

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLETİŞİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI



MULTİMEDYA UYGULAMALARININ YABANCI
DİL ÖĞRENMEDEKİ ROLÜ: ÖRNEK BİR
İTERAKTİF CD ÖNERİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Tamer KAVURAN

HAZIRLAYAN
Tuğba ADIGÜZEL

ELAZIĞ-2018

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLETİŞİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**MULTİMEDYA UYGULAMALARININ YABANCI DİL
ÖĞRENMEDEKİ ROLÜ: ÖRNEK BİR İNTERAKTİF
CD ÖNERİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Tamer KAVURAN

HAZIRLAYAN
Tuğba ADIGÜZEL

Jürimiz 10.05.18 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu doktora tezini
oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1. Doç. Dr. Mehmet AKOL
2. Dr. Öğr. Üyesi Feridun NİZAM
3. Dr. Öğr. Üyesi Tamer KAVURAN



F. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulununtarih ve sayılı
kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ömer Osman UMAR
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET**Yüksek Lisans Tezi****Multimedya Uygulamalarının Yabancı Dil Öğrenmedeki Rolü: Örnek Bir
İnteraktif CD Önerisi****Tuğba ADIGÜZEL****Fırat Üniversitesi****Sosyal Bilimler Enstitüsü****İletişim Bilimleri Anabilim Dalı****Elazığ-2018; Sayfa: XIII+140**

Hızla gelişen teknoloji, günümüzde hayatın her alanını önemli ölçüde etkilemekte ve değiştirmektedir. Gelişen teknolojiye bağlı olarak değişen ve gelişen alanlardan biri de eğitimidir. Daha nitelikli bir eğitim için günümüzde bilgisayar teknolojilerine, eğitim alanında daha sık ve etkin olarak yer verilmektedir. Fen Bilimlerinden, Sosyal Bilimlere, Güzel Sanatlardan, dil öğrenimine kadar eğitim alanında teknoloji etkili bir şekilde değerlendirilmektedir. Teknoloji, eğitim alanında çoğunlukla bilgisayarlar aracılığı ile kullanılmaktadır. Öğretimde bilgisayarların kendine bir yer edinmesi ile birlikte Multimedya uygulamalar da eğitim hayatında yerini almıştır. Teknolojinin eğitimdeki yadsınamaz yerine karşılık bu alandaki en büyük sorun teknolojiye dayalı eğitim materyali hazırlama konusudur.

Teknolojiye dayalı bir eğitim materyali hazırlamak amacıyla yapılan bu çalışmada, öncelikle öğrenmeye etki eden etkenler, öğrenme ilkeleri ve stratejileri ve öğretme teknikleri ile ilgili literatür incelenmiştir. Daha sonra yabancı dil öğretimi ve yabancı dil öğretiminde kullanılan strateji, teknik, yaklaşım ve yöntemler hakkında kaynak taraması yapılmıştır. Son olarak da öğretim teknolojileri ve multimedya sistem konusu taranarak, bu çalışma kapsamında hazırlanan örnek multimedya uygulamada dikkat edilmesi gereken hususlar saptanmıştır.

Hazırlanan materyalin konusu ülkemizde ki pek çok akademisyenin önünde büyük bir engel teşkil eden, yabancı dil (İngilizce) ğrenimi olarak seçilmiştir. “YDS İçin Resimli Bağlaçlar Sözlüğü” adı verilen, bu multimedya uygulamasında Türkiye’de yapılan Yabancı Dil Sınavında daha önceden sorulan sorular dikkate alınarak tez çalışmasının uygulama bölümünde yer alan 53 adet bağlaç belirlenmiştir. Daha sonra seçilen bağlaçlar kelime ğretim yöntemleri ve grafik tasarım ilkeleri doğrultusunda görselleştirilmiştir. Bilgisayar ortamında hazırlanan görsellerin hikyeleri seslendirilerek, etkileşimli bir multimedya uygulaması yapılmıştır. Çalışmanın ıktısı interaktif CD haline getirilmiştir. “YDS İçin Resimli Bağlaçlar Sözlüğü” adlı bu çalışma ile YDS’ye hazırlanan akademisyen ve akademisyen adaylarının İngilizce Bağlaçların Türkçe anlamlarını öğrenmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca çalışmanın dil ğretimi için hazırlanacak teknoloji temelli eğitim materyalleri için yardımcı kaynak olması amaçlanmıştır. Bu araştırma ile yapılan uygulama çalışması, bundan sonra yapılacak benzer araştırmalar için bir öneri sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil ğrenme, Görsel ve İşitsel ğeler, İnteraktif CD, Multimedya, Grafik Tasarım, Görsel İletişim.

ABSTRACT**Master Thesis****The Role of Multimedia Applications on the Learning Foreign Languages: The
Sample an Interactive CD Proposal****Tuğba ADIGÜZEL****Fırat University****Institute of Social Sciences****Department of Communication Sciences****Elazığ-2018; Page: XIII+140**

Rapidly evolving technology is affecting and changing every aspect of life significantly today. Depending on the developing technology, education is one of the changing and evolving fields. Today, computer technology is more frequently and effectively used in the field of education for more qualified education. From science to social sciences, from fine arts to language learning, technology is being effectively assessed. Technology is mostly used in the field of education through computers. Multimedia applications have taken place in education as well as computers have acquired a place in education. Instead of the undeniable place of technology in education, the biggest problem in this area is the issue of preparing technology based education material.

In this study, which is aimed to prepare a training material based on technology, the factors affecting learning, the literature related to learning principles and strategies and teaching techniques were examined primarily. Later on, resources were searched for strategies, techniques, approaches and methods used in foreign language teaching and foreign language teaching. Finally, by searching for the teaching technology and the multimedia system, the issues to be considered in the sample multimedia application prepared within the scope of this study have been determined.

The matter of material that was prepared was selected as a foreign language (English) learning, which constitutes a major obstacle for many academics in our country. In this multimedia application called “The Dictionary of Illustrated Conjunctions for YDS”, 53 conjunctions in the application section of the thesis work have been identified considering the previously asked questions in the Foreign Language Examination held in Turkey. Then the selected conjunctions are visualized in terms of word teaching methods and graphic design principles. Stories of the images prepared in computer environment were voiced and an interactive multimedia application was made. The output of the work was made into an interactive CD. With this work, “The Dictionary of Illustrated Conjunctions for YDS” academic and academics candidates preparing for YDS are aimed to learn the Turkish meanings of English Conjunctions. It is also aimed that the study will be an ancillary resource for technology-based instructional materials to be prepared for language teaching. The application study made with this research presents a proposal for similar researches to be made thereafter.

Key Words: Foreign Language Learning, Visual and Audio Elements, Interactive CD, Multimedia, Graphic Design, Visual Communication.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER	VI
ŞEKİLLER LİSTESİ	IX
RESİMLER LİSTESİ.....	X
ÖNSÖZ	XII
KISALTMALAR	XIII
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ÖĞRENME ve ÖĞRETİM.....	6
1.1. Öğrenme İlgili Temel Kavramlar	6
1.2. Öğrenmeye Etki Eden Faktörler	10
1.2.1. Öğrenmeyi Doğrudan Etkileyen Faktörler	11
1.2.2. Öğrenmeyi Dolaylı Olarak Etkileyen Faktörler.....	16
1.2.3. Öğrenenin Fizyolojik Durumunun Öğrenmeye Etkisi.....	18
1.3. Öğretim İlkeleri.....	21
1.3.1. Çocuğa görelilik ilkesi	21
1.3.2. Yakından uzağa ilkesi	22
1.3.3. Kolaydan zora / Basitten karmaşığa ilkesi.....	23
1.3.4. Somuttan soyuta ilkesi	23
1.3.5. Bilinenden bilinmeyene ilkesi	25
1.3.6. Yapararak yaşayarak öğrenme ilkesi	25
1.3.7. Güncellik ilkesi	25
1.3.8. Ekonomiklik ilkesi	26
1.3.9. Bütünlük ilkesi	26
1.4. Öğrenme Stratejileri.....	27
1.4.1. Dikkat Stratejileri.....	27
1.4.2. Anlamlandırma Stratejileri	28
1.4.3. Tekrar Stratejileri.....	28
1.4.4. Örgütlenme Stratejileri	29
1.4.5. Hatırlama Stratejileri.....	30

1.4.6. Yürütücü Biliş Stratejileri.....	30
1.4.7. Duyuşsal Stratejiler.....	30
1.5. Öğretme Teknikleri.....	31
1.5.1. Grupla Öğretim Teknikleri	31
1.5.1.1. Beyin Fırtınası (Brain Storming)	32
1.5.1.2. Gösteri (Demonstration) Tekniği.....	32
1.5.1.3. Soru-Cevap (QuestionandAnswer) Tekniği.....	33
1.5.1.4. Drama (Drama) Tekniği.....	34
1.5.1.5. Oynama(Role Play) Tekniği	35
1.5.1.6. Benzetim (Simulation) Tekniği	35
1.5.1.7. İkili ve Grup Çalışmaları (Pair Workand Group Work) Tekniği.....	36
1.5.1.8. Mikro Öğretim (Micro Teaching) Tekniği	36
1.5.1.9. Eğitsel Oyunlar (Educational Games) Tekniği	37
1.5.2. Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri	38
1.5.2.1. Gezi-Gözlem Tekniği	38
1.5.2.2. Sergi Tekniği.....	39
1.5.2.3. Proje Tekniği.....	40
1.5.2.4. Ödev Tekniği	40
1.5.3. Bireysel Öğretim Teknikleri	41
1.5.3.1. Bireyselleştirilmiş Öğretim Tekniği	41
1.5.3.2. Programlı Öğretim Tekniği.....	41
1.5.3.3. Bilgisayar Destekli Öğretim Tekniği	42

İKİNCİ BÖLÜM

2. YABANCI DİL ÖĞRENME.....	44
2.1. Dil, Ana Dil ve Yabancı Dil	44
2.2. Yabancı Dil Öğretimi.....	46
2.2.1. Yabancı Dil Öğretiminin Temel İlkeleri.....	48
2.2.2. Yabancı Dil Öğretiminin Genel İlkeleri	51
2.3. Yetişkinlerde Yabancı Dil Öğrenimi	52
2.4. Yabancı Dil Öğretiminde Strateji, Teknik, Yaklaşım ve Yöntemler.....	55
2.4.1. Görsel Yaklaşım	57
2.4.2. İşitsel-Görsel Yöntem	57
2.4.3. Düzvarım Yöntemi	58

2.4.4. Doğal Yöntem.....	58
2.4.5. Bilişsel Öğrenme Yöntemi.....	59
2.5. Yabancı Dilde Kelime Öğretimi	59
2.6. Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi	64

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MULTİMEDYA SİSTEMLER.....	67
3.1. Öğretim Teknolojileri	67
3.1.1. Öğretim Teknolojisinin Dinamik Alanları.....	69
3.1.1.1. Tasarım Alanı	69
3.1.1.2. Geliştirme Alanı.....	71
3.1.1.3. Kullanma Alanı.....	72
3.1.1.4. Değerlendirme Alanı.....	73
3.1.1.5. Yönetme Alanı	73
3.2. Multimedya Sistemler.....	74
3.2.1. Multimedya ve Öğrenme	76
3.3. Multimedya Hazırlık Süreci ve İnteraktif Cd	80
3.3.1. Multimedya İçerik.....	81
3.3.2. Tasarım	81
3.3.2.1. Arka Plan	83
3.3.2.2. Görsel Öğeler.....	84
3.3.2.3. Tipografi	85
3.3.2.4. Renk.....	87
3.3.2.5. Ses ve Müzik.....	88

