımla, akılcı bir tasarım sürecine tabi tutularak en iyi şekilde incelenir ve elde edilen sonuçlar inşallah dil öğreticilerinin önüne konur. Bu sistemin her bir noktasında da senaryo içerisindeki yerin doğru tanımlanması ve bunun nasıl çalışacağı konusunun önceden çok iyi planlaması mümkün olur. Bunları da sistem olarak hepimiz inşallah kullanırız.

Teşekkür ediyorum, biraz hızlı konuştuğum için de… Her hâlde problem olmamıştır.

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Daha üç dakikanız var Hocam. Çok teşekkür ediyoruz.

Doç. Dr. Abdullah TOGAY: Toparlamış olayım Hocam, sorular gelirse belki o zaman …

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Kalan zamanı sorulara bırakalım o zaman Abdullah Hocam'a çok teşekkür ediyoruz. Kendisi genel hatlarıyla bir tasarım yaparken teknolojiyi işin içine katarken nelere dikkat etmemiz gerektiği, özellikle de sadece araç gereç bağlamında değil, bu olayın bir ekosistem olduğunu, bütün boyutlarıyla ayrıntılı şekilde düşünülmesi gerektiğini ifade etti. Kendisine teşekkür ediyoruz.

Şimdi; bu tasarım olayı, daha somut olarak bir proje üzerinde nasıl yapılabilir? Yani, bir dille ilgili bir tasarım yapılırken nelere dikkat edilmesi lazım? Ne tür sorunlar yaşanıyor? konusunda Anadolu Üniversitesinden Öğretim Üyesi Hasan Çalışkan Bey'e söz vermek istiyorum. Evet, Hasan Bey, buyurun. Evet, bu arada Hasan Bey'e eski bir arkadaşım olduğu için, kendisini tanıdığım için zamana uyması konusunda ricada bulunacağım.

Doç. Dr. Hasan ÇALIŞKAN: Tamam. Önce bu sempozyumu düzenleyen ve emeği geçen herkese teşekkür ediyorum. Burada olmaktan çok büyük keyif duyuyorum. Sizlere de hoş geldiniz demek istiyorum.

Birinci konuşmacımız sizlere genel anlamda bir tasarım çerçevesi çizdi ve teknoloji tabanlı öğrenmede, öğretimde, dil öğretiminde genel bir çerçeve çizdi. Bu konuya nasıl yaklaşmamız gerektiği konusunda bir çerçeve çizdi. Ben size, izin verirseniz, bir örnek üzerinden bizim tasarım endişelerimizi aktarmaya çalışacağım.

Bunun öncesinde konuyu "teknolojik öğrenme", "tasarım süreçleri" ve "sorunlar ve çözümler" gibi üç başlık altında toplamaya çalışacağım. Benim alanım eğitim iletişimi. Benim çok sevdiğim bir alandır. Şu an yurt dışında var ama bizim ülkemizde, en azından lisans anlamında, çok budandı. Biz öğretim tasarımı, öğretim tasarımı süreçleri, eğitsel amaçlı iletişim kurma ve bu süreçlerin tasarımlanması anlamında uzmanlaştık. Köken olarak Hakan Bey de o alandandır. Dolayısıyla biz öğretim tasarımı süreçleriyle ilgileniyoruz. Tabii bu bağlamdaki gelişmeler bize biraz teknolojiyi de getiriyor. Ben bu anlamda yakın tarihlere ilişkin bazı hususlara işaret ettim. Gerçekten de bir teknoloji ve teknolojinin sadece dil anlamında değil, genel anlamda teknolojinin eğitim-öğretim deneyimlerimizde kullanılması hikâyemiz içinde yer alması, uzunca bir serüven olarak görülebilir ama burada 1920'li yıllardan itibaren teknolojinin gerçekten bizim öğrenme hayatımızdaki gelişimine bakacak olursak bu, -bizim bir grubumuz var, uzaktan eğitim grubu, geçenlerde orada, arkadaşların paylaşımında tartışılıyordu- evrim mi, devrim mi? Bunu genelde "evrim" olarak görmekte fayda var. Çünkü her teknoloji çıktığında bu teknolojiyi ortaya koyanlar ve eğitime bunu devşirenler bunun bir "devrim" olacağını savunmuşlardı ama hiç de öyle olmadı, "evrim" oldu. Yani işte koşullar değişti, fiziki mekânlar değişti, fiziksel davranışçıların yaklaşımıyla

çevre düzenlemeleri değişti, kullanılan teknolojiler değişti. Ama öğrenme anlamında bunun öğrenmeye ne kadar aksettiği ve öğrenmenin kalıcı öğrenme anlamında ne kadar geliştiği, orası biraz tartışılır, o anlamda uzmanlar devrimden bahsedemiyor, ama bu teknolojiler bir şekilde evrimleşerek günümüze kadar geldi. Nereye kadar geldi?

İşte şimdi mobil cihazlardan bahsediyoruz ve bunların öğrenme yaşantılarımızdaki yerinden bahsediyoruz. Bu konuda -izin verirseniz, bir örnek üzerinden konuşmamı yapmadan önce- biraz sıkıntılarımız olduğunu birlikte itiraf etmemiz gerektiğini düşünüyorum. Yani çok heyecanlı olarak çeşitli teknolojilerden bahsediyoruz. Bunlar öğrenme yaşantılarımıza giriyor. İşte akıllı tahtalar, tabletler, mobil cihazlar, onun öncesinde bilgisayar destekli öğretim vs. Bilgisayar destekli dil öğretimi anlamında konuşmalar, paneller, sempozyumlar da çok yapılıyor. Bilgisayar destekli öğretim bizim de geçmişimiz böyle dar değildir. Bayağı uzun yıllardır, 90'lardan bu yana, ülkemizde de bizim hem Anadolu Üniversitesi olarak hem de ülke çapında birçok deneyimimiz oldu ama bu anlamda teknolojiler konusunda öyle çok hazımlı bir kültür olduğumuzu da söyleyemeyeceğim. Yani; teknolojiyi aldık, sınıflara soktuk, yeni bir teknoloji geldiğinde bir öncekini unuttuk, yeni teknolojiyle haşır neşir olduk ama, bir şeyleri ıskaladık gibi geliyor bana. Dolayısıyla hazımsızlık lafını kullanma nedenim de budur. Yani bir öncekini çok hazmetmeden, eksiklerini görmeden, onu böyle gerçekten evire çevire kullanmadan hep yeni teknolojileri biz entegre etmeye çalıştık. Şu anda maalesef en yüksek entegrasyonda, teknoloji entegrasyonu dediğimiz noktada vardığımız sonuç tabii ki istisnalar var, Özel kurumlar da var, üniversiteler de var, ama genel olarak öğretme, öğrenme yaşantılarına baktığımız zaman, burada arkada silik olarak, transparan olarak iki ayrı görüntü yaptım ama, onları kullanmadım, onların biri 1920'lerden kalma bir sınıf görüntüsü, biri de 2000'li yıllardan bir sınıf görüntüsü. İkisinde de hocalar tahtanın yanında, dersi oradan anlatıyor. Dolayısıyla o görüntü çok değişmedi ama sorarsanız, teknoloji nasıl entegre edildi bu okula diye, hocalar size şunu çok rahatlıkla söyleyebilir: "Powerpoint ile içeriğimizi çok güzel aktarıyoruz". Dolayısıyla geldiğimiz taban nokta, genel anlamda okullarımızda budur. Bu sadece bizim kültürümüze, bizim ülkemize has bir durum da değildir. Yurt dışında da çok farklı, çok parlak değil. Öğrenciler bundan şikâyet edebiliyor. Dolayısıyla teknoloji tabanlı dil öğretimi dediğimizde, teknolojiyle ilgili böyle bir sıkıntımız var, kullandığımız teknolojilerde. Teknoloji, gerçekten ve gerçekten ilk başladığımız noktalardan bizi çok daha ileri noktalara getirdi. Bakın, ben şu an benim lisansüstü öğrencilerim var. Hepsi de dilci. Yani okutman arkadaşlar, İngilizce öğretiyorlar hazırlık sınıflarında. Onlarla da tartışıyorum ben. Diyorum ki: "Bundan on yıl önce, uzaktan dil öğreteceğiz desek ne yapardınız? ", "Çok kötü gülerdik size diyorlar." Şimdi uzaktan dil öğretiyoruz. Bakın şimdi sem-

pozyumlarda, kongrelerde ve bilimsel etkinliklerde dil alanında uzmanlaşan insanlar, uzaktan dil öğretimini tartışıyorlar. Bunun tasarımı, teknolojik kullanımı nasıl olmalı?

Teknolojinin bizi getirdiği yeri göz ardı edemeyiz, ama teknoloji az önceki konuşmacının da dediği gibi bir "araç" mı acaba sadece? Buna birazcık değinmek de isterim. Buna değinmek isterken bir kişinin kulaklarını çınlatmamız gerekiyor. İletişim alanında Herbert Marshall McLuhan daha önce böyle bir söz söylemişti: "Medium is the message." Yani "Araç mesajdır". Yani, kullandığımız her teknoloji evet, bir araçtır ama kendi özellikleri ve kapasiteleri vardır. Biz her aracı, her ortamı kendi özellikleri dâhilinde, etkili kullandığımız sürece, gerçekten o devrimleri yaratabiliriz. O teknolojiye uygun sabahki bazı konuşmalarda da yer aldı. Benim çok önem verdiğim, bizim tasarım süreçlerinde anlamlı etkinlikler tasarlayabilirsek o teknolojileri kullanırken sadece içeriğimizi aktarmakta değil ama sadece bizim ne yaptığımız önemli değil, karşımızdaki öğrenci kitlesinin o teknolojiyle hangi süreçler içinde hangi etkinlikleri yapacağını güzel bir şekilde tasarlayabilirsek işte sınıflarımızda o devrimleri yaratabiliriz, diye düşünüyorum. Bu anlamda orada bu hazımsızlığımızı giderebiliriz, diye düşünüyorum. İşte McLuhan bunu söylediğinde bazıları şöyle karşı çıkmıştı. Hayır, aracın böyle bir becerisi yoktur. Aracın yani, herhangi bir teknolojinin sizin öğrenmenize olan etkisi, markete besin taşıyan kamyonun sizin beslenmeniz üzerindeki etkisinden daha büyük bir etki değildir. Evet, ilk bakışta böyle görülebilir gerçekten. Bize belirli ortamlar, belirli mesajları aktarıyor ama ben size şunu söyleyeceğim: Hemen bunun sağlamasını yapabiliriz. Biz işte, az önceki o "time line"da da gördük. Çok değişik teknolojiler kattık hayatımıza ama çok kolayca o teknolojileri suçlayabildik. Örneğin dedik ki, televizyonla eğitim olmuyor. Aslında televizyonun bir suçu yoktu. Televizyonla çok güzel eğitim oluyor ama biz televizyonu kendi olanakları dâhilinde kullanmadığımız ve onunla ilgili anlamlı etkinlikler tasarımlayıp öğrenenlere aktaramadığımız için televizyonla eğitim olmuyor. Yoksa televizyonla eğitim oluyor. Dolayısıyla McLuhan'ın demek istediği, işaret ettiği buydu. Bugün belki de teknoloji ve öğrenme anlamında birinci kısımda konuşmada dikkat çekmek istediğim şey teknoloji araçtır ama her araç aynı zamanda bir süreçtir ve bir tasarım gerektirir. Buna değineceğim zaten ama her araç olarak görse bile her aracın kendi sınırlılıkları, yapabilecekleri ve yapamayacakları vardır ve onu o dâhilde kullanmak lazım. Bir örnek: Açık öğretim yayınlarının ilk örneklerini bir hayal ederseniz, mutlaka görmüşsünüzdür bayram sabahlarında, gece belirli vakitlerde. Onlara "konuşan kelle", "özçekimler" derlerdi. Yani hoca çıkardı, ünitenin aynısını televizyondan anlatırdı. O, kitap ortamından çok farklı bir kullanım örneği değildi. İşte öyle televizyonla eğitim olmuyor. Artık öyle yayınlarımız yok, Allah'a şükür. Şimdi güzel yayınlarımız var, güzel tasarım ekipleri oluşturduk. Siz, o televizyon

olanaklarını uzaktan öğrenenlere çok farklı şekilde etkinlikler düzenleyerek anlatırsanız o aracı ve teknolojiyi çok uygun kullanmış olacaksınız.

Bazıları demişlerdi ki araç sadece nakledicidir, taşıyıcıdır. Burada da taşıma örnekleri görüyorsunuz. Bunlar kötü taşıma örnekleri. Bakın, bir tanesi canlı hayvan taşıyor ama böyle taşınmamalı. İşte biz teknolojiye içeriğimizi bazen aktarırken böyle kullanabiliyoruz. İkincisi, çocuğumuzu saatlerce ona maruz bırakıyoruz. O aslında, eğitici bir alet olabilir ama biz onu çok farklı amaçlarla kullanıyoruz, oyalanması için, bizim başımızdan biraz uzaklaşması için… İki yaşında çocuğum var, hâlimi anlayabilirsiniz. Dolayısıyla bu anlamda kullandığınız zaman, onu aslında işlevinin ötesinde bir araç olarak kullanıyorsunuz. Onu çok daha anlamlı etkinliklerde kullanabilirsiniz. Dolayısıyla ikinci taşıma, belki soğutmalı bir sistem. Burada yiyecekler bozulmadan sizin evlerinize kadar gelebiliyor, marketlerden. Birinci taşıma şeklini düşünün. Biraz teknolojiye de bu gözle bakıyorum ben. Teknolojiler ve onların kapasiteleri için ne yapıyoruz, onları ne kadar tanıyoruz.

Şimdi "tasarım"a gelecek olursak benim bugün tasarımla ilgili hızlıca paylaşacağım şeyler, var olan bir örnek üzerinden olacak. Duymuş olanlarınız olabilir, bizim Anadolu Üniversitesi olarak 2007 yılından bu yana hizmete sunduğumuz bir sertifika programımız var. Tamamen çevrim içi, online Türkçe sertifika programı. Kalan vaktimde, buradaki deneyimlerimiz, buradaki tasarım endişelerimiz, süreçlerimiz üzerinde biraz duracağım. Biz tasarım deyince işin içinde teknoloji, iletişim teknolojileri, bunlara genelde uzaktan iletişim teknolojileri de diyebilirsiniz, öğrenme ortamları, öğrenme öğretme teknolojileri diyebilirsiniz, onları tasarımlarken şu üç soruya cevap veriyoruz: Nereye gidiyoruz, amacımız ne, nasıl ulaşacağız oraya, hangi yöntemleri, stratejileri kullanacağız ve ulaştığımızı nasıl anlayacağız? Yani nasıl değerlendireceğiz, ölçüp değerlendireceğiz?

Bu üç soru bizim için önemli. Tasarım gözlüğünü takıp tasarım endişesi taşımaya başladığımız zaman. Üzerinde ayaklarımızı bastığımız tabii alanda eğitsel iletişim süreci. Bu eğitsel iletişim sürecinin ilk kademesine bakarsanız burada bir ileri besleme var. Bu tipik bir iletişim süreci yani bir kaynaktan mesaj, bir kanal vasıtasıyla alıcıya gidiyor. Bu öğretmen olsun, bu da öğrenci olsun, kanal da televizyon olsun, kitap olsun, bilgisayar olsun, bir öğrenme yönetim sistemi olsun, herhangi bir ekran olabilir ya da bir ders kitabı olabilir. Dolayısıyla bu sürecin üzerine ayaklarımızı basıyoruz; ama onun öncesinde yaptığımız belirli hazırlıklar var ki işte biz buna öğretim sistemlerinin tasarımı diyoruz. Yani öğretim tasarımı süreci olarak en başa koyuyoruz. Yani ihtiyacı belirliyoruz, hedef kitleyi çözümlüyoruz, kim bunlar, gerçekten buna ihtiyacı var mı, çocuk öğrenenler mi pedagojik bir formasyon mu gerekiyor, yetişkin öğrenenler mi androgoji yaklaşımı mı gerekiyor? Çünkü çocuklar-

la yetişkinler aynı stratejileri, aynı etkinlikleri kullanamayacaksınız. Hedef kitle bu açıdan farklılaşacak; ama o anlamda bunları çözümleyeceğiz ki biz, ondan sonra hangi kaynaktan illa insan olmak zorunda değil ne tür kodlama araçlarıyla hangi kanalları, hangi teknolojileri kullanıp biz ne tür bir hedef kitleye bunu aktaracağız gibi bir sürecin üzerinde duruyoruz. Şimdi tüm bu tasarım endişelerimizle 2005 yılı itibarıyla biz de çözümleme çalışmalarında bulunmaya başladık. Çok değişik kaynaklardan bir talep ortaya çıktı. Dediler ki siz zaten açık ve uzaktan öğrenme sistemi olan bir kurumsunuz, uzaktan eğitim yapıyorsunuz. Dolayısıyla dışarıdan Türkçe öğrenme ihtiyacı olan çok insan var. Lütfen bunlara, bunların derdine bir çare bulun. Bunu da siz yaparsınız. Nereden geliyordu bu talep? İkinci, üçüncü şahıslardan, elçiliklerden, dışişlerinden, yurt dışındaki temsilcilerden. Dolayısıyla öyle bir talep vardı elimizdi. Ama afaki bir şey üzerine, sadece size dışarıdan beslenen ve gelen enformasyonlarla bir tasarım yapamazsınız. Dolayısıyla bizim yaptığımız, değişik Avrupa ülkelerinde, Avrupa olarak daha önce yapılmıştı. Bu Avrupa ülkelerinde biz çeşitli çözümlemeler yaptık, gerçekten ihtiyaç var mı yok mu diye. O zamanlar biz hızlıca bir Türkçe ihtiyacı olduğunu belirledik, çeşitli nedenlerle. Burada onların üzerinden gitmeyeceğim; ama gerçekten şunu gördük ki bizim ülkemizin dışında özellikle Avrupa ölçeğinde; ama sonra gördük ki Kanada'da, Kuzey Amerika'da, Güney Amerika'da, Türkî Cumhuriyetlerde, aşağıda, yukarıda her yerde Türkçe öğrenmek isteyen o kadar çok kitle vardı ki sadece Avrupa'daki ikinci, üçüncü jenerasyonlar değil. Bu analiz sonucu ortaya çıktı. Bu analizde çeşitli tekniklerle biz belirli kimselerle konuştuk ve onun ötesinde anketler uyguladık vesaire vesaire. Böyle bir şey. Pek çok nedenden dolayı insanlar Türkçe öğrenmek istiyorlar ve örneğin yeni on yöntemlerde işte yani gelişmeler, küresel ısınma vasıtasıyla burada işte emlak alımları vasıtasıyla, kıta değiştirme vasıtasıyla o kadar farklı nedenlerden değişebiliyor. Sonuç olarak biz öncelikle Avrupa'daki Türklere; ama sonra sürecin bir yerinde dünyanın her yerinde Türkçe öğrenmek isteyenlere tamamen online süren bir portal hazırladık. Şimdi bakın, bu sıralarda insanlar şunu tartışıyordu. Uzaktan o olmaz, uzaktan bu olmaz; ama bakın, işte ihtiyaç, ihtiyaç yani talep arzı belirleyebiliyor bazen. Yani siz gerçekten sınıflara doldurup belirli mekânlarda Türkçe öğretemeyeceksiniz ama hâlen Türkçe öğrenmek isteyen insanlara bir şekilde belirli yöntem ve stratejilerle ve teknolojiyi mutlaka işin içine katarak ve teknolojinin kapasitelerini süreç anlamda kullanarak ve değerlendirerek o hizmeti götürmek durumunda kalıyorsunuz. Bizim bu projeye başladığımız zaman, 2007 yılı zamanında, ilk hizmete başlandığında hazırlık çalışmalarını saymıyorum, o mevcut yönetim şöyle bir ilke kararı aldı: Bir kişi bile olsa hedef kitleniz, bu bir sosyal sorumluluktur, bu proje yürüyecek. Çok büyük, çok büyük yatırımlar yapıldı; ama bir kişiye bile o yüzdendir ki biz, öğrenen bir sistem tasarlayarak sayılarımızı Anadolu Üniversitesinin di-

ğer sertifika programları gibi 10 bini hesaplamadık. Bizim toplam sayımıza bakarsanız çok minik, çok küçüktür. Çünkü neden? Geri bildirim alıp öğrenerek sistemi tasarlamak istedik. Hâlen de o çalışmalar sürüyor. Hülya Hocam birazdan sizlerle bu çalışmaların uzantılarından da bahsedecek.

Şimdi neler var, bu programın içerisinde, 2007'den beri, şimdilik yürüyen dört düzey var. Bu dört düzey hizmette, 2007 yılından beri hizmette. Bu dört düzey nelerden oluşuyor derseniz, biz onlara artık "e" lafından bıktığımız için "ders" yani "e-ders" diyoruz. Online, tamamen süren etkileşimli bir çalışma; öğrencilerin sorularıyla alıştırmalarıyla anlık geri bildirimleriyle "ders"in yani "e-ders"in, "online e-ders"in içinde olduğu bir çalışma. Bunun dışında bir de dil öğrenen bir insan ne yapıyorsa, nasıl ortamlara maruz kalıyorsa o şekilde pratik yapabilecekler; televizyon programları vs. Benim moderatör olduğum oturumda da gerek katılımcılar gerekse diğer sunu yapan kişiler arasında da bu konu konuşuldu. Şimdi bu televizyon programlarını, var olan televizyon programlarını kullanabilirsiniz. Günümüzde bu mantıklı. "Custom made" dedikleri -bizim kampüste, tamamen bizim ekiplerimiz tarafından yapıldı, o ekiplerin kim olduğunu kısaca göstereceğim, biliyorum Hakan'ın sabrını da biraz zorlayacağım, o ekiplerin tamamen özgün üretimı olan bu televizyon programları, belirli temalar üzerine yapılandırıldı. Kitap, çalışma kitabı, gördüğünüz tüm mekanizmaları içeriyor. Şimdi 12 hafta süren bir program ve işte eş zamanlı ve eş zamansız danışmanlıkları var. Haftada iki saat konuşma kısmını güçlendirmek için katılım, katılanların bir şekilde danışman hocalarıyla karşılıklı bir araya gelmesi vs. Katılanların ödevleri vesaireleri var. Değişik değerlendirme stratejilerini ve araçlarını sisteme entegre ettik. Eksikleri var mı? Var. Geliştirilmesi gereken yerleri var ama şu an gerçek anlamda dışarıdan aldığımız tepkilerle türünün örneklerinden bir program, her şeyiyle online olması açısından. Şimdi bu programla rutin bir dönemde neler yapılıyor, size hızlıca söyleyeceğim ve sonra birkaç sorundan bahsedeceğim. Örneğin bir dönemlik Türkçe Sertifika Programı: onun kısaltması TSP'dir. Programın tanıtım etkinlikleri posta ve e-posta yoluyla yapılır, başlarda hem online hem de basılı olacak şekilde kılavuz ve yönergeler hazırlanır. Programın tamamında telefon, e-posta olacak şekilde, 24 saat Yardım masası hizmeti verilir. Her dönem için sorumlular belirlenir, kayıt işlemleri yapılır, öğrencilere hesaplar açılır. Senkron danışmanlık grupları belirlenir, ödev ve not girişleri yapılır, sınav organizasyonu yapılır, sözlü sınav organizasyonu yapılır, yazılı sınavlar hazırlanır, sözlü sınavlar yapılır, yazılı sınavlar yapılır, sözlü sınavlar yapılır, öğrenci görüşlerine yönelik çevrim içi anket yayınlanır, yüz yüze görüşme toplantıları düzenlenir, bunlar önceden belirlenir, ödev ve sınav notları değerlendirilir ve girilir. Sınav sonuçları İnternet'ten duyurulur. Katılımcıların sertifikaları hazırlanır. Başarılı öğrenicilere gönderilir. Bunlar, her bir 12 haftanın sonunda rutin olarak yapacağınız şeylerdir.

Bunları peki nasıl bir ekiple yapıyorsunuz? Bunları çok geniş bir ekiple yapıyorsunuz. Atladığım, göstermediğim şeylerde bizim çok önem verdiğimiz bir kısım var. Bu sabah gerçekleşen konuşmaların bazılarında geçti; müzik. Senfoni orkestrası bu müzikleri birkaç yerde tekrar seslendirdi. Bu programın müzikleri, yine üniversitemizdeki sanatçılar tarafından üretilen özgün müziklerdir. Yine burada bir alt yazı kısmı var, konuşmada bunlar da geçiyordu.

Şimdi bütün bu tasarım endişelerini taşıyorsunuz. Teknolojinin kapasitesini ve olanaklarını göz ardı etmeden bir tasarım süreci ve sistem hazırlıyorsunuz. Bir öğrenme yönetimi sistemi içinde bu hizmeti aktarıyorsunuz. Bu sırada ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Teknoloji mucize değil, her şeyi çözmüyor. Bakın, teknik sorunlarla karşılaşıyoruz, ne bu teknik sorunlar sizin hesapta hesaba almadığınız sorunlar. İnsanların kamerası çalışmıyor, mikrofonu çalışmıyor. Bunlar eş zamanlı danışmanlığa geliyor. Bir şekilde iletişim kopuveriyor. Altyapı hâlen bizde çok stabil ve çok güçlü değil, herkesin ulaştığı, herkesin elinde bulunan altyapı. Böyle böyle sorunlarımız var, bunları göze almak zorundayız bu şekilde teknolojiyle iş yaptığımız zaman.

Öğrenmeyle ilgili sorunlar yaşıyoruz. İnsanların geleneksel sistemden getirdiği, bu şekilde uzaktan öğrenilen, teknoloji tabanlı öğrenirken geleneksel öğrenme alışkanlıklarını sürdürmeye çalışmaktan dolayı sistemde bir bocalama yaşıyorlar ve böyle sorunlar yaşıyoruz. Bunların soru-cevap kısmında ayrıntılarını sorarsanız bir daha değinirim.

Öğretmeyle ilgili sorunlar yaşıyoruz. Yine öğrenenler gibi öğreticiler de geleneksel alışkanlıklarını buraya taşıyabiliyorlar, iyi bir danışman eğitim ve motivasyon sistemi entegre etmeniz gerekiyor bu tür sisteminizin içerisinde organizasyon sorunları var. Gösterdiğim geniş ekiplerin bir arada çalışması ve üretimi girdi çıktı anlamında sağlamaları açısından ve bunların yönetilmesi büyük sorunlar doğurabiliyor.

Akreditasyon sorunu var. Bu hepimizi ilgilendiriyor. Uzaktan teknolojiye dayalı eğitimler yaptıkça kim kredilendiriyor bunu, kim geçerli sayıyor? Bizim ülkemizde mi geçerli sadece? Bunu alıp bir yere gittiği zaman, sertifikayı dış ülkede ne yapacak? Bunlar hâlen soru işareti bizim ülkemizde.

Son olarak da yönetmelik sorunlarımız var. Örneğin burada çalıştırdığınız insanlara uzaktan eğitim imkânı verdiğiniz için para veremiyorsunuz. O insanları sadece belirli bir zaman gönüllü çalıştırabiliyorsunuz gibi. Bu anlamda bu tür işlerin öğretim süreçleri ve bunların faaliyetlerinin de diğer geleneksel sistemlerdeki faaliyetler gibi geçerli sayılabilmesi için yönetmeliklerin değiştirilmesi ve yeni birtakım önlemlerin alınması gerekiyor. Sabrınız için teşekkür ederim. Diğer söyleyeceklerimi, soru-cevap kısmı da olursa oraya saklıyorum. Teşekkürler.

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Evet. Hasan Bey'e teşekkür ederim. Programla ilgili Hasan Bey'in söz ettiği bir şey vardı. İlk başta yola çıkarken neyi kazandıracağımız, dün burada yine bir oturumda söz edilmişti. Hangi alanda ne tür yeterlilikler kazandıracağız, özellikle Türk dilinde. Bunun çalışmasının yapılması gerekiyor, denmişti. Bu konuda yine Anadolu Üniversitesinden Hocamız Hülya Hanım, Hülya Plancı yaptığı çalışmaları sunacak bize. Hocam sizin de 15 dakikanız var.

Doç. Dr. Hülya PİLANCI: Evet, teşekkür ederim. Değerli dinleyenler, ben Hasan Hocam oturmadan hemen geldim, bir an önce sözü alabilmek için ama bu durumu biraz kullanmak isterim. Hakan çok korkuttu. Hasan çok uzun konuştu. Teknolojik sorun yaşadım. Kaygılıyım. Onun için bu konuya çok az değinip konuşmama geçeceğim. Peki teşekkür ederim.

Şimdi yabancılar için Uzaktan Türkçe Öğretimi Programı'nda içerik hazırlama sürecinde ben de TSP özelinde anlatmaya çalışacağım. İçerik oluşturmanın genel süreç içindeki yerine baktığımızda hazırlık, içerik oluşturma, üretim, deneme ve uygulama aşamaları. İçerik oluşturma, hazırlıkla üretim arasında bir geçiş aşaması. Hazırlık bir yabancı, yabancılara uzaktan Türkçe öğretimi programı için hazırlık içerik oluşturmada önemli bir başlangıç noktası oldu bizim için. Çünkü bildiğiniz gibi yabancılara Türkçe öğretimi konusunda eğitim yapılan bir lisans programımız yoktur. Lisansüstü programlar sınırlıdır. Sertifika programları ise çok yenidir. Buna karşılık bilgisayar teknolojisinin etkili bir biçimde dil öğretimine uyarlanması için yabancı dil pedagojisi, öğretme deneyimi bilgisayar okuryazarlığını birleştirme bilgisi zorunlu kabul edilmektedir. Önce ekibin hazırlanmasından başlamak istiyorum. Çünkü bu ekiple hazırlandı içerik. Önce ekip elemanlarının eğitilmesi, uzaktan eğitim ve Türkçe öğretimi konusunda uzaktan eğitim konusunda şanslıydık. Çünkü üniversitemin bu konuda altyapısı sağlamdı ve eğitim programları tasarımında, Hakan Hocam ve Hasan Hocam gibi iki şanslı rehberimiz vardı. Mevcut terimlerin incelenmesi, diğer uzaktan dil öğretim programlarının incelenmesi, kol adı altında yapılan kongrelere katılımın sağlanması ki kol 1997 yılında tanımlanmış, uzaktan dil öğretimi alanı ve bunlardan Euro kol, Asya kol, Jart kol, İndia kol, Apa kol, Worth kol ile bağlantıların kurulması ve yayınlarının sağlanmasıyla hazırlığımızı yaptık. En uzun iş paketleri dil bilgisi içeriğinin oluşmasına harcandı. İçeriğinin düzenlenmesinde belirleyici olan bileşenler tartışıldı ve şöyle sıralandı. Öğretilecek dil bilgisi yapıları, öğretme ortamı, öğrenenlerin yaş gurubu, dil düzeyi, dil kullanım alanı, kazandırılacak beceriler, tema ve alt temalar, kültürel bağlam.

İnsan dilinin karmaşık yapısı göz önüne alındığında öğrenim sürecinde bileşenlerin hepsi birden devreye girmekte, düzenleme oldukça karmaşık bir hâl alabilmektedir. Ancak Avrupa Ortak Dil Kriterleri büyük ölçüde kolaylık

sağlamaktadır. Bilindiği gibi Avrupa ortak başvuru metni 42 ülkeden uzmanın katılımıyla oluşturulmuş öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları gibi konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Öğrenilen bir yabancı dilde nelerin bilinmesi gerektiğini, dili etkin kullanabilmek için hangi bilgi ve becerilerin gelişmesi gerektiğini kapsamlı bir biçimde açıklamaktadır. Dil düzeyleri, dil kullanım alanları, temalar, kazandırılacak beceriler ortaya konmuştur. Metin bir tür rehberdir. Her dil bunu kendi dilinin yapısına, dilin içinde bulunduğu kültüre, öğrenim ortamına göre geliştirebilir. Dil düzeyleri TSP'de A1-A2, B1-B2, C1-C2 olarak belirlenmiş, B2'ye kadar olan kısım tamamlanmış. C1 ve C2'nin çalışılması daha sonraki sürece bırakılmıştır. Dil düzeylerinin belirlenmesiyle çok sayıda bulunan genellikle de birbirinin içine geçmiş olan dil bilgisi ögelerinin ve sözcüklerin daha düzenli, sıralı ve sistemli bir biçimde öğretilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Avrupa ortak dil kriterlerinde de dil bilirlilik altı düzeyde ele alınmış ve bunlar ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlarda dil bilgisi ögelerine ya da terimlere yer verilmemiş. Dil öğrenen bir bireyin günlük hayatta, meslek hayatında ve özel hayatında düzeylere göre neler yapacağı betimlenmiştir. Böylece Avrupa'da tüm diller arasında ortak bir standart oluşturulmuştur. Bir dilin hangi düzeyde öğrenildiği anlaşılabilmekte ve kolay anlaşılır bir biçimde belgelenebilmektedir.