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. ÖRENEK UYGULAMA (YDS İÇİN RESİMLİ BAĞLAÇLAR SÖZLÜĞÜ) ...	90
4.1. İngilizce Bağlaçlar ve YDS’de Sorulan Sorular Bazında En Çok Karşılaşılan Bağlaçlar	90
4.2. Uygulamanın Tasarımları ve Amaçları.....	92
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	121
KAYNAKÇA.....	123
EKLER	139
Ek 1. Orjinallik Raporu.....	139
ÖZGEÇMİŞ	140

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Philips Hatırlama Oranları	19
Şekil 2: Edgar Dale – Yaşantı Konisi.....	20
Şekil 3: Soyut Kavramların Hatırlanma Zorluğuna İlişkin Örnek	24
Şekil 4: Somut Kavramların Hatırlanma Kolaylığına İlişkin Örnek	24



RESİMLER LİSTESİ

Resim 1: Uygulamanın anasayfası için hazırlanan sayfa görseli	92
Resim 2: Ekleme grubu bağlaçlarını gruplandırmak için hazırlanan sayfa görseli	92
Resim 3: “And” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	93
Resim 4: “Furthemore” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli.....	93
Resim 5: “Moreover” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli.....	94
Resim 6: “In addition” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	94
Resim 7: “Besides” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	95
Resim 8: “Also” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli.....	95
Resim 9: Zıtlık grubu bağlaçlarını gruplandırmak için hazırlanan sayfa görseli.....	96
Resim 10: “But” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli.....	96
Resim 11: “Yet” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli.....	97
Resim 12: “However” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli.....	97
Resim 13: “Nonetheless ve nevertheless” bağlaçları için hazırlanan sayfa görseli	98
Resim 14: “Still” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli.....	98
Resim 15: “On the contrary” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	99
Resim 16: “In contrast” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	99
Resim 17: “Conversely” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	100
Resim 18: “Even so” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli.....	100
Resim 19: “Though, although ve eventhough” bağlaçları için hazırlanan sayfa görseli.....	101
Resim 20: “While” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli.....	101
Resim 21: “Where as” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	102
Resim 22: “Despite the fact that” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	102
Resim 23: Seçenek grubu bağlaçlarını gruplandırmak için hazırlanan sayfa görseli ..	103
Resim 24: “Or ve Nor” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	103
Resim 25: Sebep grubu bağlaçlarını gruplandırmak için hazırlanan sayfa görseli	104
Resim 26: “For” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli.....	104
Resim 27: “Because” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	105
Resim 28: “Since” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	105
Resim 29: “As” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	106
Resim 30: “In that” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	106

Resim 31: Sonuç grubu bağlaçlarını gruplandırmak için hazırlanan sayfa görseli.....	107
Resim 32: “So” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	107
Resim 33: “Therefore” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli.....	108
Resim 34: “Hence” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	108
Resim 35: “Thus” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	109
Resim 36: “As a result” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	109
Resim 37: Benzerlik grubu bağlaçlarını gruplandırmak için hazırlanan sayfa görseli	110
Resim 38: “Smilarly” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli.....	110
Resim 39: “Likewise” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli.....	111
Resim 40: “As if” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	111
Resim 41: Amaç grubu bağlaçlarını gruplandırmak için hazırlanan sayfa görseli	112
Resim 42: “Lest” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	112
Resim 43: “In case” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	113
Resim 44: Zaman grubu bağlaçlarını gruplandırmak için hazırlanan sayfa görseli.....	113
Resim 45: “Meanwhile” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	114
Resim 46: “Then” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	114
Resim 47: “After-Before” bağlaçları için hazırlanan sayfa görseli	115
Resim 48: “By the time” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli.....	115
Resim 49: “As soon as” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	116
Resim 50: “Until” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	116
Resim 51: “Till” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli.....	117
Resim 52: Koşul grubu bağlaçlarını gruplandırmak için hazırlanan sayfa görseli	117
Resim 53: “If” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli.....	118
Resim 54: “Unless” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	118
Resim 55: “Even if” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli.....	119
Resim 56: “Provided” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	119
Resim 57: “As long as” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli	120

ÖNSÖZ

Görsel iletişimin büyük bir önem arz ettiği günümüzde görsel iletişim araçlarının doğru kullanımı hayatımıza pek çok fayda sağlayacaktır. Herkesin teknolojiyle olan yakın ilişkisi göz önüne alındığında eğitim alanında da teknolojiyi etkin ve etkili kullanmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Görsellerle, sembollerle, ikonlarla iletişim kurduğumuz bu zamanda öğretilmesi hedeflenen konuların da görselleştirilmesi ve bu doğrultuda materyaller hazırlanması eğitim alanı için büyük bir öneme sahiptir.

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenimine katkı sağlamak amacıyla yapılan bu çalışmadaki, büyük desteği ve yardımları için öncelikli olarak saygıdeğer hocam ve tez danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Tamer KAVURAN'a, Fırat Üniversitesindeki lisans ve yüksek lisans hayatımda bilgilerini benden esirgemeyen tüm hocalarıma, maddi ve manevi destekleri için babam Metin ADIGÜZEL ve annem Aysel ADIGÜZEL'e, sevgili ablam Dr. Öğr. Üyesi Esra KADANALI'ya ve eşi Ender KADANALIYA, ayrıca sağladıkları moral, motivasyon ve destekleri için tüm dostlarıma teşekkür ederim.

Not: Bu araştırma, Fırat Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (FÜBAP) Koordinasyon Birimi (Proje No: İF.17.01) tarafından desteklenmiştir.

KISALTMALAR

BDDÖ	: Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi
BDÖ	: Bilgisayar Destekli Öğretim
CD	: Compact Disc
YDS	: Yabancı Dil Sınavı



GİRİŞ

Geçmişten günümüze kadar gelen ve etkileşimsiz olarak yazı, ses ve görüntü şeklinde bilgi aktaran basılı yayınlar radyo, sinema ve televizyon gibi araçların tümü günümüzde “medya” kavramı ile anılmaktadır. Bilgisayar teknolojilerinde ki hızlı gelişmeler ve hızlı iletişimi mümkün kılan internetin hayatımızda önemli bir yeri edinmesi ile insanoğlu medya araçlarını bir arada bulma imkânına sahip olmuştur.

Hayatın her alanını önemli ölçüde etkileyen bilgisayar teknolojileri ve internet eğitim alanında da değişmelere ve gelişmelere neden olmuştur. Veri depolama araçlarının ucuzlayıp, yaygınlaşması, birden fazla görsel ve işitsel medya ortamını bir arada sunan multimedya uygulamalarının, eğitim alanında daha sık kullanılmasını sağlamıştır. Birden fazla duyuya hitap ederek hızlı ve kalıcı bir iletişim ortamı sunan multimedya, kullanıcının aktif olmasını sağlayan önemli bir bireysel öğrenme materyalidir. Multimedya uygulamalar, bireye kendi düzeyi ve öğrenme hızına uygun bir eğitim ortamı sunmaktadır. Bilgisayarlar eğitim aracı olarak, görsel ve işitsel araçların pek çoğunun işlevine sahiptir. Bilgisayarların, etkileşimli iletişim sunması öğrenmeyi kolaylaştırırken, esnek yapısı ve özel olarak hazırlanan öğretim programları, öğrenme ve öğretme ortamlarını zenginleştirmektedir (Aşkar; 1992:8).

Multimedya uygulamaların bir ara yüzü olan interaktif CD’ler bireysel öğrenme için ideal materyallerdir. Çünkü bireyin kendi hızına ve düzeyine göre öğrenme imkânı sağlamaktadırlar. Bireye, konu içinde ileri geri hareket etme, istediği zaman mola verebilme, istediği konuya istediği yerde, istediği kadar zaman ayırabilme, istediği kadar tekrar yapabilme imkânı sunması, onu ideal bir bireysel öğrenim materyali yapmaktadır. İnteraktif CD, pek çok görüntü ve ses medyasını içinde barındırır, anlaşılır bir içeriğe sahiptir, güdüleyici unsurlar içerir, dikkat çekici ve odaklanmaya yardımcıdır. Sürekli tekrar imkânı, konunun anlaşılma süresini kısaltabilir. Bireye zamandan ve mekandan bağımsız çalışma imkanı vermektedir (Özcan, 2008:19-21).

Artık, ülkemizde de pek çok ders ve konu için multimedya uygulamalar hazırlanmakta ve bu uygulamalar eğitimde kullanılmaktadır. Eğitim alanında teknoloji kullanımının ilk örneklerinin yabancı dil derslerinde olduğu

görülmektedir. Tek yönlü iletişim teknolojilerinin kullanıldığı dönemlerde bile okulların yabancı dil laboratuvarlarında görüntü ve ses cihazları ile yabancı dil eğitimi yapılmaktaydı. Günümüzde de hala aynı yöntemler geçerli olmakla birlikte, özel olarak hazırlanan materyaller de dil öğretiminde kullanılmaktadır. Ancak bu çalışmaların içerik açısından, öğrenmeye etki eden faktörler gözlemlenmeden, öğretim ilkelerine, stratejilerine ve tekniklerine uyulmadan hazırlandığı görülmektedir. Biçimsel olarak da grafik tasarım ilkelerinin göz ardı edilerek hazırlanması bu multimedya uygulamaların eksiklikleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu bilgiler doğrultusunda bu çalışmada, yabancı dil olarak İngilizcenin önemli konularından biri olan bağlaçlar (conjunctions)'ın Türkçe anlamlarının öğrenilmesine yönelik, “YDS İçin Resimli Bağlaçlar Sözlüğü” adlı bir multimedya uygulama geliştirmek amaçlanmaktadır.

Bu kapsamda tez çalışması dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öncelikle hazırlanan uygulamanın hedef kitlesini belirlemek amacıyla, öğrenmeye etki eden faktörlere yer verilmektedir. Daha sonra uygulamada işlenecek konunun daha kolay ve hızlı anlaşılabilmesini sağlamak için öğretim ilkeleri analiz edilmektedir. Uygulamada kullanılacak öğrenme stratejisinin belirlenmesi için de öğrenme stratejileri değerlendirilmektedir. Son olarak da hazırlanan uygulamanın öğretim tekniğini belirlemek amacıyla öğretim tekniklerine yer verilmektedir.

İkinci bölümde ise; seçilen konunun, hedef kitleye uygunluğunu sağlamak için, dil, anadil ve yabancı dil kavramlarına bakılarak, yabancı dil öğrenimi etkileyen unsurlar, yabancı dil öğretiminin genel ve temel ilkelerine değinilmektedir. Uygulama için belirlenen hedef kitlenin, dil öğrenim özelliklerinin anlaşılması açısından yetişkinlerde yabancı dil öğrenimi değerlendirilmektedir. Uygulamada kullanılacak dil öğretim yöntemine karar vermek amacıyla da yabancı dil öğretim yöntemlerine yer verilmektedir. Hazırlanan uygulamanın konusunun kelime öğrenimi olmasından dolayı yabancı dilde kelime öğretimi tekniklerine yer verilmektedir. Bilgisayar destekli dil öğretiminin eğitimdeki yeri ve önemi değerlendirilmektedir.

Üçüncü bölüm, hazırlanacak uygulamanın teknik özelliklerini belirlemek amacı ile öğretim teknolojileri konusuna değinmektedir. Öğretim teknolojisinin dinamik alanları ile ilgili literatür tarandıktan sonra, uygulamanın etkililiğini arttırmak amacıyla multimedya sistemler ve multimedya sistemler ile öğrenme

arasındaki ilişki değerlendirilmektedir. Bu bölümde son olarak multimedya sistemlerin hazırlık süreci ve hazırlanırken dikkat edilmesi gereken kurallara yer verilmektedir.

Tezin uygulama kısmını içeren ve son bölümü olan dördüncü bölüm ise; İngilizce bağlaçlar (conjunctions)'ın gruplandırılmakta ve YDS'de sorulan sorular dikkate alınarak en çok kullanılan bağlaçlar tespit edilmektedir. Tespit edilen her bağlacın, Türkçe anlamının öğrenilmesi ve hatırlanması için uygun görsellerin çizilmesi ve seslendirmenin yapılması ile amaçlanan multimedya uygulamanın hazırlanması ile çalışma tamamlanmaktadır.