Düzeylerin oluşturulmasında dillerin farklı yapısına uygun farklı düzenlemeler de yapılabilmektedir. Yine farklı amaçlar düzenlemeyi değiştirebilir. Örneğin profesyonel kullanımlar için üst düzey dil becerilerini hedefleyen bir programda C düzeyinin gösterimi şekildeki gibi olabilir. Ancak bu durum, düzeylere göre dil bilgisel doğruluk, sözcük kullanımı ve kontrol ölçeğinin belirlenmesinde değiştirilecektir. İlk kullanımın her dil kullanımının her hareketi belirli bir durumda ve sosyal hayatın alanlarından birbiri içinde yer almaktadır. Bu hareketler alan içinde bir bağlama ve temaya kavuşmaktadır. Bu alanlar dilin kullanımına göre çok farklı olabilir. Olası alanların sayısı ise belirsizdir. Bir dil öğrencisi için bu alanlardan bir, ikisi, üçü ya da hepsi geçerli olabilir. Öğrenme ihtiyacı doğabilir. Genel bir Türkçe öğretimi programı olan TSP'de dil kullanım alanları şöyle belirlenmiştir: Kişisel alan, kamusal alan, mesleki alan ve eğitsel alan. Her bir alan mekânlar, kurumlar, kişiler, nesneler, olaylar, işlemler, metinler olmak üzere kategorilere ayrılmıştır. Sadece tek bir alana özgü mekân, kurum, kişi, nesne, olay, işlem ve metin olabileceği gibi birden fazla alanın içinde yer alan kategoriler de olmuştur. Hayatın içinden mekânlar, hayatın içinden gerçekler, öğretilen dilin bağlamları içinde şekillenmektedir. Her dil kullanım alanının ilgili olduğu kategori, her dil kullanım alanı ilgili olduğu kategorilerle bütünleştirerek dilin kapsam yaşayan ilin kapsamlı bir şekilde öğretilmesine çalışılmıştır. Alanlara özgü kategorilerin belirlenmesinde kişisel alana özgü mekânlar, kurumlar, kişiler belirlenmiş. Yine

kişisel alana özgü nesneler, olaylar, işlemler, metinler belirlenmiş. Aynı işlem kamusal alan için yapılmış. Mesleki alan için aynı şekilde çalışıldı ve eğitsel alan için yine mekânlar, kurumlar, kişiler, nesneler, olaylar, işlemler ve metinler tek tek dört bir alan için çalışıldı. Temaların belirlenmesine geçildiğinde öğrencilerin yaşlarına ve dil gelişimlerine, ilgi alanlarına, dil düzeylerine ve dil kullanım alanlarına uygun olarak ihtiyaç duyulacak tema ve alt temalar belirlenmiştir. Merkeze alınan temalar, diğer disiplinlerle bütünleşecek kadar genel, eğitim yoluyla ulaşılabilecek kadar sınırlıdır. Seçilen temalar hem yerel hem evrensel, hem bireysel, hem toplumsaldır ve sosyal içerikli konular içinde temellenmiştir.

TSP'de yer alan temalar şunlardır: Şahsi kimlik, ev, evin çevresi, gülük hayat, iş, meslek, boş zaman, seyahat, gezi, iletişim, sağlık, eğitim, alışveriş, beslenme, hizmetler, mekânlar, dil ve mevsimler.

Dil öğretiminde bir dil bilgisi yazısına ait kuralların sadece formüller biçiminde öğrenciye sunulması, bildiğiniz gibi öğrencide atıl bilgiler oluşmasına neden olmakta. Öğrenici dil bilgisi kuralları sorulduğunda cevap verebilmekte. Ancak bu kuralları gerçek yaşama aktaramamakta, konuşurken, yazarken bu bilgileri kullanamamaktadır. Oysa eğitim faaliyetlerinde öğrenci ve öğretmenin etkileşiminin güçlü olması kadar, etkileşim noktasının hayatla bağlantılı olması da çok önemlidir. Öğretilecek olan dil bilgisi yapıları ele alınırken dil bilgisel bağlamında öğrencinin dil düzeyine uygun olmasına dikkat edildi. Bu yapıları kişisel, kamusal, mesleki ve eğitsel alanlarda kullanabilme becerileri kazandırabilmek için kurum, kişi, nesne, olay, işlem ve metin gibi ögelerle durumsal bağlamlar oluşturuldu. Dil bilgisi yapıları kazandırılacak becerilerle eşleştirildi. Dil malzemesinin kültürel anlamlarını tanımlamasını sağlamak için Türk kültürüyle etkileştirildi. Bütün bunlar bir yabancı dil öğretim programının en önemli ve en zor tarafını oluşturdu ve sonuçta örneğin A1'de dördüncü temamız olan sağlık ve hastalık konusunun görevleri, kullanılacak olan dil bilgisi yapıları, kullanılacak olan sözcük dağarcığı, söylem belirleyicileri ve becerileri ortaya çıkarılmış oldu. Becerilerde okuma, dinleme, konuşma, yazma gibi dört alana eşit ağırlık verildi. Görsel okuma ve görsel sözel zaten başlı başına bilgisayarın kendisi oluyor. Temalar, her bir tema için alt temalar belirlendi ve bu temaların özellikli kavramları çıkartıldı. Yani her bir temada kullanılacak olan mekânlar, kurumlar, organizasyonlar, kişiler, olaylar, işlemler tek tek yazıldı. Dil kullanım alanları ve temalar aynı zamanda bir kavram alanı oluşturmakta ve kullanılacak olan kelime hazinesini de ortaya koymaktadır. Ancak sorun hangi düzeyde, hangi kelimenin kullanılacağı konusudur. Örnek olarak güzel kelimesi A1 düzeyi için uygundur. Ancak harika kelimesi ya da mükemmel kelimesi hangi düzeylerde yer almalıdır? Bilindiği gibi bu konuda özellikle sözlü dil için yapılmış çalışmalar oldukça sınırlıdır. TSP'den

İlyas Göz'ün *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı* eserinden yararlanılmış, en sık kullanılan kelimeler alınmıştır.

Peki. Üretim aşamasına geçmeden önce A1'den C2'ye kadar her bir tema için bu çalışmaların planlanması gerekmektedir. Bir uzaktan dil öğretim programının dil düzenlemesindeki en küçük bir hata ya da eksik geri dönüp düzeltmede bütün çalışmaları, bütün ekiplerin çalışmalarını etkilemektedir. Kullanılan uzaktan öğretim formuna göre değiştirebilmekle birlikte üretim aşamasına geçtiğinde geliştirilen bu içerik; e-ders, e-kitap, kolay videolar, dizi film, müzik ölçme değerlendirme ekipleriyle paylaşılmıştır. Devamında bu ekiplerin de katılmasıyla bilgisayar destekli eğitim, güzel sanatlar, ölçme değerlendirme uzmanlar, senaristler, çekim ve oyuncular ve müzisyenlerle her tema ayrı ayrı çalışılmış ve kullanılacak olan araca en uygun metin ortaya çıkarılmıştır. Örneğin bilgisayar destekli eğitim uzmanları ile e-ders, güzel sanatlarıyla e-kitap, ölçme değerlendirme uzmanlarıyla etkinlikler, düzey belirleme ve ünite sonu soruları, senaristler, çekim ekibi ve oyuncularla örnek olarak videolar ve dizi filmler, müzisyenlerle şarkılar üzerinde çalışılmıştır. Bu aşama program yöneticilerinin konuya hâkim olamaması durumunda en çok sorunun yaşanabileceği bir aşamadır, üretim aşaması. Çünkü ülkemizde uzaktan dil öğretiminde çakışan ekipler, henüz oluşmamıştır. Şimdilik her ekibin kaygısı farklıdır. Örneğin bütün içerik tamamlanmışken sadece konuşan iki kişinin ağız ve beden diline odaklanılması gereken bir çekimde senarist sanatlı ifadeler sunabilir. Oyuncu sahne dilini kullanabilir. Kameraman farklı açılardan derin çekimler peşinde olabilir. Sonuçta ekranda kayan bulutlar izlenirken öğretilmesi gereken dil yapıları, arka planda ve sanatlı ifadelerin arkasında kaybolup gidebilir ya da ölçme değerlendirme uzmanı A1 düzeyi sınavında soru kökünde B2 düzeyi olan sıfat fiilleri kullanabilir. Bunların önüne geçebilmek için program yöneticilerinin daha işin başında amacı, tüm ekipler tarafından doğru anlaşılması için çaba sarf etmesi gerektiği de çok önemli bir ayrıntıdır. Evet, beni dinlediğiniz için Yabancılar için Türkçe Sertifika Programı çalışanları adına çok teşekkür ederim.

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Çok teşekkür ediyoruz Hocam. Şimdi de Hacettepe Üniversitesinden Hocamız Arif Sarıçoban'ı özellikle daha spesifik olarak belli bir teknolojiyi kullanarak nasıl dil öğretimi yapabiliriz, dil öğretiminde belli bir teknolojiyi nasıl entegre edebiliriz, bu konudaki sunuşunu, daha doğrusu aktarmak istediklerini dinleyeceğiz. Hocam, buyurun.

Doç. Dr. Arif SARIÇOBAN: Evet. Günün ilerleyen saatinde, teknolojinin geçmişten günümüze ilk önce bir gelişimini izleyelim diyorum birlikte bir bakalım, ne olmuş, teknoloji hayatımıza ne zaman girmiş, nasıl bir gelişme

göstermiş, mevcut konuma gelirken yavaş yavaş sizleri bir seyahate çıkarmayı planladım.

Teknoloji biliyorsunuz çok hızlı bir şekilde gelişerek hayatımızı da aynı oranda değiştiriyor. Kusura bakmayın, burada "past and present" için. Onu zamanım olmadığı için düzeltemedim. Gördüğünüz gibi haritalar, şimdi navigasyonlar, fotoğraf makineleri. Bu çubukla şöyle yürüdüğünü geçen ben Prag'da gördüm. Birisi şöyle bakıyor; Hanım'a ne yapıyor, dedim. Kendini kameraya alıyormuş. Yani, özçekim yapıyormuş. Bunu da koyayım dedim. (1990'lardan 2011'lere gelirken ben 68 kilolardan televizyonun karşısında 118 kilolara kadar geldim, biraz diyetle falan 105'lere geri indim.) Evet, arkadaşlar, bu rahmetli annemin çamaşır yıkaması. Daktilo, bu benim muhasebecilik dönemlerinde. Bu arada, asıl mesleğim serbest muhasebecilik. Sonra bir muhasebecinin İngilizce bilmesi gerektiğinden çok para verdim çeviri bürolarına, yeter artık dedim, ben İngilizce öğreneyim, dedim. Para bende kalsın, dedim. Ben tekrar yabancı dil okuyarak bu işe girdim. Yani İngilizce öğretmenliğini daha sonradan okudum Hocam, asıl mali müşavirim ben. O yüzden daktilolar benim büyük dostumdu. Fasitleri bilir misiniz, hesap kitap yapılır. Bakın hard diskler ne hâle geldi. Bizim zamanımızda yüksek lisans yaparken Bilkent'te biz İngiliz Dili Eğitimi'nde yüksek lisans yapıyoruz. Bize zorunlu olarak bilgisayar dersi verdiler. İnsanlar daktilonun tuşuna basmaya korkarken biz bilgisayarı zorunlu ders aldık. O hard disklerden yola çıktık. Hatta ben tezimi bastıracağım gün, diskin üstüne oturmuşum, tezim gitti. Zor geri getirdik. Evet, akıllı tahtaları görüyorsunuz.

Bunlarla ben rahmetli babamla un almaya giderdim. Benim babam fırıncı, simitçiydi, Samsun'da. Çok severdim böyle binip… Ara sıra ben at arabasının arkasına geçerdim, "deh!" derdim. İşte arkadaşlar böyle geliştik, geliştik, geliştik... Yavaş yavaş Facebooklar falan görüyorsunuz. O albümleri filan biliyorsunuz değil mi? Yani şimdi ben eski resimlerimi falan bulmaya çalışıyorum, arıyorum. Şimdi bir teknoloji hemen giriyorsunuz, albümler oluşturuyorsunuz. Eskiden biliyorsunuz açık hava sinemaları böyleydi. Hiç ders çalıştınız mı bilmiyorum, bunlar da bim son dönemlerimdi. Evet, ütüler. Şimdi "Google"lar, meşhur "Google"lar. Evet, arkadaşlar vazgeçilmezlerimiz bizim ses kayıt cihazlarımız.

Benim bugünkü konum -birazcık dikkatinizi çekmek isteyeceğim- cep telefonları, akıllı telefonlara doğru bir geçiş. Akıllı telefonların yabancı dil öğreniminde kullanımına ilişkin olarak hem genel amaç adı altında hem de akademik amaç altında, bana verilen daha doğrusu aldığım davetiye, kısa davetiyeye göre sınırlı zaman içerisinde küçük bir çalışmayla bakayım çocuklar neden akıllı cep telefonlarını tercih ediyorlar. Bunu araştırmaya çalıştım. Çünkü modern dünyada İnternet uygulamaları biliyorsunuz çok baş döndürü-

cü bir hızla akmakta ve İnternet giderek hayatımızın olmazsa olmazlarından oldu. Aralık 2009 itibarıyla dünyada farklı dillerde oluşturulan, Web Sitesi sayısı 334 milyon olup bu sayıya her yıl 50 milyon yeni site eklenmekte, bu çok ilginçtir arkadaşlar.

İnternet dünyasının sunduğu bu muazzam imkândan eğitim amaçlı yeterince yararlanabiliyor muyuz? Örneğin herhangi bir yabancı dili öğrenmek isteyenler İnternet'i dil öğrenme çabalarında kendilerine en büyük destekçilerinden biri hâline getirebilir mi? Yabancı dili daha iyi öğrenmek için hangi sitelere girmek ve bu siteleri nasıl kullanmak gerekir? Bunları biraz irdelemek gerekiyor. Ya da herhangi bir dilde dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi biliyorsunuz dört ana beceriyi geliştirmek, bunun yanında kelime ve gramer bilgisini, dil bilgisini artırmak hakikaten zahmetli bir iş. Bu, bunları isteyenler için bu becerileri ve dil kompountlarını geliştirmek isteyenler için İnternet'in düşük maliyetli olması esnek ve zamandan tasarruf sağlayıcı özelliğiyle kişiyi oldukça yardımcı olduğu bilinen bir araç. Elbette tüm gelişmelerin hepsi teknoloji tabanlı.

Günümüzün gelişen teknolojisi ve değişen ihtiyaçları biliyorsunuz yaygın olarak kullanılan eğitim ve öğretim metotlarında da birtakım değişiklikler meydana getirdi. Öğrenci ve öğretmenin aynı zamanda ve aynı mekânda öğretmenin hem kaynak hem de idareci yönünü güçlendirdiği öğretim biçimleri artık yetersiz biliyorsunuz. Belli bir zamanda ve mekânda olamayan öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayamamaktayız. Bunların hepsini teknoloji tabanlı dil eğitimiyle en aza indirgemeye çalışıyoruz. İşte bu Web tabanlı öğrenme için birtakım tanımlamalar kullanılmakta. Bunlara işte Web tabanlı öğretim, Web tabanlı eğitim, uzaktan eğitim, iyi öğrenme, mobil öğrenme, uzaktan öğrenme, Web tabanlı uzaktan eğitim, çevrim içi öğrenme gibi farklı tanımlar kullanılmakta. Örneğin iyi öğrenme; bilgisayar tabanlı öğrenme, Web tabanlı öğrenme, sanal sınıflar ve sayısal teknolojilerin iş birliğini de kapsayan geniş bir uygulama sürecidir. Sanal teknolojiyle -Hocam dün sizin sunumunuz, 3D animasyon beni aldı, başka bir dünyaya götürdü- yabancı dil eğitimine sanırım İstanbul Üniversitesi başlamıştı. Türkçeye transferi oldu galiba, bunun aynısının, öyle değil mi? hatırlıyorum, geçen sene katıldığım konferansta bu vardı, tanıtılmıştı. Yine, İstanbul Üniversitesinde, sizin ekip tarafından...

Diğer bir örnek ise mobil öğrenme. Ben tamamen sizi bu tarafa doğru çekmeye çalışıyorum. Mobil öğrenme ile iyi öğrenme alanlarının birlikte değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Belirli bir yere bağlı olmadan "iyi öğrenme içeriğine" erişebilme. Dinamik olarak üretilen hizmetlerden yararlanma ve başkalarıyla iletişimde bulunmayı sağlayan bir öğrenme biçimi. Geleneksel öğrenmeyi desteklemek amacıyla kullanıldığı gibi sabahki otu-

rumda ben söyledim, bu bizim "filliped classrooms" dediğimiz bir modeldir. Geleneksel öğrenmeyi desteklediği gibi uzaktan öğrenme amacıyla da kullanılabilmektedir.

Şimdi akıllı telefonların, yabancı dil eğitiminde kullanımıyla ilgili bana bu görev verildiği için küçük çaplı bir araştırma yapayım dedim. Bizim öğrencilerimizin, derslere girdiğimizde -siz dersi istediğiniz kadar işleyin, kendinizi yırtın- elleri hep cep telefonlarında.

Bunu niye kullanıyorlar? Bir, genel amaçları neler; iki, akademik amaçları neler? Bununla ilgili bir şey yapmaya çalıştım. Teknolojik gelişmelerin sonuçlarından biri de akıllı mobil telefonlardır. Bu telefonların dil eğitiminde kullanılması da kaçınılmaz bir durum hâline gelmiştir. Mesela hemen ben size bir örnek göstereyim; cep telefonumu açtığımda arkadaşlar, İngilizce hikâyeler, kelime testi gibi bölümler hâlen benim cep telefonumda. Ben Doçent olmuşum, Profesör olmuşum hiç önemli değil, hepsi cebimde. Açar açar bakarım, *Tureng*'e. Bunlar bizim dostumuz hâline geldi.

Dil eğitimi gören öğrencilerin akıllı cep telefon kullanımlarına ilişkin görüşleri de tabi önem arz etmekte. Bu amaçla üniversitemizde yabancı dil eğitimi alan öğrencilerle bir çalışma gerçekleştirdik ve dil eğitimleri süresince akıllı cep telefonlarının kullanılma nedenlerini araştırdık. Bu amaç yoluyla toplanan veriler betimleme yöntemi kullanılarak da analiz ettik. 22 erkek katılımcı, 122 kadın katılımcı var. Ben "kadın" sözünü kullanmaktan hep kaçınıyorum, "bayan" diyorum. "Bayan" dersem beni bağışlarsınız değil mi? Hitap bildirir. Peki, tamam. "Kadın-erkek" diyelim öyleyse. Evet, evet arkadaşlar, küçük bir sormaca hazırladık. Sormacayı hemen Millî Eğitim Uzmanlarının, bir uzman ekibin görüşü de aldık ve bunun, pilot çalışmanın hemen güvenilir kat sayısına baktık. 78 çıktığı için dedik ki, buna biz güveniriz. Beş bölümden oluştu, 28 madde var, bu beş bölümün altında. Demografik bilgilerine baktık, akıllı cep telefonlarını değiştirme nedenlerine baktık. Sürekli değiştiriyorlar. Ben oğlumdan biliyorum, çünkü hep eskisini kullanıyorum cebimde. Benim de değiştirmem bu şekilde oluyor. O değiştirince ben de değiştirmiş oluyorum. O, iPhone 6 Class'a geçiyor, biz de her hâlde eski iPhone 6'sını alırız onun. İnternet'e bağlanma nedenleri var. Satın alma vb. özellikler.

Benim asıl hedefim akademik amaçlardı. Aslında diğerleri işin oyun kısmı. Evet, burada akıllı telefon kullanma sürelerine baktım ben, demografik bilgilerde. İşte beş yıl arasında kullananlar 134 kişi, 6 yıl 10 yıl arası kullanan 12 kişi, 11 ve üzeri kullanan hemen hemen hiç yok. Demek ki, sürekli değiştiriyorlar arkadaşlar. Bir moda hâline gelmiş.

Akıllı cep telefonu kullanma eğilim ve nedenlerine baktığımızda arkadaşlar, sosyal ihtiyaçlara cevap verememek ön planda; ama bunun dışında akade-

mik ihtiyaçlara cevap veremediği için değiştiriyorlar, modası geçmiş tasarım için. Teknolojinin gerisinde kaldığı için, eski telefonlarının sürekli hizmet dışına çıkması için hediye maalesef bunlardan biri değil değiştirme nedenleri. Akıllı cep telefonlarında İnternet'e bağlanmalarına baktık. Sosyal ağlar için daha çok bağlanıyorlar ve sörf yapma, dolaşma, gezinti ve e-postalar sürekli kontrol ediyorlar.

Satın alırken aradıkları özelliklere baktığımızda; performansına çok dikkat ettiklerini, teknolojiye sürekli takip eden cep telefonlar, yeni olanlar. Bir de kullanım kolaylığı açısından tercih ettikleri. Aslında benim hedefim burasıydı arkadaşlar.

İlk etapta cep telefonu kullanma alışkanlıklarında, daha çok sözcük gelişiminde/vocabulary devolopmant kullanıyorlar ki, bunu benim, yine bir yüksek lisans tez öğrencimle yaptığım bir tezde, bunu biz gördük. Bunun üzerine birtakım çalışmalar da yapık, mobil telefonların sözcük öğretiminde kullanılmasıyla ilgili bu çalışmanın sonuçları bunu da destekliyor.

Çeviride sık sık kullanıyorlar. Bu "google translation". Ama ben çok güvenmeyin, diyorum. Çünkü mekanik çeviriye güvenilmemesi gerektiğini sabah Peter dedi, galiba. Onun söylemleriyle bizimkiler birbirine benziyor.

Dinleme becerileri ve okuma becerileri, dil öğrenimine ilişkin olan kuramlardan Krashen'ın hipoteziyle örtüşür hâlde. Çünkü biliyorsunuz, anlaşılabilir girdiler gerekli dil edimi sürecinde önemlidir. Dinlemeden konuşamayız arkadaşlar. Çünkü biliyorsunuz "listening", "speaking"ten e gelir değil mi? Konuşma, okuma ve yazma… Yazma en sonda gelir. Dolayısıyla girdi bizim için çok önemli. Anlaşılabilir girdilerin burada da önemini görüyoruz. Bakın, dinleme ve okuma becerilerinde de ön plana çıkıyor ve telaffuz, olmazsa olmazlardan. Açtığımızda T*ureng*'e sözcüğü yazıyorsunuz, Amerikan İngilizcesi, Avustralya İngilizcesi, İngiliz İngilizcesi; bastığınızda telaffuzlarını dinliyorsunuz ve ben çocuklara Etkili İletişim dersi veriyorum bu dönem. Etkili İletişim dersinde de mutlaka bunu yapmalarını, utanmamaları gerektiğini söylüyorum. Çünkü hakikaten dil edinim süreci girdiyle başlar arkadaşlar. Çocuk daha doğduğu günden itibaren sesleri alır, dil edinme aygıtında depolar, bir "süreç"ten, bir "process"ten geçer, işler, ondan sonra çıktı/outlook gerçekleşir. Yani işte bizim agulama-babıldama dönemi dediğimiz dönem, "tek sözcük" dönemi, iki sözcük/two words dönemi. Sonra tamamen cümle düzenine geçer. Bir bakarsınız ki çocuk birden konuşmaya başlamıştır. Tabii bir de sessiz dönem de var: "babble stage"a kadar olan kısmı içeren dönem.

Sonuç olarak eğitim ve öğretimin kaçınılmaz bir parçası teknoloji. Teknolojinin bir parçası olan cep telefonu da aynı şekilde. Hemen bitiriyorum Hocam. Dolayısıyla öğrencilerin sosyal ağlara girmek gibi cep telefonu

değiştirme nedenlerinden, hepsinden söz ettim. Bunun dışında, yapılan araştırmalar bir dilin ediniminin ancak o dilde verilen mesajların anlaşılmasıyla gerçekleşebileceğini ortaya koymuştur. "Anlaşılabilir bilgi kuramı" dediğimiz bu yöntemi ilk olarak 1981'de ortaya atan kişi, Stephen Krashen adında Amerikalı bir dil bilimcidir. Buna göre bize söylenenleri yani duyduğumuz mesajları ya da okuduklarımızı anladıkça o dili ediniriz. Yani İngilizce öğrenmek isteyen bir kimse ne kadar çok anlama ve okuma yaparsa o kadar çok dili edinir diyor. Dolayısıyla daha fazla anlaşılabilir bir dil varsa daha fazla edinim var demektir. Bunu kısaca dil öğrenimi teorisiyle de bağdaştırmaya çalıştım. Krashen'ın "anlaşılabilir bilgi hipotezi"nin bir kez daha desteklendiğini de gördük. Krashen; *"Öğrencilerinize okumalarını ve dinlemelerini aşılayınız."* diyor. Hakikaten yaptığım telekonferanslarda sürekli okumalarını ve dinlemelerini söylüyorum. Beni dinlediğiniz için teşekkür ederim.

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Arif Hocam biz de size çok teşekkür ediyoruz. Sizi buraya alalım.

Evet, şu an 20-25 dakikalık bir süremiz var, soru ve cevaplar için. Hem genel olarak teknolojiyi nasıl entegre edeceğiz, teknolojiyle öğrenme süreçlerini nasıl tasarlayacağımız konusunda Abdullah Hocam söz etti, biliyorsunuz. Hasan Bey, bir özel deneyimi paylaştı. Orada tasarım süreçlerinde neler yapıldı, kimler çalıştı, ne tür sorunlar yaşandı bundan söz etti. Hülya Hocam belki de ilk başlamamız gereken noktaya yani, neyi kazandıracağız insanlara? Türk dili bağlamında hangi becerileri kazandıracağız, ondan söz etti ve son olarak Arif Hocam genel bir çerçeve çizdikten, teknolojinin geldiği noktada genel bir çerçeve çizdikten sonra; mobil öğrenme, mobil araçların dil öğretiminde kullanılması konusunda hem güzel bir araştırmanın sonuçlarını bizimle paylaştı hem de yol gösterici bazı önerilerde bulundu. Sormak istediğiniz sorular için sıra sizde. Buyurun. Buyurun, Selin Hanım.

Céline AYDIN: Enstitümüzde çalışıyorum, aynı zamanda doktora yapıyorum, "Teknoloji ve Dil Eğitimi" üzerine. Mastır eğitimimi de ben bunun üzerine aldım. Sanıyorum ülkemizde böyle bir çalışma yok. Yalnız en büyük eksikliğin olduğunu ben düşünüyorum. Çünkü Türk Dili Edebiyatı mezunu, Türkçe öğretmenliği mezunu vs. alanlardan gelen arkadaşların, teknolojiyi kullanma, teknolojiyle materyal üretme veya uzaktan eğitim, Türkçenin uzaktan eğitimini yapma noktalarında eksik olduklarını görüyorum. Çünkü bu ayrı bir alan. Gerçekten çok farklı, titiz çalışılması gereken bir alan ve çoklu disiplinleri içine alan bir alan. Ciddi bir ekip çalışması gerekiyor ve Türkçe öğretmenlerinin teknolojiye uyarlı eğitimi nasıl verebilirim noktasında bunun eğitimini almaları gerekiyor. Gerçekten bunun için en az iki yıllık bir eğitim gerekli. Ben aldım ama bana bile az geldi. Az olduğunu düşünüyorum. Bu noktada belki bilemiyorum formasyonlar mı açılmalı ya da bu noktada

öğretmenlerimizin yetişmesine yardımcı mı olunmalı? Böyle bir sorunun var olduğunu -ben bir yıldır Türkiye'deyim, yaşadığım- sürede de gözlemledim. Çünkü artık sınıf içerisine giren de bir teknoloji var. Akıllı tahtalardan öğretmenlerin müthiş bir fobisi var. Bu bir gerçek. Dolayısıyla bilmiyorum bu konuda sizlerin önerisi ne olur?

Diğer bir konu, Hasan Bey'in değindiği nokta dikkatimi çekti. Teknolojiyi gerektiği zaman, gerektiği gibi kullanabiliyor muyuz? Bazen çok basit bir konuyu teknolojiyi kullanayım, diye çok zorlaştırarak anlatmaya çalışıyoruz. Daha sonra diyoruz ki, ya bu gereksiz, bunu kullanmayalım, deyip tamamen üzerini de kapatabiliyoruz. Mesela hani en büyük dezavantajı, kitapta belki çok basit anlatabileceğimiz bir konuyu, ben atıyorum hani akıllı tahtayı kullanayım, diye daha zorlaştırarak daha fazla enerji harcayarak, aynı zamanda elektrik harcayarak, zaman harcayarak daha zor bir şekilde anlatmaya çalıştığımız da oluyor. Ben bunların hepsinin, eğitmenlerin bu teknolojiyi kullanma noktasında biraz yetersiz olduklarından kaynaklandığı kanısındayım.

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan): Tamam Céline Hanım, soru olarak var mı?

Céline AYDIN: Soru olarak evet, bu çalışma süreçlerinden bahsettiniz. Gerçekten burada ciddi bir planlama gerekiyor. Biz de böyle bir çalışma yaptık, uzaktan eğitimle ilgili.

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Bak, Arif Hocam diyor ki, korsan bildiri sunuluyor. Soru varsa…

Céline AYDIN: Hayır hayır, yani bu aşamada ne tavsiye edersiniz? Yani, uzaktan eğitim yapıyoruz diyelim ki bu anlamdaki süreçlerden bahsettiniz ama bu süreçte çeşitli handikaplar ortaya çıkabiliyor, öngörülemeyen problemler. Bunlardan da bahsedebilir misiniz?

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Tamam Selin Hanım, Arif Hocam bir şey ekleyecek.

Doç. Dr. Arif SARIÇOBAN: Şimdi endişelerinizden birisi teknoloji tabanlı yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde teknolojinin kullanımına ilişkin çalışmalar hemen hemen yok gibi dediniz, kısıtlı dediniz.

Ben çalışmalardan bahsetmedim. Öğretmenlerin yetiştirilmesinden bahsettim. Güzel bir şey. Sayın Müdürüm de burada. Sayın Müdürün ve benim büyük katkılarımla bir de doktora programı kuruldu. Şu anda Türkiye'de tekiz, değil mi Müdürüm? Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsünde tezli program da vardır.

Prof. Dr. Yunus KOÇ: Gazi de açtı.

Doç. Dr. Arif SARIÇOBAN: Gazi açtı mı? Gazi de açtıysa çok tebrik ediyorum, çünkü çok önemli. İlk doktora öğrencilerimiz de burada… Evet, "Yabancılara Türkçe öğretimi Doktora Programı". Yabancılara Türkçe Öğretimi ama teknolojiyle Türkçe öğretimi.

Şimdi teknoloji, onun içerisinde yapılan çalışmalar var. Örneğin ben hemen söyleyeyim Yunus Emre Enstitüsünde, İran Yunus Emre Enstitüsünde Yasemin Yaman arkadaşımız, yani Yunus Emre'nin ordusunda bir arkadaşımız benimle kompozisyon üzerine, blokların kullanımı üzerine çalışıyoruz. Yavaş yavaş entegre etmeye başladık. Bu birden olmaz. Yavaş yavaş olacak. Biz şimdi geleceğin yabancılara Türkçe öğretiminin eğiticilerini yetiştiriyoruz. Öyle değil mi Sayın Müdürüm yanlış mı kullanıyorum? Eğiticilerin eğitimi gibi düşünelim biz bu programı, değil mi?

Prof. Dr. Yunus KOÇ: Evet, Arif Bey.

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Buyurun Hocam, bir şey söyleyecekseniz.

Prof. Dr. Yunus KOÇ: Bir şey söyleyebilir miyim?

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Buyurun Hocam.

Prof. Dr. Yunus KOÇ: Pardon… Alanda bilimsel bilgi eksikliğine bir nebze de olsa katkıda bulunmak amacıyla yüksek lisans ve doktora programları yapıyoruz. Bu programlar Türkiye'de yoktu. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yüksek lisans ve doktora programları olarak zannımca bir tek Çanakkale'de vardı, Ankara Üniversitesinin Türkçe eğitiminde vardı böyle; ama doktora programı açılmamıştı. Şimdi uzun çabalar neticesinde böyle bir girişimi neyse biz nihayetlendirdik. İki senedir ya da bir buçuk senedir öğrencilerimiz doktora eğitimine başladılar. Şimdi sevindirici haber Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi de aynı şekilde. Biz Türkiyat olarak açtık; ama onlar Türkçe Eitimi olarak açtılar. Doktora eğitimi önemli. Çünkü bu bilimsel bilgi birikimini bizim oluşturmamız lazım, akademi olarak. Bütün bu tartışmaları buna katkı sağlayacak. Artı yani şimdi Fransızcayı yabancı dil olarak öğretme konusunda Fransızlar 100 senedir araştırma yapıyor. Ruslar da öyle, İngilizler de öyle.

Ben şöyle diyorum. Kâşgarlı Mahmut 1075'te yazmış; ama ondan bu tarafa neredeyse kapatmışız. Yavaş yavaş bunu aşmamız lazım.

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan): Tamam, teşekkürler.

Prof. Dr. Yunus KOÇ: Ben de teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan): Teşekkür ederiz. Yani Selin Hanım gördüğünüz gibi programlar var. Çoğalıyor. Sadece Türkçenin yaban-

cı dil olarak öğretimi üzerine var. Ama teknoloji üzerine çok spesifik oluyor. Onun açılması için belki uğraşılabilir ama ne kadar geçerli bilemiyoruz. İsterseniz bunun tartışmasını daha başka, geniş bir ortamda yapalım çünkü biraz daha kişisel bir tercih.