Problem Drumu: Teknolojinin gelişmesine paralel olarak değişen medya kavramı ile medyanın hayatımızdaki yeri de değişmektedir. Her an her yerde medya araçlarına ulaşım imkânı sağlayan günümüz bilgisayar teknolojileri, eğitim alanını da önemli ölçüde değiştirmesine sebep olmaktadır. Günümüzde bilgisayar destekli eğitim, daha kaliteli bir eğitimin gerekliliği olmaktadır.

. Yapılan araştırmalar, öğrenmede teknoloji kullanımının öğrenmeyi daha hızlı ve daha kolay hale getirdiğini göstermektedir (Şen, 2001:63). Ayrıca, günümüzde eğitime olan talebin dolayısıyla öğrenci sayısının artması, bilginin artması ve karmaşıklaşması, öğretmen yetersizliği ve bireysel farklılıkların öğrenmede önem kazanması, eğitimde bilgisayar kullanımını zorunlu hale getirmektedir (Alkan, 2005:181). Bu durumda, günlük yaşamda teknolojik yeniliklere bağımlı olarak yaşayan bireyleri, eğitim hayatında da teknolojiden soyutlamak hem mümkün hem de akılcı olmamaktadır.

Bilgisayar kullanımının artması ve medya ortamlarının değişmesi, multimedya sistemlerin hayatımıza girmesine neden olmuştur. Multimedya, belirli bir içeriği sunmak için düz metin, tipografi, grafik, fotoğraf, video, animasyon ve müzik gibi formların bir arada kullanılmasıdır. Bu araçlar da bilgisayarla bütünleşik olarak kullanılırlar. Multimedya, bireylerin öğrenmesine yardımcı bir materyaldir (Najjar, 1996:129). Çünkü multimedya uygulamalar birden çok duyuya aynı anda hitap edebilmektedir ve bir öğrenme etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse o kadar iyi ve kalıcı olmaktadır (Demirel, 2002:50).

Ülkemizde de pek çok konunun sunumu için multimedya uygulamalar hazırlanmaktadır. Ancak, İngilizce öğrenimi için hazırlanan materyallerde içerik ve biçim açısından eksikliklerin gözlenmesi, bu çalışmanın temel problemini

oluşturmaktadır. Ülkemizdeki yabancı dil öğrenme problemi de bu savı desteklemektedir. İngilizce öğrenme, ülkemiz bilim dünyasında önemli bir sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de alanında uzman pek çok akademisyen ve akademisyen adayı dil öğrenme ve zorunlu dil sınavından yeterli puan alamama sorunu yaşamaktadır.

Öğrenmeyi önemli derecede etkileyebilen multimedya sistemlerin yetişkinlerin dil öğrenme sorununu çözebileceği öngörülerek, içeriksel ve biçimsel açıdan uygun “YDS İçin Resimli Bağlaçlar Sözlüğü” adlı bir interaktif CD hazırlanması bu çalışmada önemli görülmüştür. Özellikle ilerleyen yaşlarda dil öğrenmenin zorlukları da göz önüne alındığında “Pek çok duyuya hitap ederek öğrenmeyi hızlandıran ve kolaylaştıran multimedya uygulamalar yetişkinlerin dil öğrenmesini nasıl sağlar ?” sorusu bu çalışmanın problem cümlesi olmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi:Bu çalışma kapsamında, multimedya bireysel öğrenme ortamı olması ve daha hızlı ve kalıcı öğrenme sağlaması temel alınarak, anadili Türkçe olan yetişkinlerin İngilizce öğrenmelerini hedefleyen bir interaktif CD hazırlamak amaçlanmıştır. Hazırlanan multimedyanın amacı, belirlenen hedef kitlenin yabancı dil öğreniminde, İngilizce bağlaçların Türkçe karşılıklarını öğrenmelerine katkı sağlamaktır.

Tez çalışmasının uygulama bölümünü oluşturan multimedya çalışmasının yabancı dil öğreniminde bundan sonra yapılacak olan multimedya çalışmalar için bir örnek veya kaynak olması amacıyla önemli olduğu ifade edilebilmektedir. Ayrıca tez çalışmasında yer alan multimedya uygulaması, yalnızca ana dili Türkçe olanların İngilizce öğrenmesi için değil aynı zamanda uygulanan yöntemle, tüm dillerden tüm dillere ve her yaş grubuna uygun multimedya hazırlanmasına kaynak olmayı amaçlaması açısından da önem taşımaktadır.

Dili öğrenmeyi kolaylaştırabilmeyi hedefleyen bu çalışma soyut kavramların görselleştirilmesi açısından da önemli kabul edilmektedir.

Bu çalışma, multimedya sadece sunulacak konunun uzmanı tarafından hazırlanmasının yeterli olamayacağına, böyle bir uygulama hazırlamak için uygulamada sunulan konunun bir uzmanı, bir iletişim uzmanı ve uzman bir grafik tasarımcının birlikte çalışması gerekliliğine dikkat çekmeyi amaçlamasından dolayı da önemli görülmektedir.

Sayıtlar:

- 1-Bu çalışmanın hedef kitlesinin yaş ortalaması 30 olarak kabul edilmiştir.
- 2-Hedef kitlenin hiç İngilizce bilmediği varsayılmıştır.
- 3-Hedef kitlenin en az lisans mezunu olduğu kabul edilmiştir.
- 4-Hedef kitlenin ana dilinin Türkçe olduğu ve Türkiye'de doğup büyüdüğü varsayılmıştır.
- 5-Belirli bir seviyede bilgi ve kültüre sahip olduğu varsayılmıştır.

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları: Çalışma, yabancı dil öğrenim için hazırlanan multimedya uygulamaları kapsamaktadır. Hazırlanan örnek uygulama İngilizce bağlaçların öğrenimini içermektedir. Uzmanlık alanı gerektiren bir konu olması itibarıyla de yalnızca bağlaçların Türkçe anlamlarının öğrenilmesi ile sınırlandırılmaktadır. Bağlaçların soyut kavramlar olması ve soyut kavramları öğrenmenin daha zor olduğu düşüncesi, multimedya sunulacak konunun bağlaçlar ile sınırlandırılmasında etkili olmaktadır.

İngilizce'de çok sayıda bağlaç bulunması ve hazırlanan medyanın hedef kitlesinin YDS sınavına girecek yetişkinler olarak belirlenmesi, uygulamanın içeriğini YDS sorularında en çok karşılaşılan bağlaçlarla sınırlandırmaktadır. Teknik ve ekonomik sınırlılıklar nedeniyle de uygulama çalışması YDS sorularında en çok karşılaşılan 94 adet bağlaç içerisinde şans kura yöntemi ile seçilen 53 adet bağlaçla sınırlı tutulmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi: Yapılan çalışmada, kaynak tarama yöntemi ile öğrenme ve yabancı dil öğrenmeyi etkileyen etkenler, öğrenme yöntemleri ve yabancı dilde kelime öğrenme teknikleri ile ilgili geçerli ve güvenilir verilere ulaşılmaktadır. Uygulamanın hedef kitlesi, içerik tasarımında kullanılan öğrenme yöntemleri ve kelime öğrenme teknikleri elde edilen bu veriler doğrultusunda belirlenmektedir. Yine kaynak tarama yöntemi kullanılarak multimedya hazırlamanın temel özellikleri ve dikkat edilmesi gereken hususlara ulaşarak, uygulamanın biçimsel tasarımı bu özellik ve hususlara uygun olarak yapılmaktadır.

Bu yöntemle uygulamanın temel dayanakları belirlendikten sonra, uygun bulunan yöntemler, teknikler ve grafik tasarım ilkeleri doğrultusunda, örnek uygulama hazırlanmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ÖĞRENME ve ÖĞRETİM

1.1. Öğrenme İlgili Temel Kavramlar

Bireyden gerçekleştirilmesi istenen, kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanabilen öğrenme, eğitim ve öğretim sürecinde meydana gelmektedir. Bireyde gerçekleşmesi istenen davranış değişikliğinin hedefleri, bu hedeflere ulaşmak için gerekli içerikler, bu içerikleri öğrencilere aktarmak için kullanılan yöntem ve teknikler ve bu hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını ölçmek için yapılan değerlendirmeler de eğitim öğretim sürecini ifade etmektedir. Yaşam boyu süren eğitiminin okulda, ya da sınıf ortamında güdümlü, planlı, programlı ve destekli olarak yapılan kısmı öğretim olarak adlandırılmaktadır. Ancak öğrenmenin gerçekleştiği her durum da eğitim söz konusudur. Eğitimde, eğitsel olsun ya da olmasın her bilgi ve her tecrübe üzerinde durulmaktadır (Küçükahmet, 1998:5). Bu çalışmada öğrenme ile ilgili temel kavramlar başlığı adı altında, eğitim, öğretme ve öğrenme kavramlarının neler olduğuna değinilmektedir.

Eğitim: Eğitim, çok boyutlu, sürekli ve yaşam boyu devam eden bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Zaman ve mekân açısından sınırsız olmakla birlikte kültürün oluşmasında önemli bir role üstlenmiştir (Demirel, 2003:9). Bilim insanları eğitimin anne karnında başlayıp ölüme kadar devam ettiğini söylemektedirler. Bu nedenle, edindiği bilgi ve becerileri yaşantıya geçirebilen bireylerin yetiştirilmesinde eğitimin öneminin çok büyük olduğu söylenebilir. Günümüz toplumlarında kalkınmış bir ülke olup çağdaş toplumlar arasında yer almak ve bunu sürdürebilmek yetişmiş insan gücüyle mümkün olmaktadır. Eğitimin temel işlevi de bu insan gücünü yetiştirmektir. Teknolojik ve bilimsel gelişmelerin sürdürülebilirliği için gerekli insan gücünün yetiştirilebilmesinde, eğitime duyulan ihtiyaç her geçen gün biraz daha artmaktadır (Bilen, 1999:8).

Bireyin kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak davranışlarında istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanan (Ertürk, 1975:12) eğitimin diğer tanımları da şöyledir; Eğitim, ideal kültürün gelecek kuşaklara aktarılmasıdır (Öymen, 1979:20). Eğitim en geniş anlamıyla, bir milletin ve bir toplumun kültürel ve medeni değerlerini gelecek nesillere aktarmaktır. Pratik bakımdan eğitim, bir

sanattır. Gelecek neslin bilgi ve yeteneklerini en iyi ve doğru şekilde geliştirmek de eğitim sanatının öncelikli görevidir (Kanad, 1948:IV). Birey ve toplum için çok önemli ve geniş bir alanı kapsayan eğitim, bir plan doğrultusunda belli bir hedefe göre bireyin yetiştirilmesi, ruh ve beden sağlığını koruyarak gelişmesi için yapılan çalışmaların tümüdür (Ayhan, 1986:14). Bu tanımlar doğrultusunda eğitimin, literatürdeki tanımı “istendik davranışları oluşturmada çok yönlü bir süreç” olarak özetlenebilir.

Eğitim aracılığıyla oluşturulan istendik davranışlar bireyin toplum yapısına uyum sağlamasını ve toplum içindeki rollerini öğrenmesini mümkün kılmaktadır. İstendik davranışların öğrenilmesinde öğretme etkinliklerinin önemli bir yeri bulunmaktadır (Senemoğlu, 2007:25).

Öğretme: Önceden saptanmış hedefler doğrultusunda istendik davranışları öğrenene kazandırmak için düzenlenen yerler genellikle eğitim kurumlarıdır. Okullarda öğretmen tarafından örgütlenmiş, planlı ve kontrollü olarak yapılan öğretme etkinlikleri de öğretim olarak adlandırılmaktadır (Fidan, 1996:21).