Başka soru var mı acaba? Buyurun.

Muammer ÇAM: Efendim, ismim Muammer Çam. ICON Akademi kurucusuyum. Özel bir kurs. Şimdi iki gündür sempozyumu takip etmeye çalışıyorum. Değerli hocalarımı dinliyorum ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi konusunda üniversiteler, üniversitelerle birlikte devlet destekli olan kuruluşlar, bir de bu işin başka bir ayağı var. Özel öğretim kurumları… Sizlere göre özel öğretim kurumlarının bu alanda olması gereken yeri nedir, rolü nedir? Arif Hocam'la başlayabiliriz.

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Tamam.

Doç. Dr. Arif SARIÇOBAN: Özel eğitim kurumlarının da bu proje kapsamında bulunmasına ben inanıyorum. Hangi anlamda? Her ne kadar biz üniversitelerde TÖMER merkezlerimiz var, yabancı öğrencilerimiz var ise de özel kurumlarda da sizler Türkçe eğitimi yapıyorsunuz bildiğim kadarıyla. Ben biliyorum Ankara'da birkaç tane var. Dolayısıyla bizim öğrencilerimiz için sizlerin kurumları bizim için bir mutfak, bir uygulama alanı. Bu anlamda da ortak projeler yürütülebilir. Bizim lisans programlarında olan uygulama dersleri gibi uygulama boyutunu biz üniversitelerde TÖMER'de yapabileceğimiz gibi sizlerin sınıflarında da yapabiliriz. Başka bu anlamda bir iş birliği olabilir ve eğitmenlerinizi de bizler eğitebiliriz, hizmet içi eğitim kapsamında.

Doç. Dr. Hülya PİLANCI: Ben de özel öğretim kurumlarının bu işin içinde olmasını önemli buluyorum. Çünkü iş biliyorsunuz çok fazla ekip gerektiren, çok fazla ayağı olan bir iş ve artık uzmanlaşılması gerekiyor. Hatta belki üniversiteden sadece içerikler üzerinde çalışmalı, başka kuruluşlar bunu uygulamaya dökmeli. Yani, mutlaka her ayağında uzmanlaşma gerekiyor. Onun için ne kadar çok kurum bu işin içine girer, ne kadar çok insan çalışırsa kısa zamanda şimdiye kadar kaybettiğimiz vakti kazanabiliriz diye düşünüyorum.

Doç. Dr. Hasan ÇALIŞKAN: Ben şuna dikkat çekmek istiyorum. Ben tamamen katılıyorum. Söyleyeceğimiz şeyler hemen hemen aynı; ama bana hep sadece bu alanda değil, genel anlamdaki, örneğin uzaktan eğitim uygulamalarında da özel öğretim kurumları her zaman üniversitelerin ihtiyacın belirlenmesinde ve teknolojinin takibinde ve entegrasyonda her zaman ilerde olmuşlardır. Bu anlamda benim görüşüm, üniversitelerdeki pedagoji ve işte kuramsal bilgiyle dışarıdaki özel öğretim kurumlarındaki pratiğin hep bir ara-

ya aynı havuza çekilmesidir. Bu anlamda bir iş birliğidir. Bu anlamda bu gelişmelerin daha hızlı seyredeceğini düşünüyorum. Bu aynı teknoloji ve pedagoji arasındaki ilişkiye benzer. Bazıları teknolojiyle pedagojiyi ritim ve adımlar olarak anımlar. Derler ki, teknoloji ritimdir, pedagoji adımlardır. Bu ritim ve adımlar uyuşursa güzel bir performans izlersiniz. Bu anlamda belki bu ikisinin performansı daha hoş olacaktır, bu iş birlikleri sayesinde.

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Tamam. Peki, teşekkürler. Var mı başka sorusu olan? Buyurun Hocam, önce siz, ondan sonra siz.

Prof. Dr. Murat DEMİRKAN: Ben burada Yunus Emre veya Türk Dil Kurumu veya işte devlet yetkililerine seslenmek istiyorum. Buradan şöyle bir sonuç çıkıyor. Ben Fransızcanın öğretimiyle ilgili yabancı diller bölüm başkanıyım ama şu anda yabancı diller hazırlık müdürü olarak da Türkçenin eğitimiyle ilgili de bir dil merkezi oluşturacağız.

Şöyle bir sorun ortaya çıkıyor. Yunus arkadaşımızın söylediği gibi yani Fransızcanın bir geçmişi var, İngilizcenin geçmişi var, Almancanın geçmişi var. Bunların belirli kurumları var. Yani Frankofoni, dediğimiz şey yani, Fransız kültürünün ve dilinin yayılmasıyla ilgili Bakanlık düzeyinde belki birçok Bakanlığın bütçe verdiği; Dışişleri, Kültür Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığının Bakanlıktan bütçe alan bir sürü kurumu var.

Tabii yurt dışında yaşayan Türkler var. Yunus Emre Enstitüsünün kurulması büyük olay. Cumhuriyet tarihinin belki en önemli devrimlerinden birisi olarak kabul edilebilir, Türkçenin yaygınlaştırılması, öğretilmesi. Türkler dışında öğretilmesi, hatta Türklerin de dilini unutmaması için büyük hizmetler veriyor. Yani ben şöyle bir şey bekliyordum. Dün ben gelemedim. Bugün katılıyorum. Acaba buradaki yetkililer söyleyebilir mi, Fransızların özel televizyonları var TV5 gibi. İsviçre, Kanada, Belçika, Fransa… Yani Fransızcayı konuşan ülkelerin ortak kurduğu yani, dili yaygınlaştırmak için özel olarak program yapan yani yazısını, transkripsiyonunu yapan bazı ekipler, özel olarak haberleri sadeleştiriyor. Bunu A düzeyinde, B düzeyinde, C düzeyinde öğretmenlerin kullanacağı şekle getiriyor ve hazır bir şekilde teknolojik donanımlı bir şekilde sunuyor.

İkinci olarak yine bazı kültür radyoları, Fransız kültür var ayrıca Radyo Franse Enternasyonal gibi özel dilin yaygınlaştırılmasıyla ilgili böyle A, B, C düzeyinde çok teknolojik donanımı olan, görselleri olan, işitme sistemleri olan şeyleri var, radyoları var.

Ayrıca yine Millî Eğitim Bakanlığının bununla ilgilenmesi lazım, öğretmenlerin özel siteleri var ve bu sitelerde yine uzman kişiler veya kendisini

ispatlamış özel deneyimli hocaların yaptığı ve kabul gören örnek dersler konuluyor ve bu örnek derslerden hareketle hocalar, o konuları daha somut bir şekilde öğretebiliyor. Ben burada eksik olarak şunu gördüm. Yani bu somut olarak mesela Arif Hocam dediniz. Ben de ilgileniyorum. Yani mobil, mobil… Yani beş buçuk seneden beri biz de bunun üzerine hangi siteler bu mobil uygulamayı yapıyor, hangi dersler, hangi konular öğretiliyor? Yani bize bunların verilmesi lazım ve bizim bununla öğretmemiz lazım. Şimdi bize 350 tane...

Doç. Dr. Arif SARIÇOBAN: Şayet reklam olmazsa bir şey söyleyeceğim…

Prof. Dr. Murat DEMİRKAN: Bir dakika. 320 tane öğrenci gelmiş. Yurt Dışındaki Türkler diyor ki akademik Türkçeyi öğretemiyoruz. Maalesef ülkemize gelen yabancılara Türkçeyi iyi öğretemediğimiz için iyi bir eğitim almasını sağlayamıyoruz. Yani acilen araç ve gereçlerin temin edilmesi, öğretmenlere verilmesi lazım. Yani bununla ilgili somut önerileriniz nedir? Bunu öğrenmek istiyorum.

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Tamam. Bunu isterseniz en yetkili ağızdan İbrahim Bey'den alalım. Buyurun.

Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN: Teşekkür ediyorum, Sayın Başkanım. Murat Bey'e de çok teşekkür ediyoruz. Biz Murat Bey'i aslında pazartesi sabahı itibarıyla bekliyorduk. Pazartesi sabah burada olabilseydi kendilerinin Hayati Bey'i de ayrıca dinleme fırsatı olacaktı. Tam da söylediğiniz noktalarda özellikle radyo noktasında Hayati Bey konuşmalarında dile getirdi, inşallah biz de kısa vadede, çok kısa vadede tam da sizin söylediğiniz gibi Türkçe öğretimi esasına dayalı bir Yunus Emre Radyosu kurma planımız var. Bunu özellikle ifade edeyim.

Diğer hususa gelince o çok önemli, Almanların Deuchewelle, İngilizlerin BBC televizyonu ayrıca dil öğretimini de gerçekleştiriyor. Fransızların televizyonu devlet televizyonları bu işi çok uzun zamandır yapıyorlar. Bu anlamda Yunus Emre Enstitüsü 2009 yılında kuruldu. İşte 5-6 yıllık bir kurum. Diğer taraftan TRT'ye de düşen muhakkak görevler var ya da biz belki ortaklaşa TRT'yle birlikte, TRT'nin birçok kanalı var. TRT'yle birlikte Yunus Emre Enstitüsü olarak TRT Yunus Emre'yi niçin kurmayalım? İnşallah uzun vade demeyeyim ama orta vadede, radyoyu kısa vadede gerçekleştireceğiz. Bunu da hani Başkanımızın adına konuşmuş oluyorum bu arada, onu da ifade edeyim. Hocamız ifade edecekti ben, son değerlendirme oturumunda da dile getireceğim. Yani bu anlamda yapılan, dağınık bir yapı var. Herkes bir şeyler yapıyor. Fakat herkesin yaptığı kendine kalıyor ve bu anlamda bir ketumluluk da var açıkçası. Yani sanki paylaşmıyoruz. Doktora tezi yapıyoruz, sonra beş yıl erişime kapalı hâle getiriyoruz. O zaman niye doktora tezi yapıyoruz, an-

lamıyorum açıkçası. Bu tür çalışmaları da çok fazla paylaşmayı sevmiyoruz. İşte biz bu sempozyumu da aslında bunun için gerçekleştirdik. Herkes, her kurum, her sektör, her birey ne yapıyorsa bunu burada paylaşsın istedik. Bu anlamda da sempozyumun faydalı olduğunu düşünüyorum. Teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Teşekkürler, Arif Hocam buyurun.

Doç. Dr. Arif SARIÇOBAN: Ben hemen bir şey eklemek istiyorum. Hocam reklama girmesin. Aslında ben getirdim arabamdaydı. Şimdi reklama girer, gerek yok dedim, arabada bıraktım. Sevgili Hocam, sizin dediğiniz anlamda biz bir kitap yazdık, Elçin Bilir, Yaşar Kürün. Yarbay mı, albay mı? Albay. Sayın Albayımla birlikte bir kitap yazdık, İngilizce öğrenenler için İnternet rehberi diye. Orada siteler var. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, sözcük ve dil bilgisi için hangi sitelerin nasıl kullanacağı belirtiliyor. Şimdi bu kitabı destekleyen aktiviteler geliştiriyoruz. O aktiviteleri de kitaba ekleyeceğiz. Biliyorsunuz yöntem anlamında da yabancılara Türkçe öğretimi daha çok yeni. Yöntem anlamında da benim editörlüğünü üstlendiğim ve yazarlarının da şu anda aramızda bulunduğu bir kitabımız Ocak ayında piyasaya çıkacak inşallah. Allah kısmet ederse, en geç Şubat ayında, "Yabancılara Türkçe Öğretimi Metodolojisi" diye bir kitap çıkacak. Bunun hemen ardından beceri eğitimi kitabımız planlandı. Yani spesifik olarak bunları biz yapıyoruz, yabancı dilciler olarak. Şimdi Türkçeci arkadaşların da bu taşın altına elini koyması lazım, ama biz ortak disiplinler olduğu için ve bizim kitabımızda Türkçeci arkadaşlar da var, İngilizceciler de var, Fransızcacılar var, Almancacılar var; çok değişik üniversitelerden Boğaziçi'nden, ODTÜ'den, Gazi'den öğretim üyeleri var. Bizler yazıyoruz. İnşallah sunacağız valla beğenirsiniz beğenmezsiniz, tartışırsınız tartışmazsınız, bir başlatalım, arkası gelir bunun.

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Teşekkürler.

Doç. Dr. Arif SARIÇOBAN: Biz İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesine de böyle başladık. Çok kitaplarımız var.

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Teşekkürler.

Doç. Dr. Arif SARIÇOBAN: Yani biz durmuyoruz. Biz çalışıyoruz. Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili sitelerin olması lazım.

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Hocam şöyle. Aslında Türkiye'de bir sürü çalışma var ama İbrahim Bey'in söylediği gibi aslında bunlar düzensiz. Haklısınız, olması gerekiyor. Aslında TRT'de uzun yıllardır "TRT INT" diye bir televizyon vardı bilirsiniz, o uzun yıllar çok da güzel hizmet etti. Sonra o değişti, "Avaz" oldu, başka şeyler oldu. Hâlen de var Türkiye'de özellikle, bu yeni uyduların yayılmasıyla da Türkiye'den gi-

denler, Türkçe kanalları izleyebiliyor. Artık herkes Türkçe kanalları izleyebiliyor. Biliyorsunuz şu an özellikle Orta Doğu'da bizim dizilerimiz çok meşhur. O bile Türkçenin öğrenilmesine ve kültürün yayılmasına bir katkı oluyor.

Hanımefendinin bir sorusu vardı galiba...

Dr. Reşide GÜRSES: Hocam, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili doktora programı açıldığı söylendi konuşma esnasında. Peki, bunun lisans düzeyindeki aşaması nedir? Ben bu konuda bilgi almak istemiştim...

Doç. Dr. Arif SARIÇOBAN: Hocam, lisans düzeyinde ben 2000 yılında girişimlerde bulundum. Amerika Birleşik Devletlerinde kısa bir eğitimden geçtim bu konuyla ilgili. O zamanki rektörümüze ve dekanımıza açtığımızda Arif çok hayalcisin, fiziki mekânlarımız yok. Kusura bakma, biz lisans düzeyinde şu an açamayız ki o zaman bizim Türkçe eğitimi bölümümüz de yoktu. Nerede açacağız, dedi. Hocam bunu yabancılara eğitim bölümünün altında açarız dedim. Çünkü yabancılara Türkçe öğretimi. Bana Ukla'dan University of California'dan Hocam kal, burada bölümü kur, dediler. Ben hayır, Türkiye'de kuracağım dedim ve o hayalimi çok sağ olsun Yunus Hocam iki sene önce bana müdür yardımcılığını teklif ettiğinde işte doktora yüksek lisans programını kurduk. Gelişti işte gerçekleştirdik. Dersini veriyoruz, değil mi Hocam? Devam ediyorum yani Yunus Hoca'mın önderliğinde bu işleri yaptık.

Prof. Dr. Yunus KOÇ: Lisansına YÖK sıcak bakmıyor Hocam.

Doç. Dr. Arif SARIÇOBAN: Evet... YÖK esasında sıcak bakmadık. Hocam geçen biz İstanbul'da çalıştaydaydık ve çalıştayda da bunlar görüşüldü. Çok üniversite var açmak isteyen lisansı; lisansa da sıcak bakılmıyor şu anda. Bence lisansı açılmalı.

Dr. Reşide GÜRSES: Evet, ihtiyaç var değil mi Hocam?

Doç. Dr. Arif SARIÇOBAN: Bu doktoralı arkadaşlar mezun olsunlar.

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Evet. Bu tabii tartışılacak bir konu. Bu lisans programına nasıl bakıldığıyla ilgili hanımefendi. Kişisel olarak ben de olmaması gerektiğini düşünüyorum. Bu çünkü dil öğretiminin daha spesifik bir konusu. Uzmanlaşma gerektirir. O da yüksek lisansta olması gerekir, diye özellikle düşünüyorum. Doktorası da olabilir ama lisansının olması, doğrusunu söylemek gerekirse çok anlamlı olmayabilir.

Dr. Reşide GÜRSES: Gelişmeler çerçevesinde bunu söylemek istedim.

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Bu lisansa nasıl baktığınızla ilgili. Bu bir tartışma konusu. Bir bakış açısı…

Prof. Dr. Murat DEMİRKAN: Hocam cevap hakkı doğdu. Biz de yıllar önce lisans düzeyinde açılması için YÖK'e kadar gittik. Reddedildi. Biz de şiddetle açılmasını istiyoruz. Çünkü Fransa örneğini, İngiltere, Almanya örneğini veya Japonya. Yani, yaygın diller dediğimiz birinci derecede kredisi olan dillerin konuşulduğu ülkelerde hepsinin lisans düzeyinde eğitimi yapılıyor. Türkçe ikinci derecede önemli bir dil hâline geliyor ve dünya dili hâline geliyor. Bizim Türkçenin yani Türklere öğretilmesiyle ve hatta yani her ülkeye göre öğretilmesiyle ilgili lisans düzeyinde mutlaka yapılması gerektiğini savunuyoruz. Teşekkür ederim.