Genel olarak birinin, birine bilgi aktarması olarak tanımlanan öğretme kavramı ile ilgili bazı tanımlar şöyledir; Gagne’ye göre; öğretme, öğrenende öğrenmeyi başlatıp, harekete geçirmek ve desteklemek için hazırlanan etkinliklerin bütünüdür (Akt. Sönmez 2005:19). Belirlenmiş hedeflere ulaşmak için uygun yöntem, araç-gereç ve personel kullanma sürecidir (Fidan, 1986:17). Kılavuz olarak öğrenmeyi gerçekleştiren faaliyetlerdir (Bilen, 1999:10). Okulda planlı, programlı olarak yapılan davranış değişikliği sürecidir (Demirel, 2002:10). Öğrenmenin kolaylaşması için öğrenene rehberlik edilerek, öğrenmeyi gerçekleştirmesine yardımcı olunan süreçtir (Ün Açıkgöz, 2003:12). Herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama ve gerçekleştirme faaliyetidir (Büyükkaragöz & Çivi, 1999:22). Öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrenene yardım etme işidir (Ertürk, 1975:83). Birinin, bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirme çabasıdır (Özdemir, 2004:22). Öğretme, bir bilginin birine yüklenmesi değil, öğrenenin psikolojik, sosyal ve bilişsel yönlerini tanıyarak ona kendi öğrenme sürecini en etkili ve verimli şekilde yönlendirebilmesi için gerekli becerileri kazandırma süreci ve çabasıdır (Somuncuoğlu & Yıldırım, 1998:31). Bu tanımlar doğrultusunda öğretmeden söz edebilmek için en az iki kişinin varlığına zorunlu görünmektedir.

Bunlardan biri öğrenen biride öğretendir. Öğrenen, öğretmenin rehberliğinde yapılan öğretme etkinlikleri ile öğrenme işini kolaylıkla yapabilir. Öğrenmeyi sağlayan faaliyet öğretme ise; eğitim sürecinde uygun öğrenmeleri sağlayan öğretim yoluyla gerçekleştirilebilir (Senemoğlu, 2007:25). Öğretme faaliyetlerinin okulda ve sınıf ortamında, planlı, programlı ve örgütlenmiş olarak yapılmasına da öğretim denir (Duman, 2008:18).

İnsanda istendik davranışlar oluşturmak için düzenlenen öğretim sisteminin başat aktörleri öğrenciler, öğretim materyalleri ve öğrenme-öğretme ortamları olarak bilinmektedir. Bu aktörler, öğretimin amacı olan öğrenmenin gerçekleşmesi için organize edilmektedirler (Yalın, 2006:10). Bu doğrultuda öğrenme olmasa öğretmeden bahsetmekte mümkün görünmemektedir. Öğretme öğrenene rehberlik etme işi olarak tanımlanırsa, günümüzde öğretme, öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenene yardım etme, öğrenmeyi kılavuzlama işi olarak kabul edilebilir (Aşılıoğlu, 2014a:19).

Öğrenme: Tarih boyunca insanların önem verdiği kavramlardan biri olarak literatürde yer almaktadır. Çünkü insanlar Dünya üzerinde var oldukları anadan itibaren, dünya üzerindeki varlıklarını sürdürebilmek ve karşılaştıkları engelleri aşabilmek için dünya ile ilgili bilgilere ihtiyaç duymaktadırlar. İnsanların bu bilgileri edinmeleri ve ihtiyaç duyduklarında tekrar kullanabilmeleri ise öğrenmeyle mümkün olmaktadır. Birey yeryüzündeki varlığını devam ettirebilmek için gerekli olan davranışları, doğuştan getirdiği özellikleri ve içinde bulunduğu çevrenin etkisiyle öğrenmektedir. Öğrenme, yetisi insanoğlunu diğer canlılardan ayıran ve onun toplumsal bir varlık olmasını mümkün kılan en önemli özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir (Fidan & Erden, 1991:13-15).

Öğrenmenin genel kabul görmüş bir tanımı olmamakla birlikte literatürde bazı eğitim psikologları ve filozofların öğrenme ile ilgili tanımları şöyle yer almaktadır. Vücuttaki hastalık, yorgunluk veya ilaçların etkisiyle meydana gelen geçici değişimlere atfedilmeyecek, bir yaşantı sonucunda davranışta ya da potansiyel davranışta oluşan nispeten kalıcı izli bir değişim (Hergenhahn & Olson, 1993:1-3). Bireyin yaşantıları sonucunda kendisinde oluşturduğu bilgi, tutum ve davranış değişikliği (Saban, 2005:12). Tekrar veya yaşantı sonucunda davranışta meydana gelen sürekli değişiklik (Morgan, 1993:75). Davranışlardaki kasıtlı değişim ya da uygulama veya deneyimleme sonucunda istenerek oluşturulan

davranış değiştirme (Shuell, 1986:411). Bireyin çevresiyle olan etkileşimi sonucunda belli bir olgu, olay veya durum ile ilgili olarak kendisine ait bilgiyi, anlayışı veya davranışı oluşturmasına imkan veren aktif bir süreç (Charlesworth, 1996:19). Yaşam deneyimin bir kişinin bilgi ya da davranışında meydana getirdiği kalıcı değişimler (Hoy & Miskel, 2010:125). Olgunlaşma seviyesine göre bireyin, çevresiyle etkileşimi sonucunda yeni davranışlar kazanması veya eski davranışlarını değiştirmesi süreci (Schunk, 2009:38). Organizmanın doğuştan gelen davranışlarını, eğilimlerini ve olgunlaşmasını ayrıca yorgunluk, ilaç gibi dış etkilere meydana gelen geçici durumlarını kapsamayan, evre ile etkileşimler aracılığıyla davranışlarının oluşması ya da var olanlarının değiştirilmesi süreci (Bower ve Hilgard, 1981:11). Bireyin veya öğrencinin çevresiyle olan etkileşimi sonucunda davranışlarındaki ya da potansiyel performansındaki kasıtlı, istendik ve sürekli değişme (Driscoll, 1994:287). Büyüme ve değişik nedenlerle vücutta oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı sonucu oluşturulan davranıştaki veya potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişim. (Senemoğlu, 2007:23). Bireyin bilgi ya da deneyimleri aracılığıyla davranışlarında meydana gelen devamlı ve kalıcı izli değişim (Mayer, 1992:151). Yapılan bu tanımlar göz önünde bulundurulduğunda öğrenmenin genel olarak bireyin davranışlarındaki değişimi anlatan bir kavram olduğu görülmektedir. Bilinmeyen bir bilginin bilinir hale gelmesi, yapılamayan etkinliklerin yapılabilir olması öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Aşılıoğlu, 2014a:15). Tekrar ya da yaşantı boyunca organizmanın davranışlarındaki oldukça kalıcı ve sürekli değişikler öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Bacanlı, 2003:145). Bu durumda sürekli tekrar edecek şekilde bilebilmek veya uygun koşullarda tekrar edecek şekilde yapabilmek öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Öğrenmenin hayatın bir ürünü ve bireyin kalıcı davranış değişikliği olduğu söylenebilmektedir. Bireyin değer kazanımı, bilgi, beceri ve tutum edinimi öğrenme ile mümkün olmaktadır. (Demirel, 2002:9; Ertürk, 1975:79; Fidan & Erden, 1991:15; Baytekin, 2011:13; n Açıkgoz, 2003:7-11).

Nörolojik olarak da, öğrenmenin beyinde DNA iplikikleriyle oluşturulan bağlantılara dayandığı ve öğrenme sırasında beyinde biyokimyasal bir takım değişimlerin söz konusu olduğu kabul edilmektedir. Bu değişimlerin gerçekleşmesi için öğrenmeye hazır olma, dikkat, etkin katılım, güdülenme, eğitim ortamı, alıştırma, tekrar ve geribildirim n koşuların gerçekleşmesi gerekmektedir.

(Aşılioğlu, 2014a:17). Yani öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan öğrenmeye hazır olması gerekmektedir. Bu doğrultuda öğrenme kavramının özelliklerini şu şekilde özetleyebiliriz. Öğrenme bir yaşantı sonucu oluşmaktadır. Öğrenme sonucu bireyin davranışlarında davranış değişikliği oluşmaktadır. Öğrenme sonucunda oluşan davranışlar kalıcı izli olmaktadır.

Davranış değişikliği, süreklilik ve kalıcı izli olma her ne kadar öğrenmenin özellikleri olsa da, süreklilik gösteren her davranış (refleks davranışlar veya içgüdüsel davranışlar) öğrenme olarak nitelendirilememektedir. Ayrıca davranışlarda meydana gelen değişiklikler olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilmektedir. Argo konuşmak veya şiddete başvurmak gibi davranışlar istenmeyen olumsuz davranışlar olarak nitelenmektedir (Yılmaz, 2011:10). Davranışlarının öğrenilmesinde bireyin yaşadığı toplumun kültürü, gelenek ve görenekleri de önemli bir rol oynamaktadır. Toplum, bireyin bazı davranışlarını istenen, onaylanan ve beğenilen davranışlar olarak pekiştirebilirken bazılarını yererek, benimsemez ve zamanla sönmesine sebep olabilir (Aşkar & Akkoyunlu, 1993:36).

Yukarıdaki tanımlar göz önüne alındığında örnek olarak; konuşma, kalıcı izli bir davranış olarak nitelendirilebilir. Sağlıklı olarak dünya gelen istisnasız her birey, gerekli eğitim öğretim süreci sonunda konuşmayı öğrenmekte ve anadili edinmektedir. Bir ülkedeki veya toplumdaki geçerli ana dil dışındaki tüm diller yabancı dil (Başkan, 2006:194) ise; bu dilleri anlama, okuma ve yazma kalıcı izli bir davranış değişikliği, yani öğrenme olarak tanımlanabilmektedir. Ana dil bilinçaltı işlemlerle edinilmekteyken, yabancı dil bilinçli işlemlerle öğrenilmektedir (Korkmaz, 1992:43).

1.2. Öğrenmeye Etki Eden Faktörler

Öğrenme sürecinde öğrenmeyi etkileyen beş öğeden söz edilmektedir. Bunlar öğrenen, öğrenme, öğrenilen, öğretene ve öğrenme ortamı olarak belirtilmektedir. Öğrenme, öğretmensiz ve öğrenme ortamına bağımlı olmaksızın da gerçekleşebileceği için öğretene ve öğrenme ortamı öğrenmeyi dolaylı etkileyen öğeler olarak nitelenmektedir. Ancak öğrenen, öğrenme ve öğrenilen, öğrenmeyi

doğrudan etkileyen öğeler olarak nitelendirilmektedir. Bu bağlamda, öğrenmeyi etkileyen faktörlerde;

- a- Öğrenen ile ilgili faktörler.
- b- Öğrenme yöntemi ile ilgili faktörler.
- c- Öğrenme malzemesi ile ilgili faktörler olarak üç grupta incelenmektedir (Bacanlı, 2004:55).

1.2.1. Öğrenmeyi Doğrudan Etkileyen Faktörler

a- Öğrenen ile ilgili faktörler: Öğrenenin iyi bir öğrenme gerçekleştirebilmesi için öğrenme anında kendisinde bulunması gereken özellikleri kapsamaktadır. Bunlar; türe özgü hazır oluş, olgunlaşma, dikkat, güdülenme, kaygı düzeyi ve korku, öğrenmenin aktarımı olmak üzere altı başlıkta ele alınmaktadır.

Türe Özgü Hazır Oluş: İstenilen davranışı öğrenecek olan organizmanın biyolojik olarak gerekli donanımına sahip olmasını ifade etmektedir. Öğrenenin, türü itibari ile istenilen davranışı yapmaya uygun donanımına sahip olması gerekmektedir. Örnekle açıklanacak olursa, papağana türünün biyolojik donanımından dolayı konuşma öğretilir. Fakat serçenin biyolojik donanımı buna imkân vermemektedir (Bacanlı, 2011:150). Türe özgü hazır oluş, yalnızca biyolojik özelliklerle ilgili olmamakta, organizmanın önceki öğrenmeleri, tutumları, güdülenmişlik düzeyi, yetenekleri ve genel sağlık durumu ile de ilgili bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Senemoğlu, 2007:4). Türe özgü hazır oluş organizmanın neyi öğrenip neyi öğrenemeyeceğini belirlemektedir.

Olgunlaşma: Organizmanın sahip olduğu organlarının, gerçekleştirmesi gereken fonksiyonlarını yerine getirebilecek düzeye gelmesini ifade etmektedir. Olgunlaşma, fiziksel gelişimi büyük ölçüde etkilemektedir. Birçok psiko-motor davranış olgunlaşmaya bağlı olarak yapılmaktadır (Senemoğlu, 2007:3). Bu durumda organizma biyolojik olarak gerekli donanımına sahip olsa da gerekli olgunluğa ulaşmamışsa, öğrenmeden söz etmek mümkün olamamaktadır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için organizmanın belli bir olgunluğa da erişmesi beklenmektedir.

Olgunlaşma, yaş ve zekâ açısından ele alınmaktadır. İyi bir öğrenmenin gerçekleşmesi için organizmanın istenen davranışı gerçekleştirebilecek yaşa gelmesi gerekmektedir. Organizma, yaş açısından gerekli olgunluğa gelse de, bu

olgunlaşma öğrenme için tek başına yeterli olmamaktadır. Organizmanın zihinsel açıdan da, belli bir olgunluğa ulaşması gerekmektedir. Yaş olarak belli bir olgunluğa ulaşmış organizma zihinsel olarak olgunlaşmamışsa öğrenme söz konusu olmamaktadır. Zihinsel olgunluk, zekâ kavramı ile açıklanmaktadır (Bacanlı, 2011:151). Zekâ; zihnin öğrenme, öğrenilenden yararlanma, yeni durumlara uyum sağlama ve yeni çözüm yolları bulma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Zihnin pek çok yeteneğinin uyumlu çalışması ile ortaya çıkan yetenekler bütünü olarak zekâ, zihnin algılama, bellek, düşünme, usamlama ve öğrenme gibi birçok işlevini içermektedir (Yörükoğlu, 2004:101). Dolayısıyla öğrenmenin gerçekleşmesi için organizmanın hem yaş hem de zekâ olarak olgunlaşması öğrenmenin ön koşullarından biri olarak görülmektedir.

Dikkat: Bilincin belli bir nokta üzerine odaklanması olarak tanımlanabilir. Psiko-fizyolojik enerjinin öğrenilmesi gereken konu üzerine odaklanması o konunun dahi iyi öğrenilmesini sağlamaktadır. Öğrenmenin gerçekleşmesinde dikkat ön koşullardan biri olarak görülmektedir (Ersanlı & Uzman, 2007:247). Öğrencinin derse karşı dikkatli olması ile iyi bir öğrenmenden bahsetmek mümkün olmaktadır. Bunu da pekiştirme ve kaygılandırma yoluyla güdeleyerek, öğretmen sağlayabilir. Güdüleme için öğretmenin kullanabileceği en önemli araç nottur. Ayrıca konunun önemini anlatılması da güdülemeyi sağlayabilir, böylece dikkat artırılabilir (Bacanlı, 2011:153). Merak edilen ve ilgi duyulan konular daha kısa sürede öğrenilmektedir. Ancak her konu, her öğrencinin ilgisini çekmemektedir. (Çelik, 2003:169). Merak edilen ve ilgi duyulan konular öğrencinin dikkatini çekebilme ve konuya odaklanmasını sağlamaktadır. Aynı konu da ilgili davranıp, başarılı olan iki öğrencinin farklı nedenleri olabilir. Öğrencilerden biri konuyla gerçekten ilgi duyduğu için, diğeri ise yüksek not almak için ilgileniyor olabilir. Burada da bireysel farklılıkların önemi ortaya çıkmaktadır (Ulusoy, 2002:273).

Güdülenme: Organizmanın harekete geçmesini sağlayan ve öğrenmede etkili bir faktör olarak bilinmektedir. Organizmanın öğrenmeye güdülenmesi, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Bacanlı, 2011:153). Güdülenme, öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını belirleyen, güç kaynaklarından biri olarak görülmektedir (Fidan, 1996:128). Gerektiği kadar güdülenmeyen öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelememektedir (Çelik, 2003:169). Güdülenmenin temelinde gereksinimlerin tatmini olduğu düşünülmektedir. Gereksinimler de kişiden kişiye

değişim gösterebildiği gibi toplumdan topluma da değişim gösterebilmektedir. Başarılı olma, meraktan kurtulma, hedeflere ulaşma, yüksek not alma, öğretmenin takdiri, harçlık alma, statü elde etme gibi gereksinimlerden biri ya da bir kaç öğrencinin güdülenmesini sağlayabilir. Yapılan araştırmalarda güdülenme ve başarı arasında kuvvetli bir pozitif ilişki olduğu gözlenmiştir. Güdülenmenin artması, öğretmen ve öğrencilerin okuldan daha çok haz almasını sağlamaktadır (Öncü, 2004:169). Yeterince güdülenmeyen öğrencinin, öğrenmeye hazır olmadığı düşünülmektedir.

Kaygı düzeyi ve korku: Öğrenmeyi güçleştiren hatta engelleyen bir faktör olduğu düşünülmektedir. Kaygı, kaynağı belli olmayan korku olarak tanımlanmaktadır. (Baltaş, 1998:118). Kaygının kaynağı genetik ve ya biyolojik olabileceği gibi öğrenmelerden ve ya içinde bulunulan çevredeki uyarıcıların etkisinden de kaynaklanabilmektedir (Kutlu, 2001:12). Kaygı ile birlikte bireyde bazı ruhsal ve bedensel belirtiler de görülebilmektedir. Tedirginlik seviyesinden, panik seviyesine kadar farklı tür ve düzeylerdeki kaygı belirtilerinden biri ya da bir kaç bireyde görülebilir (Köknel, 1986:135). Bir konuda, bireyin beklentisi yükseldikçe kaygı düzeyinin de yükseldiği görülmüştür (Krasne, 2002:75). Kaygı ile öğrenme arasında sıkı bir ilişki olduğu bilinmekte ancak bu ilişkinin niteliği tam olarak bilinmemektedir. Kaygının belirli bir düzeyde olması öğrenme için gerekli kabul edilmektedir. Kaygının derecesini ve başarılması amaçlanan görev ya da öğrenilmek istenen bilginin zorluk derecesini bilmek, kaygının öğrenmede yararlı olup olmadığını anlamada önemli rol oynamaktadır. (Cüceloğlu, 1996:278). Kaygının olumsuz etkilerinin en aza indirilmesi, en üst düzeyde öğrenme için gerekli görülmektedir. Kaygının en aza indirilmesi için öğrencinin kendi çabalarının dışında başta aile olmak üzere çevreye de önemli görevler düşmektedir (Onur, 1995:109). Kaygının azı da çoğu da öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. Orta düzeyde tutulan kaygı öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve bireyi öğrenmeye teşvik etmektedir (Bacanlı, 2011:151). Öğrenciyi hiç kaygılandırmamak da fazla kaygılandırmak da öğrenme için uygun bir durum olarak görülmemektedir

Öğrencilerin, öğretmene, yöneticilere, derse, sınavlara ve konuşmaya yönelik korkuları öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında sayılmaktadır. Bu korkular öğrenmeyi engellemektedir. Öğrenci başarısız olmaması gerektiğini bilmektedir. Bu nedenle kendine olan güvenini yitirmemek, küçük düşmemek ve benliğini korumak

için sınavları kaygı kaynağı olarak görmekte ve sınanmaktan korkmaktadır. Bu korkuyu yaşayan öğrencinin derse güdülenmesi güçleşmektedir. Düşük not öğrencide moral bozukluğu, kaygı ve korku duygularının oluşmasına ve eğitim ortamının olumsuz bir hal almasına neden olmaktadır (Başaran, 1991:192). Etkili bir öğrenme-öğretme süreci için, öğretmen sınıfta rahat bir psikolojik ortam yaratmalıdır. Öğrencilerin kaygıdan ve korkudan uzak derse katılımını sağlamalıdır (Büyükkaragöz & Çivi, 1999:34). Korku uyarılmışlık halinde etkilemektedir. Bireyin dışarıdan gelen uyarıcıları alma derecesi olarak anlaşılan uyarılmışlığın azı da çoğu da öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. İyi bir öğrenme için orta düzeyde uyarılmışlık olması gerekmektedir (Bacanlı, 2011:151).

Eski Yaşantılar: Öğrenmeyi etkileyen bireysel faktörlerden birisi de, öğrencilerin, yeni öğrenecekleri konuya ilişkin ön bilgilerinin doğruluk, yeterlilik ve destekleyicilik düzeyi olduğu düşünülmektedir (Şimşek, 2004:137). Öğrenilecek yeni bilgi ve beceriler bunlara temel olacak bazı ön yaşantıları gerektirir. Çünkü yeni öğrenmeler eski öğrenmelerin üzerine inşa edilmektedir (Selçuk, 2014:132). Öğrencinin dikkatini öğrenmeye yöneltmesi, edinilen bilgiler arasında bağlantı kurması ve edinilen bilginin kalıcılığı eski yaşantılarla doğrudan ilişkili kabul edilmektedir (Yazıcı & Kaya, 2010:33). Eski yaşantıların aktarılması olumlu ve olumsuz olmak şeklinde olabilmektedir. Eskiden öğrenilen bir bilgi, yeni öğrenmeye pozitif bir katkı sağlıyorsa, olumlu bir aktarmadan söz edilebilir. Bisiklet sürmeyi bilen birinin motosiklet sürmeyi çabuk öğrenmesi gibi. Ancak, iki parmakla daktilo yazmayı bilen biri kişinin, sonradan 10 parmakla daktilo kullanmaya çalışmasında önceki bilginin olumsuz aktarması söz konusu olmaktadır. Çünkü bu durumda eski bilgi engelleyici veya güçleştirici bir şekilde yeni öğrenmeyi etkilemektedir (Selçuk, 2014:132). Öğrencinin daha önceden öğrendiği bilgiler yeni öğreneceği bilgileri kolaylaştırabilir veya zorlaştırabilir. Yeni bilgilerle eski yaşantılar arasındaki bu ilişki yeni bilginin eski bilgilerle bağlantılı olarak anlamlandırıldığını ortaya koymaktadır. Yeni öğrenmelerde, eski öğrenmelerin etkisinin oldukça fazla olduğu söylenmektedir.

b- Öğrenme yöntemi ile ilgili faktörler: Öğrenmede kullanılan yöntemler, yani öğrenmenin nasıl gerçekleştiği öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında sayılmaktadır. Öğrenen kişinin izlediği yol, yani kullandığı yöntem, onun öğrenmesine olumlu ya da olumsuz şekilde etki edebilmektedir. Öğrenen ile ilgili

faktörlerde seçim yapma ve değiştirme imkânı olmamasına karşın öğrenme yöntemleri ile ilgili faktörler bu imkânı sunmaktadır. İyi bir öğrenme için en uygun yöntemi seçmek mümkündür. Öğrenme yöntemi ile ilgili faktörler; öğrenilen konunun yapısı, öğrenmeye ayrılan zaman, öğrencinin aktif katılımı ve geribildirim olarak dört başlık altında ele alınmaktadır.