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Hocam, teşekkür ederim. Dediğim gibi burada tartışacağımız tek konu bu olsaydı, keşke. Bunun üzerine çok rahat tartışsaydık. Kişisel görüşüm bu. O söylediğiniz ülkelerde de şeydir ama yani yabancıya Fransızca öğretimi değil, Fransızca öğretimi, diye lisansta başlanıyor.

Doç. Dr. Arif SARIÇOBAN: Ben arkadaşlara katılıyorum. İngilizce, "as a second English" diye öğretilir. "English as a first language" diye "English is as first language" diye öğretilmez. yani bu kavramlara ne olur girmeyelim? Türkçeci arkadaşlar bizi anlamıyorlar. O yüzden fazla tartışmaya girmenin bir anlamı yok Hocam.

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Türkçeci değilim bu arada.

Doç. Dr. Arif SARIÇOBAN: Hayır hayır, yani ben Türkçecilerle çok girdim de. Olmamalı diyenler var. Yani yabancı dil eğitmenleri bu işin içinde olmamalı diyenler var. Onlarla İstanbul'da da bayağı bir kapıştım.

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Tamam, Evet. Bazıları diyelim. Genellemeyelim.

Doç. Dr. Arif SARIÇOBAN: Bazı öğretim üyesi arkadaşlarımız.

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Başka soru var mı?

Doç. Dr. Arif SARIÇOBAN: Özür diliyoruz. Bazıları diyeyim, genellemeyeyim. Bir de ben "Türkçeci"ye falan karşıyım Hocam; "dilci", "Türkçeci", "İngilizceci". "İngiliz dili eğitimcisi", "İngilizce öğretmeni", "dil eğitimcisi" diyelim. "Dilci" falan demeyelim. Ben çok karşıyım. Kullanıyoruz, yani işte diyorum ya dünden beri bazı sözcüklere çok dikkat etmemiz lazım. Ben "kelime" kullanmam, "sözcük" kullanırım. Hassasımdır bu konularda.

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Evet. Başka soru var mı acaba? Özellikle teknolojinin dil eğitiminde kullanılması konusunda

sormak istediğiniz, merak ettiğiniz var mı? Yoksa biraz vaktimiz var. Ben size bir soru sormak istiyorum, katılımcılara. Aramızda kaç kişi herhangi bir dili bir teknoloji kullanarak öğrenmeye çalıştı? Bir el görebilir miyim? Evet, deneyimlerinizi paylaşır mısınız? Ne kadar yararlı oldu, ne kullandınız?

Muammer ÇAM: Teşekkür ederim. İnternetin çok yaygın olmadığı zamanlarda mp3 çalarların yeni yeni çıktığı zamanlar onu kullanmıştım ve öncesinde şöyle bir kısaca giriş yapmak istiyorum. Benim yetiştiğim ortam içerisinde çok fazla materyal zenginliği yoktu ve İngilizceye çok meraklı olmama rağmen, ilkokuldan itibaren lisedeyken ancak bir gazete bulabildim yolda yürürken çamur içerisinde, her tarafı İngilizce yazılı bir gazete, aklım çıktı. Dedim bu nedir böyle ama şimdi çok farklı bir noktaya gelindi ve İngilizce hemen şey telaffuz çalışırken o mp3 çalarlara kendi sesimle okuma yapıp orijinal kayıtlarla karşılaştırmak suretiyle çalışma yaptım. Bu şekilde telaffuzun çok çok geliştiğini fark ettim. Bunu da kendi öğrencilerime ısrarla yaptırdım. Bunun da faydalarını çok gördüm. Teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Siz en başta el kaldırmıştınız, sizin deneyiminizi öğrenebilir miyiz?

Ömer Faruk IŞIK: Ben Ömer Faruk Işık, Aydın Üniversitesinden geliyorum. Ben daha öncesinde iki yıl kadar önce Eskişehir'de bir Hocamızın kurduğu, İnternet üzerinden eğitim veren bir site üzerinden İngilizce üzerine bir eğitim almıştım. Şahsen ben bunun faydasını gördüm.

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Bu sınava hazırlık değil miydi?

Ömer Faruk IŞIK: Sınava hazırlıktı bu. Daha sonrasında da akıllı uygulama olarak karşımıza çıkan bazı uygulamalar var. Onlardan faydalandım. Şu anda da arada kullandığım uygulamalar isim verebilirsek: Dualingo, Busy gibi uluslararası çapta Türkçenin dışında öğretilen, öğretim amacı güden uygulamalar. Bunların gayet faydalı olduğunu gördüm ve bunu yapanlar Türkler değil, Türkçeciler değil, az önce söylediğimiz gibi. Bu bir şekilde yapılabiliyor. Uluslararası boyutta yapılabiliyor ve fayda da alınabiliyor, diye düşünebiliyorum.

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Başkan/Chairman): Peki, teşekkür ediyorum. Bunu şunun için sordum aslında. Bizler özellikle teknolojiden artık kaçamayız. Teknolojiyi özellikle dil eğitiminde mutlaka kullanmamız gerekiyor. Bunu en güzel en verimli şekilde kullanabilmek için de Abdullah Hoca'mın söz ettiği gibi daha akılcı bir şekilde kullanabilmek için doğru şekilde tasarım yapabilmek için de bizler önce teknolojiden öğrenme deneyimini yaşamalıyız. Sonra da bunu diğerlerine aktaracak şekilde deneyimler

tasarımlamalıyız. Benim gördüğüm şöyle bir durum var, kişisel olarak bunu paylaşmak istiyorum. Çok fazla vakit kaybediyoruz. Söylediğiniz şey Hocam haklı yani, bir sürü biz zaten zaman kaybettik, geç başladık bu işe. Yunus Emre keşke bundan işte 5-6 yıl önce değil de 50-60 yıl önce kurulsaydı ve bugün daha fazla çalışmalarımız olacaktı; ama bu şey değil hani… Dalgaları saymaya başlamamız lazım, bir an önce başlamamız gerekiyor. Bu bağlamda da birçok yeni teknoloji bizim işimizi çok kolaylaştırabiliyor. Lütfen "second life" diye bir araç var. Bunu özelikle dil için başkaları çok iyi kullanıyor. Biz de bunu rahatlıkla kullanabiliriz.

Hocamın söz ettiği gibi mobil cihazlar ister "behaviourest" bir yaklaşım gibi kullanın; yani, "Dreamland Practice" diyorlar. Hani, "soru cevap" şeklinde, kelime öğretecek şekilde, ya da daha iletişimci bir yaklaşım şeklinde kullanın. Lütfen herkes bunları öğrensin, eğer öğrenemiyorsa en azından bu konularda yatkın bir arkadaşı bularak kendileri bir şeyler üretsinler. Mobil cihaz ile ilgili deneyimlerini dijital hâle getirsinler. Mobil cihazlar buna imkân veriyor. Rahatlıkla bunu yapabiliriz.

Google biliyorsunuz gözlük çıkardı. Saatler geldi. Bunlar sürekli günlük hayatımızın parçası oluyor. Bizlerin -Türkçeyi başkalarına öğretmek isteyenlerin, bu konuda sevdalı olan insanların- amacı da bu yeni gelenleri iyi anlayıp acaba biz bunu nasıl kullanabiliriz üstüne düşünüp bu konuda çalışma yapması. İlk başta yapacaklarınız belki çok kötü olacak, yerden yere vurulacaklar. Hiç önemli değil. Bir adımdır. Ondan sonrası devamı gelir ve biz bunları özellikle Yunus Emre gibi Enstitüler bunları bir araya getirip bunları desteklerlerse özel firmalar, özellikle çok önemli buluyorum, mutlaka ve mutlaka teşvik edilip onların ürünler ortaya koyması, yani bunun bir pazarının da oluşturulması aslında çok önemli.

Yunus Emre keşke hiç malzeme hazırlamasa, televizyonu olmasa da; özel televizyonları ya da bu işte çalışan uzmanlara destek olsa, diye kişisel olarak düşünüyorum. Özel firmaların bu işe büyük ölçüde girmesi… Abdullah Hocam YTEK'te görev yapmış. Kendisi de EBA'yı biliyor. Mesela EBA'yı zenginleştirsek orada hazırladığımız tüm malzemeleri yayımlasak. EBA gibi farklı ortamlar kursak.

Sosyal ağlar bir başka teknoloji. Onlar hayatın her aşamasında… Eminim aranızda şu an Twitter atan ya da Facebook'ta bir şeyler yayımlayanlar vardır. Bunları dil eğitimi için de rahatlıkla kullanabiliriz. Küçük bir örnek vereceğim, bir belediyemiz, bir ildeki büyükşehir belediyemiz her yıl altıncı sınıf öğrencilerine netbook ve tablet -önce netbook'tu şimdi tablet- dağıtıyor, bütün ildeki herkese dağıtıyor. Ben onun değerlendirmesini yaptım bazı arkadaşlarla birlikte. Orada tanıştığım birisi vardı bir küçük kız. Şu an sanıyorum sekizinci

sınıfa gidiyor. Ona bir netbook verilmiş. Hayatında aldığı tek tablet, daha doğrusu taşınabilir bilgisayar oydu, o çocuğun aldığı. Şimdi tablet kullanıyor. Ben ondan öğrendim, "One Direction" diye bir şey varmış, bir müzik grubu, bir de "Teen Wolf" diye bir dizi. Bunların ikisinin "Fun Club"ını kurmuş, özellikle "One Direction" ve bu kızın İngilizce bilgisi sıfır. Oraya o kadar çok üye gelmiş ki şimdi Fransız'ından İngiliz'ine Alman'ından işte Polonyalısına herkesle orada o "Fun Club'ta kendi kurduğu "Fun Club'ta iletişim kurabiliyor ve kendince bir bağlam oluşturmuş ve o bağlam içerisinde dünyayla entegre olmuş, dil öğreniyor, farklı kelimeleri öğretiyor, farklı yapıları öğreniyor.

Özetle Hocam, Fatih Projesi'nden söz ettiniz. Ben Fatih Projesi'nin özellikle çocuklara tablet dağıtılması kısmını çok beğeniyorum. Her zaman da diyorum, sakın beklemeyin; bu tabletler eğitimde kullanılacak, eğitim böyle olacak söyle olacak. Hiç önemli değil. Zaten beklemeyelim. Ama çocuklarımıza verelim o teknolojiyi. Onlar kullanıyorlar. Bu arada bizim görevimiz ne olmalı? Onların doğru şekilde kullanmasını sağlayacak, özellikle de sadece onların değil tabii ki, diğer kesimlerin de iyi teknolojiler, iyi örnekler, iyi örnek derken de abartmıyorum. Yani çok fazla bütüncül düşünün, her şey en ayrıntısına kadar mükemmel olsun, diye de düşünmeyelim, ama lütfen herkes ne biliyorsa, neyi üretebileceğine inanıyorsa, teknoloji anlamında yardım alacak neyi, kimi buluyorsa ondan yararlansın. Hangi teknoloji olursa olsun. Lütfen bunları üretelim ve paylaşalım. Kıskanmayalım ve hepsini açık hâle getirelim. Bu şekilde Türkçenin öğretimi konusunda daha fazla yardımcı oluruz, diye düşünüyorum. Teşekkür ediyorum, katıldığınız için.

Böylece panelimizi sonlandırmış oluyoruz. Özellikle katılımcılarımıza görüşlerini paylaştıkları için çok teşekkür ediyorum.

DEĞERLENDİRME OTURUMU/ROUNDTABLE DISCUSSION

Prof. Dr. Murat DEMİRKAN (Başkan/Chairman)

Dr. İbrahim GÜLTEKİN (Üye/Member)

Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN (Üye/Member)

Peter VERHOEF (Üye/Member)

Prof. Dr. Murat DEMİRKAN (Başkan/Chairman): Öncelikle bu güzel organizasyonda emeği geçen tüm arkadaşları tebrik etmek istiyorum ve başta Yunus Emre'nin Başkanı Hayati Hocamıza, Türk Dil Kurumu Başkanı Mustafa Kaçalin Hocamıza ve diğer kurumlara çok teşekkür etmek istiyorum. Gerçekten şükürler olsun, artık Türkçeyle ilgili bu şekilde çok ilgi çekici organizasyonlar yapılıyor. Ben Sakarya'da sözlük çalışmaları ile ilgili sempozyuma katıldığımda da bu şekilde heyecanlanmıştım. Bunlar belki geç kalınmış çalışmalar diyeceğiz, ama şu şekilde kendimizi teselli edebiliriz. 100 yıl, 200 yıl önce Fransızların, İngilizlerin yaptığı bu çalışmaları, bizim artık teknoloji, iyi bir teknoloji kullanarak yapmamız mümkündür. Ben buna inanıyorum ve bu konuda Yunus Emre'ye, Türk Dil Kurumuna, Yurt Dışı Türklere, Millî Eğitim Bakanlığına, Kültür Bakanlığına yani tümüyle Türkiye'ye büyük görevler düşüyor. Buradan Berlin'de eğitim müşaviri olarak çalışan ve Türkçeye hizmeti kendisine ilke edinmiş Prof. Dr. Cemal Yıldız arkadaşımızı da selamlamak istiyorum.

Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN: Sempozyum İnternet'ten canlı olarak da izlenebilmekte bunu belirtmek isterim.

Prof. Dr. Murat DEMİRKAN (Başkan/Chairman): Niçin diyeceksiniz arkadaşlar? Daha önce ben bütün ömrümün büyük bir kısmını Frankafon olarak Fransızcanın eğitimi öğretimi ile ilgili çalışmalar yaparak geçirmiştim; ama arkadaşımız bana şunu söyledi: "Sen her şeyden önce bir Türk'sün yani, Türk dili ile ilgili Türk kültürü ile ilgili çalışmalar da yapman lazım". Biz değişik nedenlerle Fransa'da olsun, Kanada'da olsun, Almanya'da olsun değişik veli toplantıları, öğrencilerle toplantılar, konsolosluklarda hep ana dilin öğrenilmesi, unutulmamasıyla ilgili konferanslar vermeye başladık üç buçuk yıldan beri ve belki de hayatımın en mutlu dönemlerini yaşıyorum. Şimdi bu mutluluğu sizlerle paylaşmak istiyorum.

Tabii arkadaşlar, İngilizce öğretebilirsiniz, Almanca öğretebilirsiniz, Fransızca öğretebilirsiniz ama, yani burada edindiğiniz tecrübeleri mutlaka Türkçenin öğretimi ile Türk kültürünün yaygınlaştırılmasıyla ilgili de kullanmanız lazım. Bir Türk olarak veya Türkçeye gönül vermiş Peter gibi, arkadaşlarımız gibi artık insanların da bu konuda duyarlı olması lazım. Bu konuda çok büyük gelişmeler var, inanılmaz gelişmeler var arkadaşlar. Tez çalışmaları,

makaleler, projeler, sözlük çalışmaları çığ gibi büyüyor. Bu konuda sevindirici bir haber Yurt Dışı Türkleri de ilk defa bu sene dediler, biz de bir bütçe ayırıp artık bu türlü projeleri desteklememiz lazım. Sadece Türk Dil Kurumunun veya Yunus Emre'nin bütçeleriyle bu olacak bir mesele değil. Frankafoni yani Fransızcayı yaygınlaştırma, Kültürü Yaygınlaştırma Bakanlığı var Fransa'da, her hâlde ilerde Türkçeyi ve Türk Kültürünü Yaygınlaştırma Bakanlığına kadar gidecek gibi bir şey olacak, diye düşünüyorum arkadaşlar. Böyle bir önem kazanıyor.