Öğrenilen Konunun Yapısı: Öğrenilecek konunun, anlamlı parçalara bölünmeye uygun olup olmamasını ifade etmektedir. Konunun yapısına göre; öğrenme yöntemleri, parçalara bölerek çalışma ve bütün halinde çalışma olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Hangisinin daha yararlı olduğu ise, öğrenilecek konuya göre değişmektedir. Ancak, genel olarak eğitim sistemi parçalara bölerek öğrenmenin kolay ve uygun olduğu konu ve dersler içermektedir (Bacanlı, 2011:154).

Öğrenmeye ayrılan zaman: Öğrenme yöntemlerini, öğrenme ayrılan zaman açısından, aralıklı çalışma ve toplu çalışma olarak ikiye ayrılmaktadır. Aralıklı çalışmada konu günlük veya haftalık olarak tekrar edilmektedir. Aralıklı çalışmada sistematik bir çalışma söz konusudur. Toplu çalışmada ise, sadece sınav zamanı ders çalışma söz konusu olmaktadır. Eğitimciler, öğrenilen konuların yaşam boyu gerekli olduğunu düşünmektedirler bu nedenle de aralıklı çalışmanın daha yararlı olduğuna inanmaktadırlar (Bacanlı, 2011:153).

Öğrencinin aktif katılımı: Öğrencinin aktif ve pasif oluşuna göre öğretim yöntemleri; dinleme, okuma, yazma, anlatma olarak sıralanmaktadır. Dinleme sırasında öğrenci pasif, anlatma sırasında ise aktif duruma geçmektedir. Öğrenme, anlatma durumuna doğru gidildikçe artmaktadır (Bacanlı, 2011:155).

Geribildirim: İyi bir öğrenme için konunun öğretimi sürecinde, düzenli ve sık bir şekilde geribildirimler verilmelidir. Çünkü geribildirimler, öğrencinin konuyu ne derece öğrenip ne derece öğrenmediğini ya da hangi konularda başarılı olup hangi konuları tekrar etmesi gerektiği konusunda önemli fikir kaynağı olabilmektedir. Mümkün olduğunca çabuk geribildirim verilmesi, geribildirim etkinliğini daha da arttırmaktadır (Bacanlı, 2011:155).

c- Öğrenme malzemesi ile ilgili faktörler: Öğrenme malzemesinde bulunması gereken bazı özellikler, öğrenmeyi kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı bir etki yapabilir.

Algısal Ayırt Edilebilirlik: Öğrenme malzemesinin, çevredeki diğer uyarıcılardan ayırt edilebilecek özelliklerinin olması gerekmektedir. Bu ayırt edici özellikler, bireyin kolay fark etmesini ve algılamasını sağlar. Örneğin, okunan bir kitapta kullanılan temel yazı tipinin yanı sıra, başlıkların koyu ve pembe renkle, önemli yerlerin ise farklı bir yazı tipi ile yazılması, bu uyarıcıların olduğu yerlerin diğerlerine göre daha rahat algılanmasını sağlamaktadır (Bacanlı, 2011:156).

Anlamsal Çağrışım: Ele alınan konu geçmiş yaşantılarla ilgili olmasını ifade etmektedir. Örnek vermek gerekirse; bir kelime söylendiğinde, öğrencinin aklına ilgili diğer kelimeler gelebilmelidir. Öğrencinin zihninde başka kelimelerle bağlantı kuramadığı kelimeleri öğrenmesi zor olabilir ve bu kelimeler kolayca unutulabilir. Anlamsal çağrışım, öğrenmede transfer ile bağdaştırılabilir. Benzer uyarıcılar birbirlerinin öğrenilmelerini kolaylaştırabilir, olumlu aktarma durumunun sağlayabilirler. (Bacanlı, 2011:156).

Kavramsal Gruplandırma (Kavram Haritaları): Öğrenme malzemesi bir takım gruplar halinde bütünleştirilince insanın öğrenebilirliği artmaktadır. Öğrenilecek malzeme gruplandırılmıyorsa çok olarak algılanmakta ve öğrenme zorlaşmaktadır. Öğrenilmesi istenen kavramlar gruplara ve alt gruplara ayrılabilirse öğrenme kolaylaşmaktadır (Bacanlı, 2011:157). Bu nedenle öğrenmeyi kolaylaştırmak için kavram haritaları hazırlamak önemli görülmektedir. Kavram haritası, bir konunun içerisinde yer alan alt başlıkların hiyerarşik olarak sıraya dizilmesiyle oluşturulan, iki boyutlu, bağlantıları içeren şemaları ifade etmektedir. Kavram haritaları bilginin zihinde somut ve görsel bir şekilde düzenlenmesini ve öğrenilmesini sağlamaktadır.

1.2.2. Öğrenmeyi Dolaylı Olarak Etkileyen Faktörler

a- Öğretenin Etkisi: Öğrenme ve öğretme sürecinde; öğreneni istenen hedefler doğrultusunda yönlendirmek ve güdülemek, bu hedeflere ulaşması için ona uygun öğrenme yaşantıları sunmak, öğrenenin bir bütün olarak gelişmesine katkıda bulunmak gerekmektedir (Ataklı, 1991:102). Tüm gereklilikler bir öğretenden tarafından sağlanabilir. Öğretme süreci, öğretmenin önemini arttırmaktadır. Öğrenmede, öğretende önemli bir rolü bulunmaktadır. Öğreten, öğrenen ile doğrudan temas kurmalıdır. Eğer öğretenden bunu başaramazsa öğrenme tamamen

başarısız olabilir (Skinner 1968:249). Çünkü öğrenme ve öğretme süreci öğretmen ve öğrenci temelli bir ilişkiye dayanmaktadır (Yavuzer 1994:173).

b- Öğrenme Ortamının Etkisi: Burada kastedilen fiziki ortamdır. Fiziksel koşullar, ortamın ısı, ışık, havalandırma gibi yönlerden uygunluğunu içermektedir (Ataklı, 1991:103). Öğrenmenin kalitesine ve miktarına, öğrenmenin gerçekleştirileceği fiziki koşullar önemli derecede etki etmektedir. Fiziksel koşullar öğrencilerin kendilerini rahat ve konforlu hissetmeleri açısından öğrenmede önemli bir işleve sahip görülmektedirler. Bu nedenle öğrenme ortamında yeterli ışık, sıcaklık, serinlik, havalandırma, sessizlik, temizlik gibi öğelerin sağlanması gerekmektedir (Hammondand & Collins, 1991:33-34).

Fiziki ortamın, araç-gereç, ısı, ışık ve ses açısından özelliklerini ifade etmekte olan öğrenme ortamı, farklı öğrenme stratejilerinin kullanılmasına uygunluğu ve gerekli öğretim araçlarını içermesi açısından öğrenmeyi kolaylaştırabilir (Bacanlı, 2004:55). Ortamın sıcaklığından, aydınlatmasına hatta sınıftaki öğrenen sayısına kadar bütün fiziksel koşullar öğrenmeyi etkilemektedir. Sınıftaki öğrenci sayısı düştükçe öğrenci başarısı artmaktadır (Korkmaz, 2012:271). Sınıfta az sayıda öğrenci olması, öğretmenin her öğrenciyi daha iyi tanımasına ve onlarla bireysel olarak daha fazla ilgilenmesine imkân vermektedir. Buda öğretmen-öğrenci iletişimini güçlendirmekle birlikte öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. 17-23C olarak kabul edilen normal hava sıcaklığında insanlar güvenli bir şekilde çalışabilmekte ve üretebilmektedir. Yapılan araştırmalarda, yüksek sıcaklıkların zihinsel ve bedensel etkinlikleri olumsuz etkilediği görülmüştür (Işık, 2004:67). Bu nedenle öğretim ortamlarının bu derecelerde normal sıcaklığa sahip olmaları önerilmektedir

İyileştirilmiş bir fiziki ortam öğrenme ve öğretmede önemli bir etken olarak görülmektedir (Duman, 2008:5). Öğrenme ortamının niteliğinin artırılması, öğrenme sürecinin öğretmen tarafından yönlendirilmesiyle mümkün olmaktadır. Çünkü öğrenme sürecinde, öğrenme ortamının planlı, kontrollü ve örgütlenmiş faaliyetlerden oluşması gerekmektedir (Şen, 2012:99). Etkili öğrenme için sınıftaki fiziksel değişkenlerin de öğrenme üzerindeki etkileri göz önünde tutulmalı ve bu değişkenler öğrenme için en iyi şekilde hazırlanmalıdır. İyi bir öğrenme ortamı heyecan verici, eğlendirici, teşvik edici ve öğrenme fırsatlarının tanındığı bir ortam olarak tanımlanmaktadır. Bu ortam, bilgiye ulaşma imkânlarının kolay olduğu,

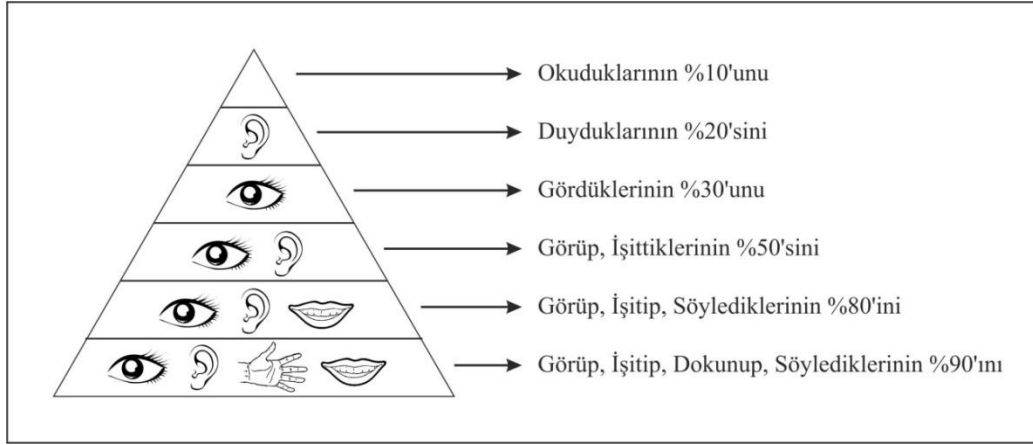
sınanmış alıştırma ve problemlerin sunulduğu, ayrıca neyin, nasıl yapılacağının genellikle birebir gösterildiği bir yer olmalıdır. Sınıf ve okul değişkenlerinin düzen ve güven verici olması öğrencinin motivasyonunu arttırmaktadır (Çelik, 2003:139).

Öğretmen öğrenci ilişkisinde sınıf ortamı, sosyal, eğitimsel ve iletişimsel bir çevre olarak nitelenmektedir. Öğretmenin sözlü davranışları ve rolü sınıf ortamını diğer sosyal oluşumlardan ayırmaktadır (Hertz & Shachar, 1990:77). Öğrenme ortamı okul ve sınıfın sosyal görünümünü yansıtmaktadır. Bu ortamdaki öğrenme süreci; öğretmenler arasında, öğrenciler arasında ve öğretmenlerle öğrenciler arasında gerçekleşmektedir (Lazorowitz & Karsenty, 1990:125).

1.2.3. Öğrenenin Fizyolojik Durumunun Öğrenmeye Etkisi

Fizyolojik durum ile kastedilen, görme, işitme dokunma gibi öğrenme üzerinde etkisi olan duyuların normal düzeyde görevlerini yapabilmeleridir (Ataklı 1991:103). Canlılar dışarıdan gelen bilgileri göz, kulak, burun, dil, deri gibi duyu organları aracılığıyla almaktadırlar. Yani sağlam ve doğru bilgilerimizin kaynağının duyu organlarımız olduğu söylenebilir. Bilginin temeli olan algılar duyuların zihnimizde birleşerek bir anlam kazanmasıyla oluşmaktadır. Duyu organları ne kadar normal çalışırsa, edindiğimiz bilgi o kadar sağlam olmaktadır. Bu nedenle de duyu organları zekânın gelişmesine de etki etmektedir (Senemoğlu, 2007:15-60). Sağlıklı bir fizyolojik yapı öğrenmede önemli bir etken olarak görülmektedir. Duyu organlarındaki bozukluklar öğrenmeyi güçleştirebilmekte ve bazı kişilik problemlerine neden olabilmektedir (Binbaşoğlu, 1996:10).