Burada dinlediğim bildirilerden çok şey öğrendim. Özellikle genç arkadaşların teknolojiye ne kadar duyarlı olduğunu gördüm. Sadece bazı eksik şeyler oldu arkadaşlar. Onlar yani klasik anlamda bizim konumuz Türkçe, Teknoloji Destekli Dil Eğitimi Nasıl Yapılır? Bu konuda çalıştığımız için genel olarak yani bazı dil eğitimiyle ilgili bazı bildiriler oldu. Tabii bunlar da faydalı bilgiler; ama ihtiyaç analizi yapıp ihtiyaca göre konuşmaları, araştırmalar, projeleri geliştirmek daha yerinde olur. Çünkü kaybedecek zamanımız yok. Bundan sonra burada akademisyen arkadaşlara da seslenmek istiyorum arkadaşlar. Türkiye'de neredeyse Fransa'dan fazla "Baudelaire" uzmanı var. Bizim de kaynaklarımız sınırsız değil arkadaşlar. İnsan kaynakları, öğrenci veya akademisyen kaynağı. Mutlaka burada akademisyen arkadaşları ihtiyaç analizi yaparak çalıştırdıkları yüksek lisansları, doktoraları, birinci derecede acil hayati olan bu konulara ağırlık vermeleri gerekiyor. Yoksa tabii ki bazı konular ilginç olabilir. Onların da çalışılması lazım ama düşünün bu kadar büyük bir ülkenin kendi diliyle ilgili pek fazla tez çalışması yaptırmaması, teknolojik proje yapmaması, doktora çalışması yapmaması da bir eksikliktir. Bunu da belirtmek istiyorum. Bu konuda da duyarlı olmamız lazım. Özellikle yurt dışına giden yani, Millî Eğitim Bakanlığı kanalıyla beş yılda beş bin öğrenci projesi var. Onun dil eğitimini falan da biz Marmara'da yaptırıyoruz. Bunu görüyoruz arkadaşlar, yurt dışına gidecek arkadaşlara da sesleniyoruz. Mutlaka bir ayağı Türkiye'yle ilgili ve Türkçeyle ilgili olsun. Yani tereciye tere satılmaz. Yani ben Fransızcanın öğretimiyle ilgili tabii ki, bazı şeyleri geliştirebilirim ama bizim esas amacımız oradan teknoloji transferiyle burada kendi ülkemizde, kendi dilimizle kendi kültürümüzle ilgili de dünyaya ne verebiliriz, kendi ulusumuza ne verebiliriz, dışarıda Türkçe öğrenenlere ne verebiliriz, karşılaştırmalı çalışmaların da mutlaka geliştirilmesi lazım. Ben fazla sözü uzatmayacağım. Tekrar teşekkür ediyorum, bu konuda duyarlı olan Başkanlarımıza, akademisyenlerimize, öğrenci arkadaşlarımıza, akademisyen arkadaşlarımıza ve özellikle politikacılarımıza arkadaşlar, yani bir dil politikası, kültür politikası tecelli etmeden yani, bir devlet desteği olmadan, politik destek olmadan bunların gerçekleştirilmesi de mümkün değildir. Bu konuda da siyasetle uğraşan devlet büyüklerimizin de bu konuda duyarlı olduğunu,

desteklediğini görüyoruz. Desteklerini vermeye de devam etsinler. Onlara da sonsuz teşekkürlerimizi sunuyoruz. Evet, ilk değerlendirmeyi yapmak üzere Yunus Emre'yi temsilen gelen arkadaşımıza sözü vermek istiyorum. Teşekkür ediyorum.

Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN: Teşekkür ediyorum Sayın Başkanım. Ben ev sahibiyim, son konuşmacı da olabilirdim ama, fark etmiyor, ilk de olabilir.

Sayın katılımcılar, Sayın Başkanım, Türk Dil Kurumu Başkanım, Sayın Başkan Yardımcım, öncelikle şunu söyleyeyim Türk Dil Kurumu, Türkiye Cumhuriyeti'nin dil alanında kurulmuş ilk ve tabii ki köklü kurumu. Diğer taraftan Yunus Emre Enstitüsü de 2009 yılında kurulmuş, Türkiye Cumhuriyeti'nin yine Türk dili ile ilgili şu an için son kurumu ve birisi elbette ki Türkçe, Türk dili ve edebiyatı alanında kurulduğundan bu yana Türkçeye büyük hizmetleri olan bir kurum, diğeri de Türkçenin dünyaya açılan kapısı ve bugün bu iki kurum, bu iki seçkin güzide kurum bir araya geldi ve dil öğretimi hususunda, teknoloji ve dil öğretimi bağlamında teknolojiyle dil öğretimini meczetme anlamında bu sempozyumu düzenledi. Dolayısıyla bu sempozyumun bu şekliyle böyle bir anlamı var. Teşekkür edeceğiz, tabii ki çok teşekkür edeceğimiz yerler, kişiler var. Teşekkür konusunu en sona bırakıyorum.

Sayın Başkanım güzel bir değerlendirme yaptılar. Yine Cengiz Hakan Hocamız teknoloji bağlamında değerlendirme yapacaklar. Bizler de hep birlikte dinledik. Teknoloji tabanlı dil öğretimi konulu bir sempozyum yaptığımıza göre onun anlamına uygun bir gidişat izleyelim dedik ve iki gün boyunca da sempozyumu canlı olarak sitemizden bütün dünyanın istifadesine sunduk. Bununla ilgili elimde istatistikler var. Onları da sizlerle paylaşmak istiyorum, ama, ben süreçle ilgili de bir değerlendirme yapmak istiyorum. Öncelikle iki gün öncesine gitmek istiyorum. Tabii bu tür organizasyonları düzenlemek kolay değil. Bir mutfak kısmı var ve en zor kısmı da elbette ki mutfak. Çok kısa sürede oldu bunlar. Kısa sürede konular çıkarıldı. Konulara hâkimdik zaten. Niçin hâkimdik? Şu an bir ihtiyaçtı bu aynı zamanda. Yunus Emre Enstitüsü olarak yaptığımız çalışmalar çerçevesinde bu ciddi bir ihtiyaçtı. Yani 2009 yılında kurulmuş, 6. yılını bitirmek üzere işte 30 binin üzerinde uluslararası kursiyeri Türkçeyle tanıştırmış, bu anlamda ders kitapları, yardımcı materyaller vesaireler hazırlamış ama bir eksiklik var. Uzaktan Türkçe Öğretimi'yle ilgili çalışmalarımız var. Burada arkadaşlarımız yine paylaştılar. Etkileşimli zenginleştirilmiş kitap mahiyetinde çalışmalarımız var; ama eksiğimiz var. Yani biz istiyoruz ki, bunlar bilimsel ölçütlere göre uluslararası dil öğretimi standartlarına göre olsun. Evet, bir ihtiyaca binaen yola çıkıldı ve spesifik bir konu seçildi. Özellikle ifade edeyim, biz bir sempozyum düzenlemiş ol-

mak için bu işi gerçekleştirmedik. Şunu yapabilirdik. İşte yabancılara Türkçe öğretimi sempozyumu, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sempozyumu. Çok da geniş katılımlı olurdu inanın; ama bu çok anlamlı olur muydu, bunu düşünmek lazım elbette. Ulusal veya uluslararası seviyede bu tür sempozyumları zaten üniversitelerimiz düzenliyor ve biz de kendilerine bu anlamda desteklerde bulunuyoruz yani onlarla birlikte hareket ediyoruz; ama Yunus Emre Enstitüsü gerçekten dar bir alanda nokta atışı işler yapmakla yükümlü hissetti kendisini ve Türk Dil Kurumu ile iş birliği içinde gerçekleştirilen bu sempozyum, bilimsel anlamda bunun ilk adımı oldu.

Kısa bir süre dedim ama, inanın bu kısa sürede çok ciddi bir başvuru oldu. 90 bildiri, ulusal ve uluslararası düzeyde. Biz başlangıçta oturumlar tek bir salonda olsun istedik. Malumunuz, sempozyumlar çoğunlukla aynı anda birden çok salonda gerçekleşir. Beş kişi bildiri sunar ve beş kişi de dinler. Yani işte kendimiz çalıp kendimiz söyleriz. Hiçbir anlamı da olmaz, yapılan işin. Biz böyle olsun istemedik, oturumlar tek bir salonda olsun herkes dinlesin, istifade etsin ve tartışmalara katılsın istedik. Ama burada Sayın Türk Dil Kurumu Başkanımıza özellikle teşekkür etmek istiyorum. Kendileri bu meseleye çok dikkatle yaklaştılar. Bildirilerin kesinlikle özet olarak gelmemesini, bildirileri tam metin olarak kabul etmemizi tavsiye ettiler. Bunlar çok önemli. Özet olarak geldiği takdirde özetler malumunuz efsunlu cümlelerle dolu olabiliyor, kandırabiliyor sizi. 50 tane işte 200-250 tane kelime var. Bu kadar kelimeden kurulu cümlelerden bir şey çıkarmak zorundasınız ve biz dolayısıyla Sayın Başkanımızın da tavsiye ve talimatlarıyla sunumları tam metin olarak aldık. Bu şekilde kabul ettik. İki aylık bir süremiz vardı. Ben hep endişeliydim. Bu iki ay yeterli olacak mı, yani sempozyumları bilirsiniz 8 aylık bir süreçten bahsederiz. 4 ya da 6 ay o bildirileri gönderme süreci vardır, 2 ayda ne olabilir? Evet, 90 tane çok değerli bildiri geldi. Bu bildirilerin bir kısmı inanın makale boyutunda. Hepsi birbirinden kıymetli, fakat biz istedik ki özel, affedersiniz, özellikle uygulama modelleri görelim. Dedim ya bizim kuramsal bilgiye ihtiyacımız yok. Kuramsal bilgi her yerde var. Yani bugün erişebiliyoruz bilgiye her yerde; ama modellere ihtiyacımız var. Onun için Peter Bey buradalar, onun için Alferoda Beyefendi buradalar, Arizona'dan beyefendiler, işte Almanya'dan hanımefendiler buradalar, Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinden değerli akademisyen arkadaşlarımız onun için buradalar. Buna dikkat ettik, model uygulamalar Sayın Hocamızın söylediği gibi evet, teknoloji dışında birkaç bildiri olabilir. Bu da mümkündür; ama onları da örnek olması bakımından koyduk. 48 bildiriyi kabul ettik, bunu ifade edeyim. Yani yarı yarıya. Biz tek bir oturum düşünmüştük. Bari bu kadar nitelikli bildiriler geldi, bunları değerlendirelim istedik bir defa yapılacak ve ilk defa alanda teknoloji tabanlı dil öğretimi sempozyumu gerçekleşiyor. Bu önemli. Dolayısıyla bir

toplayalım, bir araya getirelim istedik ve iki salona çıkardık. Buna rağmen sizler de işte acaba o salona mı gitsem, bu salona mı, dediğiniz oldu. Her iki salonda yapılan sunumlar da çok değerli. Yani kaçırdık, kaçırmadık endişesi yaşadınız. Hiçbir şey kaçırmadınız onu söyleyeyim. İşte iki gün boyunca kamera kayıtlarını aldık ve bunları CD ortamında sizlerle paylaşacağız. Yani sadece kitap olarak değil CD'leri de bu canlı yayınları da sizlerle paylaşacağız. Çok iyi başladık, iyi bitirelim istiyoruz. Yani buradan bir ürün elde edelim. Hep birlikte bir ürün elde edelim.

Doğrusunu isterseniz birçok bildiriyi ben de çok iyi takip edemedim. Ev sahibi olarak birçok konuyla ilgilenmem gerekiyordu. Onun için salonları dolaştım, girdim, çıktım, sağlıklı bir takip olmadı. Demem o ki sağlam bir kafayla Kurumum adına, kendi adıma bu bildirileri tekrar tekrar izlemem, dinlemem gerekiyor diye düşünüyorum. Canlı yayından bahsettim. Evet, iki gün boyunca bütün sunumları canlı olarak web sitemizden yayımladık. Peki uluslararası düzeyde bizi kaç kişi canlı yayında izlemiş? Ben bu bilgileri sizlerle paylaşmak istiyorum. 22 Aralık verisi olarak toplam izlenme süresi 44 saat. Bakın, başka bir hususu daha ifade edeyim, simultane çeviri hizmetini sadece burada, salonlarda vermedik. Ayrıca Türkçe ve İngilizce kayıt yaptık ve yayını hem Türkçe hem İngilizce verdik. Yani bütün dünyada İngilizce yayımlanabilsin ya da izlenebilsin diye. 22 Aralık Pazartesi için söylüyorum, toplam izlenme süresi 44 saat. 4 tane oturum düşünün Türkçe ve İngilizce iki salonda. Toplam izleyici 423. Bunlar sadık izleyici. Sonra toplam giriş çıkış izlenme sayısı, bir bakalım ne var ne yok diye. 423 de dâhil olmak üzere 1025, 1026. Anlık maksimum izleyici. Yani anında ulaştığımız tablo 68. Tabi biz 500 falan bekliyorduk. 68. Şimdilik bu rakamlar iyi: Peki, ülkeleri merak ediyorsunuzdur, hangi ülkeden daha fazla takip edilmiş? Bir Türkiye, 632 izleyici. Bosna Hersek geliyor daha sonra. Bosna Hersek'in ilk kurulmuş olmasının hikmeti var belki. Sayın Başkanım, bilmiyorum. 80 Kosova, Gürcistan, Hollanda, ben şöyle hızlı bir şekilde geçiyorum, Romanya, Almanya, Fas, Azerbaycan, Belçika, Kazakistan, Arnavutluk, Avusturya, Makedonya, Polonya, Amerika Birleşik Devletleri, Ürdün, Bulgaristan. Bizim Bulgaristan'da merkezimiz yok. Bunların merkezle muhakkak ilişkisi var. Amerika'da da Merkezimiz yok. Onu da ifade edeyim. Belarus, Belarus'ta da yok. İsveç, yani çok ilginç, İsveç'ten de takip edilmişiz.

Konuşmamın başında bir şey söyledim, Türk Dil Kurumu Türkiye Cumhuriyeti'nin dil alanında ilk köklü ve ciddi eserlerle hizmet veren bir kurumu. Yunus Emre Enstitüsü de Türkçenin dünyaya açılan kapısı. Rakamlar bunu gösteriyor. Bu anlamda değerli. Ama bundan sonraki süreçlerde elbette ki bu sayılar bizim için çok önemli. Yarın bunları oturup değerlendireceğiz.

Nerede, niçin, ne kadar dinlendik ya da dinlenmedik. Bundan sonraki süreçlerde rakamlar nasıl değişir vesaire.

Evet, bildiri kitabıyla ilgili yine bir hususu paylaşayım. Sizden istirhamımız olacak, 15 gün içinde bildirilerinizi göndermenizi istirham edeceğiz. Arkadaşlar sizlerle irtibata geçecekler. Bu 15 gün süre içinde bildirilere tekrar bir göz atıp değerlendirirseniz tashihlerle birlikte gönderirseniz bizler de en yakın zamanda işte Şubat ayı diyoruz, bildiri kitabını basarız, basmayı düşünüyoruz.

Diğer taraftan çok kısa bir şekilde Sayın Başkan'ım, birkaç hususu daha arz etmek istiyorum. Söylediğim gibi bu Sempozyum bir ihtiyacın ifadesiydi, göstergesiydi. Biz, bu sempozyumlara evet, devam etmek istiyoruz ama, tematik sempozyumlar. Evet, Türk Dil Kurumuyla birlikte; ama sadece Türk Dil Kurumuyla birlikte değil, üniversitelerle birlikte bu sempozyumlara devam etmek istiyoruz. Söylediğim gibi sınırları çizilmiş konularda sempozyumlar. Bizim çok ciddi meselelerimiz var, "teknoloji tabanlı öğretim" biraz daha böyle nokta atışı, evet, biraz daha dikkat çekici bir konuydu ve çok da değerli oldu, güzel oldu. Mesela Türk dillilere Türkçe öğretimi gibi bizim bir sorunumuz var, sıkıntımız var. 90'lı yıllardan beri biz bu sıkıntıyla ilgili bir mesafe, doğru düzgün bir mesafe kat etmedik. Bizim her ne kadar efendim şey varsa da şu anda işte yeterlilikleri ortaya koyan çerçeve metni hepimizde üniversiteler, TÖMER'ler vesaire. Biz de buna uygun kitaplar ve sınavlar geliştiriyorsak da bizim Türkçe öğretimi anlamında bir müfredatımız yok. Standart, yapılandırılmış, felsefesi olan, belirlenmiş kazanımları ortaya konulmuş, ilave olarak ölçme ayağı olan bir müfredatımız yok, bir sorun. Milletlere göre farklı dillere göre öğrenme biçimlerinden bahsediyoruz, farklılıklarından bahsediyoruz, Türk dillilere Türkçe öğretimiyle ilgili ne yapabiliriz? Yani esnek yapılandırılmış bir müfredatınız olacak ki, oradan hareketle milletlere göre, coğrafyalara göre müfredatlar geliştirebilesiniz ve ona uygun öğretim materyalleri, ders gereçleri oluşturabilesiniz.

Diğer taraftan hızlı bir şekilde geçeceğim. Mesela Orta Doğu. Arapça bilenlere ve Arap kökenli olanlara ve Fars kökenlilere Türkçe öğretimiyle Slav kökenlilere Türkçe öğretimi aynı olabilir mi? Mümkün mü bu? Türk dillerinde olmadığı gibi. Yani bir yerde kadim ortaklıklar var, diğer tarafta bugün Sırpçada 8 bine yakın Türkçe kelime olduğunu biliyoruz. Bundan nasıl faydalanacağız, neye göre faydalanacağız? Bu konuda kabul ediyorum, bilimsel veriler var ama, bunları nasıl yedireceğiz? Demek ki bunlar çok önemli konular oluyor. Ders kitapları evet, ders kitaplarımız var. Çok da zenginiz bu konuda. Ben bu işe 2001 yılında yurt dışında başladım, o zaman Hengirmen'in bir kitabı vardı. Onu takip ediyorduk. Şimdi ders kitabı eksiğimiz yok, birden

çok var, ayrıca modern dil öğretimi yöntemleriyle hazırlanmış kitaplar bunlar. Ancak yeterli olduğunu söyleyebilir miyiz? Diğer taraftan ders kitabını destekleyici yardımcı okuma kitaplarına ihtiyacımız var. Yunus Emre Enstitüsü olarak biz bu konuda temel seviyede hikâye kitapları ve A1'den C1 seviyesine kadar kültür kitapları serisi hazırladık. Bunlar elbette önemli çalışmalar. İnşallah çok yakın zamanda bu kitapların basımını gerçekleştireceğiz. Ancak bu kitaplar alanda ilk olma özelliği taşıyor. Demek ki, bu konuda bir sempozyuma ihtiyacımız var.

Diğer bir konu seviyelere göre hazırlanmış sözlük çalışması. Bu sempozyumda konuya değinildi, ancak ben diyorum ki sadece sözlük çalışmaları üzerine sempozyum düzenlenmeli.

Ölçme ve değerlendirme, alanın bir başka konusu. Ölçme ve değerlendirme çok önemli. Yani ben dinleyemedim çok fazla; ama çok kıymetli bildiriler vardı. Sınavlarla ilgili bizim yaptığımız çalışmalar var, TYS var, yapılandırılmış A1'den C2'ye kadar model sınavlarımız var; ama bunlar ne kadar bilimsel? Yani bizim yaptığımız, Ankara TÖMER yapıyor, şu yapıyor, bu yapıyor işte Kafkas Üniversiteler Birliği yapıyor. Bunlar çok değerli, ama bunların masaya yatırılması lazım. Bu konuda ille de sempozyum olmasına gerek yok, çalıştay da olur. Dolayısıyla bütün bu konular üzerine bilimsel toplantılar düzenlenmeli.

Ben sözü çok uzattım. Son olarak tabii ki öncelikle otel yetkililerine buradaki personele, herkese teşekkür ediyorum. Değerli katılımcılara, bizi izleyen arkadaşlarımıza, hocalarımıza ondan sonra Cengiz Hakan Hocama ayrıca teşekkür etmek istiyorum, en başından beri bize çok yardımcı oldu, bireysel bir teşekkür oldu bu. Diğer taraftan Türk Dil Kurumuna, Türk Dil Kurumunda birlikte çalıştığımız arkadaşlarımıza, Yunus Emre Enstitüsünden çok değerli mesai arkadaşlarımıza teşekkür ediyorum. Biz bir sekretarya olarak görev yaptık; ama sadece sekretarya değil, bunun farklı birimleri, farklı müdürlükleri var, satın almadan tutun da kurumsal iletişime kadar, herkes canla başla çalıştı. Canlı yayın ekibi, kamera ekibi, iki gün boyunca burada bizimle birlikteydiler, başarılı bir çalışma gerçekleştirdiler, sağ olsunlar. Kendilerine de aynı zamanda teşekkür ediyorum. Şu an aklıma gelmeyip de ismini zikretmediğim ve Sempozyum'a katkı sunan herkese tekrar teşekkür ediyorum, sağ olun.

Prof. Dr. Murat Demirkan (Başkan/Chairman): Biz de bu güzel sunumdan ötürü size teşekkür ediyoruz. Evet, sözü size veriyoruz, Hocam.

Prof. Dr. Cengiz Hakan Aydın: Öncelikle her hâlde benim teşekkür etmem gerek. Çünkü İbrahim Bey ve Yunus Emre Enstitüsüne, Türk Dil Kurumuna çok teşekkür ederim böyle bir imkân sağladığı için. Ben olayın

teknoloji boyutundan geliyorum ve teknoloji derken de ama mühendislik gibi algılamayın lütfen eğitimde teknolojinin kullanılması boyutundan geliyorum. Bu boyutta inceledim hep uygulamaları. Bu iki gün boyunca katılabildiğim oturumlarda çok mutlu oldum. Çünkü Türkçenin öğretimi konusunda çok farklı teknolojiler işe koşulmaya başlanmış. Örneğin sabahki oturumda "karekod" uygulaması vardı. Aslında büyük fırsatlar oluşturabilecek bir araç. Bunu rahatlıkla kullanabilmekteyiz. Daha sonra sanal dünyaları, simülasyonların kullanıldığını gördüm. Bunlar da gerçekten bize daha fazla şey katacak imkânlar.

Mobil uygulamaların işe koşulduğunu gördüm. Bu da çok sevindirici. Bunun gibi pek çok teknoloji var ve biz yavaş yavaş, küçük küçük de olsa bunları yapıyoruz. Bundan bir önceki oturumda değerlendirmede teknolojiden nasıl yararlanabiliriz, bunu da gördük. Bunlar gerçekten kişisel olarak eğitim teknolojisi alanında gönül vermiş bir kişi olarak beni sevindiriyor. Öte yanda tabii bütün bunları derleyip, toparlayıp daha işlevsel hâle getirmemiz gerekiyor her hâlde ve bunların sayısını daha fazla artırmamız gerekiyor. Teknoloji sonuçta hepimizin hayatında, hayatın her aşamasında var olan bir şey. Dil eğitiminde, özelikle Türkçe öğretiminde bunları kullanmamızın anlamı yok. Ne sağlıyor bize? Özellikle gerçek hayat deneyimi kazandırıyor. Yani Türkçe öğrenmek isteyenlere Türkçe, Türkiye'de nasıl bir deneyim kazanabilirler, bunu uzaktan kazanmasına yardımcı oluyor. Deneme yanılma sağlıyor; ama bütün bunların ötesinde etkileşim kurma imkânı sağlıyor.

Daha önceki bir oturumda söz etmiştim, bir ilimizin özellikle çok da gelişmemiş bir yerindeki bir ortaokul öğrencimiz kendisine verilen bir bilgisayarla belediyenin sağladığı bir bilgisayar sayesinde bir "Fan Club" kurup bir yabancı bir müzik grubunun o "Fan Club" aracılığıyla tüm dünyadan insanlarla iletişim kurması, bunlar onların aracılığıyla dil öğrenmesi önemli bir unsurdu. Biz, bunu başka ülkelerde de Türkiye'deki işte sanatçıların ya da uygulamaların "Fan Club"larını kullanarak sağlayabilmeliyiz. Sosyal medyayı biraz daha etkin kullanıp özellikle Türkçenin eğitiminde daha fazla bunlardan yararlanmalıyız, diye düşünüyorum.

Bunların hepsinden önemlisi, çok özetle aslında söylemek gerekirse özellikle Yunus Emre Enstitüsüne, Türk Dil Kurumuna, Hocama düşen görev sanıyorum Türkçenin öğretimi konusunda bir seferberlik ve bunun beraberinde de bir ekosistem oluşturmak.

Yine bir önceki oturumda özel sektörün de bu yönde çabaları olduğunu öğrendim, çok da hoşuma gitti. Aslında bunun sayısını bu tür yani Türkçe öğretimi konusunda çalışan kurumların sayısını artırmamız gerekiyor. Bunları teşvik etmemiz gerekiyor. Bunların ürünler ortaya koymasını, süreçler ortaya

koymasını sağlayıp bunların kullanımını, etkili şekilde kullanımı sağlayacak yolları bizim göstermemiz, paylaşmamız, tüm dünyaya açmamız gerekiyor. İnsanlar, Türk dili öğretimi dediği zaman hemen Yunus Emre aracılığıyla ki, var zaten, İstanbul Üniversitesi yapıyor, Marmara yapıyor. Biz Anadolu'da 2007 yılından beri aslında bir şey yapıyoruz; uzaktan Türkçe öğretimi konusunda çalışıyoruz. Bunun eğitimini veriyoruz ve o kadar farklı kesimlerden öğrencilerimiz var ki biz şaşırıyoruz. Yani Avusturya'dan bir grup insan gelip bizden eğitim aldılar. Arjantin'den insanlar geldi ve bizden Türkçe eğitim aldı ve biz teknolojiyi verimli kullanmaya çalıştık. Olabildiğince eş zamanlı etkinliklerle de destekledik ve insanlar öğrendiler. Şu ana kadar kullanıp da bizim sitemize girip de memnun olmayan çok az insan var. Onlar da farklı nedenlerle. Sonuç olarak teknoloji işe yarıyor, her alanda var ve biz bu teknolojiyi etkili kullanmalıyız. Burada çok güzel örnekler vardı. Bence teknoloji konusunun hani bilimsellik çalışmalar evet; ama onun ötesinde uygulama modellerini görmüş olması ve böyle bir hedefin belirlenmesi çok yararlı olmuş. Umuyorum buradaki deneyimleri Yunus Emre Enstitüsü özellikle bütün herkesle daha fazla paylaşacak. Yani mümkün olduğunca bu tür EBA'nın benzerini, Millî Eğitim Bakanlığındaki bu eğitim bilişim ağının bir benzerini Türkçe öğretimi için Yunus Emre Enstitüsü üstlenebilir ve bunun aracılığıyla bir sürü imkâna insanlar kolaylıkla erişebilir; ama dediğim gibi özellikle Yunus Emre'nin ve Türk Dil Kurumunun bu ekosistemi oluşturması; özel sektörüyle, kamu sektörüyle, üniversiteleriyle, öğretim elemanlarıyla öğrencileriyle bunun üzerinde projeler yapması çok anlamlı olacak.

Son bir değerlendirme olarak da burada bu kadar farklı teknolojinin Türk dili eğitiminde kullanılıyor olması beni gerçekten çok mutlu etti. Teşekkür ederim.

Prof. Dr. Murat Demirkan (Başkan/Chairman): Evet. Biz de katkılarından dolayı arkadaşlarımıza teşekkür ediyoruz. Şimdi söz Peter Bey'de.

Peter Vernoef: Evet, bu Sempozyum tam zamanında geldi. Öyle bir 48 saat içinde öyle çok değerli bilgi aldım, kendi kendime inceleyecek olsaydım, aylarca uğraşacaktım; ama şimdi değerli katılımcılardan konuşmacılardan birçok şey öğrendim. Mesela bir film, bizim yabancılara Türkçe eğitimi çalışmalarımızı destekleyecek mi? Onlar inceledi. Ben onları kullanabilirim artık.

Bir diğeri dil öğrenmeyi destekleyecek animasyon yapmış; İstanbul Üniversitesi. Onlar inceledi. Ben de güle güle kullanacağım. Yakında İstanbul Üniversitesini ziyaret edeceğiz, Almanya'ya gideceğiz. Yani çok değerli bir hâle geldi bu günler. Ben 80'lerde Türkiye'ye geliyordum. O zaman Türkiye'nin iç güvenliği biraz zayıftı. Yabancı ülkeler bakıyorlardı, Türkiye'yle ilgili ön yargı çoktu zaten, o zamanlar Hollanda'da da senede 50 kişi falan Türkçe

öğreniyordu. Bugünlere bakılınca 3 bin kişi Türkçe öğreniyor, hem de bu tür online derslerle hem de daha güvenli ve daha sağlam şekilde. Daha da yayılacağız, bundan eminim. Mesela ben Paris'e gidiyorum. İlk durak Montmartre, çünkü orası Türk mahallesi, ben Türk dilini konuşabiliyorum. Onlarla sohbet edebiliyorum. Onlar yardımsever. Bu nedenle Paris'e gidiyorum. Ben yakında biliyorum ki, Kırgızistan'a, Afrika'ya, Balkanlara gidebilirim, orada Türkçe bilenler çok olacak ve aynı şekilde sohbet mohbet ve sıcak misafirperverliklerle karşılanacağım, bundan eminim. İşte bu destekleri sağlayacağız ve inşallah, maşallah seneye hepimiz buralarda tekrar görüşebiliriz.

Prof. Dr. Murat Demirkan (Başkan/Chairman): Peter Bey'e bu değerli katkılarından ve mizah dolu katkılarından dolayı teşekkür ediyoruz.

İnovasyonla ilgili benim ilave etmek istediğim bir şey de var. Yani yeni teknoloji, yeni ürünler konusunda yani Türkiye'deki gücümüzü birleştirdiğimiz gibi arkadaşlar, yurt dışında pek çok ülkede de bununla ilgili çalışmalar yapılıyor. Mutlaka üniversitede görevi olan arkadaşlar konsorsiyum oluşturarak yani, bu dörtlü olur beşli ülke, yedili, dokuzlu, onlu bir sürü ERASMUS çerçevesinde konsorsiyumlar oluşturuluyor. O ülkelerin teknolojilerini de buraya transfer etmek lazım. Peter Bey zaten onu dedi. Bizim aylarca, yıllarca, on yıllarca uğraştığımızı belki onlar keşfetmişlerdir, yapıyorlardır, uygulamaları vardır, yazılımları vardır, ara yüzleri vardır, sözlükleri vardır. Bunları hemen alıp bizim çok hızlı bir şekilde -zaten bir rötar var, yani gecikmişlik var- bunu telafi etmek için hızlı bir şekilde şey yapmamız lazım. Müjdeli bir haber zaten arkadaşlar ben Bezanson'dan geliyorum, dün oradaydık, bir hafta boyunca İspanya yani, Avrupa'nın değişik ülkeleri Yunanistan'ın filan da içinde bulunduğu yedi ülkeyle mastır düzeyinde beşli bir şekilde inovasyon protokolü imzaladık. İnşallah ülkemizde yapılacak üçüncü sömestri orada da yani bizim inovasyona tabi olmamız artık Türkiye de kendisine güveniyor, burada da yazılımcılar var, burada da teknolojiye meraklı insanlar var. Bu yedi ülkenin bütün mastır 1-2 düzeyinde, doktora düzeyinde öğrencileri gelip burada bir altı ay boyunca eğitim alacaklar ve bu şekilde Türkiye'nin de bir katkısı olacak.

Şimdi eskiden Fransa'da bulunurken arkadaşlar, hep yemeklerimizden bahsederlerdi, turizmden bahsederlerdi, misafirperverliğimizden, cennet gibi ülkemiz olduğundan bahsederlerdi. Bazı arkadaşlar sorardı, siz ne konuşuyorsunuz? Yani diliniz var mı, edebiyatınız var mı diye? Yani gerçekten bir reklam yaparken bile Peter Bey bu konuda bana katılacaktır, o dilimizdeki ezgiyi, folklorumuzdaki zenginliği, kültürümüzdeki zenginliği, filmlerimizi dışarıya pazarlayamıyorduk. Artık Türkiye yani televizyon açısından olsun, film açısından olsun, türküsüyle şarkısıyla folkloruyla dünyaya açılmış, yani

dünyayla bütünleşmiş bir ülke görünümünde. Yani dilimiz; her şekilde, her ülkede var arkadaşlar. Dilimiz sadece iki ülkede iki lisede okutuluyordu, şimdi Bakalorya'da yabancı dil olarak var. Şimdi Bakalorya'da yabancı dil olarak onlarca lisede yabancı dil olarak okutuluyor ve özellikle ERASMUS çerçevesinde arkadaşlar yüzlerce öğrenci Türkiye'ye geliyor. Bunların Türkiye'yi seçmesi sadece, Türkiye'de daha iyi iktisat veya tıp veya eczacılık bölümleri olduğu için değil, burada dilimizi öğrenmek için, kültürümüzü görmek için, bir nevi Türkçeyi yerinde öğrenmek için geliyorlar. Bu konuda ERASMUS sorumlusu olan arkadaşlara da çok büyük görev düşüyor. Üniversitelerinde mutlaka gelen bu öğrencilere bedava dil desteği yani, Türkçe desteği vermek için dil merkezlerini harekete geçirmeleri lazım. Yani onlar buraya altı ay süreyle veya bir yıllığına gelebiliyorlar. Bu süre içinde mutlaka onlara Türkçeyi sevdirmemiz ve Türkçeyi altyapıyla vermemiz gerekir diye düşünüyorum.

Katılımlarınız için teşekkür ediyoruz. İyi ki varsınız. İyi ki böyle bir sempozyum yapılmış. Devamını diliyoruz ve devamı için güzel bir organizasyon bekliyoruz, Peter Bey'in dediği gibi. Teşekkür ediyoruz.