Eğitim ve öğretimde temel, duyu organlarını harekete geçirilmelidir. Mümkün olduğunca fazla duyu organı aktif hale getirilerek yapılan eğitim ve öğretim, etkili, verimli, başarılı ve kalıcı olmaktadır. Bir öğrenme etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme de o kadar iyi ve kalıcı olmaktadır (Demirel, 2002:50). ABD Texas Üniversitesinde yapılan bir araştırmaya göre; zaman faktörü sabit tutulmak koşuluyla duyulara göre insanlar okuduklarının %10'unu, duyduklarının %20'sini, gördüklerinin %30'unu, görüp, işittiklerinin %50'sini, görüp, işitip, söylediklerinin %80'ini, görüp, işitip, dokunup, söylediklerinin %90'ını, hatırlamaktadırlar (Kinder, 1973:39).



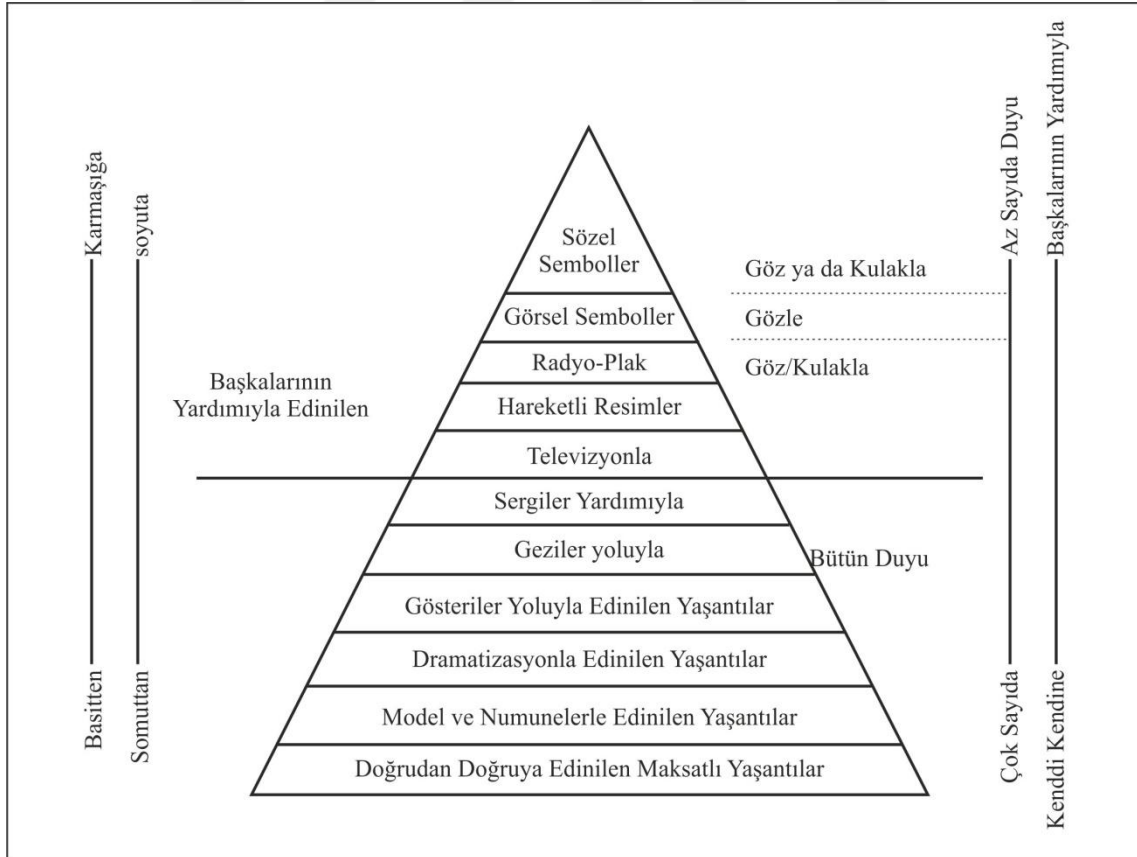
Şekil 1: Philips Hatırlama Oranları

Öğrenmede göze ve kulağa hitap eden görsel-işitsel araçlara çok yer vermek öğrencilerin güdülenme düzeylerini arttırmaktadır (Demirel, 2002:50). Öğrenme üzerinde duyu organlarının hepsinin eşit derecede etkili olduğu söylenememektedir. Göz ile alınan uyarılar en kuvvetli uyarılar olduğu öne sürülmektedir. Bunların zihinde saklanması ve gerektiğinde hatırlanması diğerlerine oranla daha kolay olmaktadır. Yapılan araştırmalarla, öğrenmede en etkili duyunun “göz”, gözden sonra “kulak” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zihnimizde oluşan kavramların büyük bir kısmının kazanımı, bu iki organ tarafından sağlanmaktadır (Binbaşioğlu, 1996:50). Görme ve işitmenin öğrenme etkinliğinde çok önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Öğrenmede gözün payı % 83, kulağın payı % 11, burnun payı % 3,5, dokunmanın payı % 1,5, dilin payı % 1 olduğu söylenmektedir (Yalın, 2001:21). Ancak diğer duyu organlarının da etkinliğe katılmasının öğrenmeyi kolaylaştırabileceği ve hatırlama oranını da arttırabileceği göz ardı edilmemektedir.

Birbirlerinden bağımsız olarak çalışan duyu organlarına gelen veriler başlangıçta karmaşık, anlamsız ve ham olmaktadır. Bu duyuların anlamlı bir hale gelebilmesi için organize edilip, birbiri ile ilişkilendirilmesi ve önceki yaşantılarla karşılaştırılması gerekmektedir. Duyu organları aracılığı ile gelen bu karışık duyulardan anlamlı örüntüler çıkarma sürecine “algı” denilmektedir. Algılar ise öğrenme ve deneyimler sonucu örgütlenmektedirler. Duyular, algılar ve düşünceler bu süreç sonunda, “kavram” oluşumunu ortaya çıkarmaktadır (Manocha & Narang, 2004:113). Eğitim için kavram; ortak tepkiye neden olan, birbiriyle ilişkili uyarılar takımı olarak tanımlanmaktadır. Kavramlar, soyut ve somut kavramlar olarak ayrılmaktadırlar. Somut kavramlar gözlemlenerek öğrenilebilen kavramlar,

soyut kavramlar ise tanımlamalar aracılığıyla öğrenebilen kavramlar olarak nitelendirilmektedir (Özyürek, 1983:348).

Edgar Dale tüm yaş gruplarında ki öğrenenlerin yaşantı alanları ile öğrenme içeriğinin sunuluş biçimi ve sırası arasında öğrenme açısından doğrudan bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Dale, yaşantılarla kavramların oluşumu arasındaki ilişkilerden yararlanarak, öğrencilere somuttan soyuta doğru bir öğrenme yaşantısı sağlayacak “yaşantı konisi” adını verdiği “öğrenme yaşantılarını seçme ve eğitim durumlarını, düzenlemeye yardımcı bir model” geliştirmiştir. Bu modelin dayandığı bilimsel ilkeler, duyu organları ve öğrenme arasındaki ilişkilere dayanmaktadır. Bu modele göre; öğrenme işlemine katılan duyu organlarının sayısı ne kadar fazla ise, öğrenme o kadar iyi ve unutmama o kadar geç olmaktadır. En iyi öğrenilen şeyler, bireyin kendi kendine yaparak öğrendiği şeyler olarak kabul edilmektedir. Birey öğrendiği şeylerin çoğunu gözleri yardımıyla öğrenmektedir. Bu nedenle de en iyi öğrenmenin, somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru olan öğrenme olduğu söylenebilmektedir (Çilenti,1984:39).



Şekil 2: Edgar Dale – Yaşantı Konisi

Yaşantı Konisinde görüldüğü gibi bireyin en etkili öğrenmeleri, doğrudan doğruya gerçekleştirdiği yani daha çok duyu organını kullanıldığı yaşantılarla olmaktadır. Çok sayıda duyu organının kullanılması, somut nesne ve durumlar öğrenmeyi hem kolaylaştırmakta hem de kalıcılığını sağlamaktadır. Öğrenme sürecine katılan duyu organı sayısı azaldıkça öğrenmenin kapsamı da daralmaktadır (Aşılıoğlu, 2014b:39).

Bireylerin nesneleri sınıflandırılmalarına ve daha etkili düşünmelerine neden olan kavramlar, yaşantılar yoluyla elde edilen bilgilere balı olarak değişime uğramaktadırlar. Yeni yaşantılar daha önceden edinilen ve ya öğrenilen kavramlarla anlam kazanmaktadır. Kavramlar mantıklı düşünme ve muhakeme etme için önemli bir araç olarak kabul edilmekle birlikte bireylere deneyimlerini organize edebilmeleri için etkili bir sistem sağlamaktadırlar (Sucuoğlu v.d, 2008:205).

1.3. Öğretim İlkeleri

İlke, karar ve eylemlerin tutarlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlayan, her türlü araştırmanın dışında kabul görmüş ana kurallardır (Sözer, 2006:75). Bu tanımlamaya göre öğretim ilkeleri;

- a- Çocuğa görelik ilkesi
- b- Yakından uzağa ilkesi
- c- Kolaydan zora / Basitten karmaşığa ilkesi
- d- Somuttan soyuta ilkesi
- e- Bilinenden bilinmeyene ilkesi
- f- Yapararak yaşayarak öğrenme ilkesi
- g- Güncellik ilkesi
- h- Ekonomiklik ilkesi
- i- Bütünlük ilkesi (Aşılıoğlu, 2014b:31-45, Büyükkaragöz & Çivi, 1999:48-60) olarak belirlenmiştir.

1.3.1. Çocuğa görelik ilkesi

Yaşantının, çocuğun seviyesine uygunluk ve tatmin edicilik gerekliliklerinin birbirini tamamlamasını anlatan ilke olarak ifade edilmektedir (Çebi, 1985:59). Öğrenciye görelik, bu iki gereğin birbirini bütünlemesini önemli görmektedir.

Çocuğun istek ve gereksinimleri, onun öğrenebileceklerini belirlemektedir. Bu nedenle de çocukların ilgi, gereksinim, özellik ve yeteneklerine uygun bir program içinde yetişmeleri önemli görülmektedir (Büyükkaragöz & Çivi, 1999:48). Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenenin ilgi, gereksinim ve yeteneklerine önem vermek gerekmektedir. Çocuğun bedensel, duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimi dikkate alınmadan yapılacak eğitim, eğitimi hedeflerine ulaştırmayacağı gibi çocuğun sahip olduğu özellikleri de köreltmektedir (Aşılıoğlu, 2014b:34). Bu ilkeye göre ders programının hazırlanması ve dersin işlenmesi, öğrencinin fizyolojik, psikolojik ve bireysel özellikleri göz önüne alınarak yapılması önerilmektedir. Bu ilke esas alındığında öğrenci merkezli bir öğretim gerektirmektedir. Bu ilkeye "çocuğa uygunluk" veya öğretimi "bireyselleştirme" ilkesi de denir (Ergün & Özdaş, 1997:10). Her öğrencinin, zekâ düzeyi, ilgileri, öğrenme hızları gibi özelliklerinin diğerlerinden farklı olduğu bilinmektedir. Bu farklar dikkate alınarak yapılan eğitim, her öğrenciyi kendi içinde ulaşabileceği en üst noktaya götürebilir. Böyle bir eğitimi mümkün kılmak içinde öğretimi bireyselleştirmek gerekmektedir. İlgi, beceri, bireysel özellikler ve yeteneklere uygun, seviye grupları oluşturmak öğretimi bireyselleştirebilir (Aşılıoğlu, 2014b:35).

1.3.2. Yakından uzağa ilkesi

Öğretim içeriğinin düzenlenmesi ile ilgili bir ilke olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun içinde bulunduğu çevre, yaşantılarını gerçekleştirmesini dolayısıyla da öğrenmesini sağlamaktadır. Çocuğa yakın çevresi ile ilgili deneyimleri yaşama olanağı sunmadan, bilmediği farklı yaşantıları tanıtmaya çalışmak öğretimi zor ve karmaşık bir hale getirmektedir (Aşılıoğlu, 2014b:36). Bu nedenle öğretilmesi hedeflenen bilgiler düzenlenirken doğal ve sosyal olarak onun en yakın çevresinden örneklerle başlamak uygun görülmektedir. Bu ilkedeki yakın kelimesi sadece yer ve yaşantı için değil zaman içinde geçerli kabul edilmektedir. Bu ilkeye göre öğretme, yakın zamandan uzak zamana, yakın çevreden uzak çevreye, şeklinde olmaktadır. Yakından uzağa ilkesi bir çok derste uygulanması kolay bir ilke olarak bilinmekte ve öğrenme düzeyini yükseltmektedir (Ergün & Özdaş, 1997:11). Çocuğun yakın çevresi, çocuğun yaşamında somut bir yer edinmektedir. Bu nedenle uzak çevre öğretilirken, yakın çevreyle ilişkilendirmek öğrenmeyi kolaylaştırabilir.

1.3.3. Kolaydan zora / Basitten karmaşığa ilkesi

Öğretme etkinliklerinde, bireyin kolaylıkla üstesinden gelebileceği etkinliklerle işe başlanmasını ve giderek etkinliklerin zorlaştırılmasını ifade etmektedir. Çünkü birey başlangıçta zor olan etkinlikleri başaramazsa, başarısızlık duygusuna kapılabilir. Bu durum da öğrenmeyi olumsuz olarak etkilemektedir. Ayrıca böyle bir durum karşısında, birey öz güvenini kaybedip öğrenmeden tamamen de vazgeçebilmektedir (Aşılıoğlu, 2014b:37). Öz güven ile başarı arasındaki ilişki göz önüne alındığında gerçekleştirilemeyen davranışın, bireye kendini yetersiz hissettirdiği bilinmektedir. Kendini yetersiz hisseden bireyin güdülenmişlik düzeyi de düşük olmaktadır (Aydın, 2005:216). Bu da öğretme sürecinde öğrenmeyi zorlaştıran bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bireyin etkin olduğu yaşantılar, kolay ve basit olan davranışlar, başkalarının desteği ile öğrenilebilen davranışlar ise zor ve karmaşık olan davranışlar olarak ifade edilmektedir (Aşılıoğlu, 2014b:38). Bu ilke gereğince, öğrencilerin derste etkin olmaları sağlamak gerekmektedir. Öğrencinin derste aktif olmasını zorunlu gören bu ilkeye, “aktivite ilkesi”, “öğrenci eylemi” veya “iş ilkesi” de denmektedir. Günümüz öğretim faaliyetlerinde, konuyu dinleyerek anlamaya çalışan öğrenciler istenmemektedir. Öğrencilerin derse aktif olarak katılması, soru sorması, kendine özgü plân ve tekniklerle bazı konuları araştırması, elde edilen bulguları sistemli bir şekilde düzenleyerek karşılaştırmalar yapması, gözlemleyip, düşünüp sonuçlar çıkarması ve derslere bu şekilde katılması istenmektedir. Derse aktif katılımın hem daha iyi öğrenme sağlayacağı hem de sorumluluk, girişimcilik, bağımsızlık gibi bazı etik değerleri daha iyi geliştireceği savunulmaktadır (Ergün & Özdaş, 1997:13).

1.3.4. Somuttan soyuta ilkesi

Duyularla algıladığımız ve zihnimizde var olan her şey somuttur. Somut şeyleri duyu organları ile algılanmaktadır. Dolayısıyla somut yaşantıların, öğrenmede soyut yaşantılardan daha etkili olduğu söylenmektedir (Aşılıoğlu, 2014b:40). Bu nedenle öğretmede, söz konusu eşya ve nesneler kullanılabilir. Bunun mümkün olmadığı durumlarda ise öğretme konusu olan nesne veya olayın modelini, fotoğrafını veya bir simgesini öğrenene göstermek öğrenmede etkili olmaktadır. Bu sebeple somuttan soyuta ilkesi, öğrencilere öncelikle somut şeylerin

öğretilmesini, sonra da soyut kavramlara ulaşılmasını ön görmektedir. Soyut konuların öğretiminde somut konulardan faydalanmak bu ilkenin esası olarak kabul edilmektedir. (Ergün & Özdaş, 1997:11).

an	ka	mu	mek	ye
se	re	ya	tu	na
sar	yak	def	ço	öğ
yag	he	bil	ni	zem

Şekil 3: Soyut Kavramların Hatırlanma Zorluğuna İlişkin Örnek

Yukarıdaki heceler okunduktan sonra hatırlanmak istendiğinde, pek çoğu pek çok kişi tarafından hatırlanamamaktadır. Çünkü bu hecelerle zihindeki somut kavramlar arasında bir bağ kurulamamaktadır. Bu heceler tek başlarına bir anlam ifade etmemektedirler.

anne	kazak	muhallebi	mektup	yemek
sepet	resim	yatak	tuval	nakış
sargı	yakamoz	defter	çocuk	öğretmen
yağmur	hediye	bilgisayar	nine	zemberek

Şekil 4: Somut Kavramların Hatırlanma Kolaylığına İlişkin Örnek

Oysa bu heceler yerine yukarıdaki gibi sözcüklerin kullanılması, hecelerin hatırlanma oranını arttırmaktadır. Hatırlanma oranının sebebi ise bu kelimelerin zihinde somut karşılıklarının bulunması görülmektedir. Bu kelimelerin birer cümle içinde kullanılması hatırlanma oranını biraz daha fazla, bu cümleleri anlatan resimlerin kullanılması ise hatırlanma oranını çok daha fazla attırmaktadır. Yani somut nesne, olay ve durumlar soyut olanlara oranla daha kolay öğrenilmektedir (Aşılıoğlu, 2014b:41).

Bu durum da sürekli gelişme gösteren görsel-işitsel araçlar ve bilgisayar teknolojileri, bu ilkenin, öğretimin her seviyesinde ve her ders konusunda uygulanmasını kolaylaştırmaktadır (Ergün & Özdaş, 1997:11).

1.3.5. Bilinenden bilinmeyene ilkesi

Her davranışın temelinde önceki öğrenmeler bulunmaktadır. Önceki öğrenmeler, yeni öğrenmelere hazırlayıcı nitelik taşımaktadırlar. Yeni bilgiler eski bilgiler kullanılarak öğrenilmektedir. Bu yüzden de öğretme, öğrenenin bildiklerinden yola çıkılarak gerçekleştirilmelidir (Aşılıoğlu, 2014b:42). Yeni bilgileri eski bilgilerle karşılaştırmak, gerek görüldüğünde eski bilgileri doğrulamak ve geliştirmek, öğrenenin bilgi sisteminin çok daha sağlam olmasını sağlamaktadır (Ergün & Özdaş, 1997:11). Öğretmeye, öğretmenin bilgileri ile değil öğrenenin bilgileriyle başlamak bu ilkenin koşulu olarak kabul edilmektedir.

1.3.6. Yaparak yaşayarak öğrenme ilkesi

Yaparak ve yaşayarak öğrenilen bilgilerin kalıcı öğrenmeler olduğu ifade edilmektedir. Yaparak ve yaşayarak yapılan öğrenmenin kalıcı olmasında, çok sayıda duyu organının kullanılması en önemli etken olarak görülmektedir. Bu durum öğrenmeyi kolaylaştırmakla beraber kalıcı olmasını da sağlamaktadır (Aşılıoğlu, 2014b:43). Duyu organlarının öğrenme üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan bir araştırmaya göre; öğrenme üzerinde görme duyusunun %75, işitme duyusunun %13, dokunma duyusunun %6, tat alma duyusunun %3, koklama duyusunun %3 oranında etkili olduğu gözlenmiştir (Özyürek, 1983:21). Bu nedenle öğretilmek istenen tüm konuları mümkün olduğunca somutlaştırmak gerekmektedir. Bunun için de öğrenene konunun resmi, sesi, grafiği, modeli v.s. görsel-işitsel olarak sunulabilir. Öğretimde kullanılan yöntem ve teknikler ne kadar çok duyu organını etkilerse, öğretimde açıklık da atmaktadır. Öğretimde gözlem, deney gibi birçok duyuya hitap eden yöntemler kullanmak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Ergün & Özdaş, 1997:12-13).

1.3.7. Güncellik ilkesi

Öğretim sırasında öğrencilerin güncel olay ve sorunlarla karşı karşıya gelmelerini, yurt ve yeryüzü ile ilgili olaylarla ilgilenmelerini sağlamak için onlara

yaşamın gerçeklerini tanıtmayı amaç edinen eğitim ilkesi olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 1981:76). Öğretim ortamının hayattan kopuk, gerçeklikten uzak olmaması, aksine hayata yakın olması ve öğrencinin hayatla bağlantısını koparmayan bir yaşantı sunması, bu ilke açısından önemli görülmektedir. Bu ilkeye göre, öğretimin hayatın kendisi olması, öğretme için seçilen örneklerin hayatın içinden olması, öğrencinin teorikte öğrendiği bilgileri pratikte kullanması mümkün kılmaktadır (Ergün & Özdaş, 1997:13).

Birey yaşadığı toplumun etkin bir üyesi olabilmek için yaşadığı toplum ve dünyayı ona tanıtılabilecek bir eğitime ihtiyaç duymaktadır. Güncellik ilkesine uygun bir öğretim yöntemi bireyin gerçek yaşam ile öğrendikleri arasında bağ kurmasını mümkün kılmakta ve birey öğrendiklerini yaşamda tecrübe edebilmektedir (Aşılıoğlu, 2014b:44).

1.3.8. Ekonomiklik ilkesi

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin en uygun zaman, emek ve malzeme ile en yüksek verimi elde edecek şekilde yapılmasını ifade etmektedir. Bireylere kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlar en ekonomik şekilde gerçekleştirilmektedir (Aşılıoğlu, 2014b:45). Öğretimin ekonomik olması için öğretimi baştan sona her yönüyle plânlamak gerekmektedir. Plânsız ve metotsuz olarak yapılan öğretim zaman ve imkânları israf etmekle birlikte istenilen düzeyde bir öğrenme de sağlamamaktadır (Ergün & Özdaş, 1997:12).

1.3.9. Bütünlük ilkesi

Bu ilke, çocuğun eğitilecek yönlerinin bütün olarak değerlendirilmesini gerektirmektedir. Çocuğun bedensel ve ruhsal yönleriyle (düşünce, duygu, irade gibi) bir bütün olarak ele alınmasını ve her yönüyle dengeli olarak eğitilmesinin ön görmektedir. Bedensel ve ruhsal kuvvetlerin birbirlerini etkiledikleri göz önüne alındığında, sadece bedeni geliştirip zihni ve ahlaki yönleri geliştirmemek dengesizliğe neden olmaktadır. Dengesiz olarak yetiştirilen bireyde hem kendine hem de topluma zararlı olabilirler (Ergün & Özdaş, 1997:14).

1.4. Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejileri, öğrencinin öğrenme sırasında öğrenmesini kolaylaştırmak için kendisi için kendince yaptığı etkinlikleri kapsamaktadır. Öğrenme stratejileri bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlamaktadır. Öğrenmeyi kolaylaştırmakla birlikte davranışın kalıcılığını sağlayabilmektedir (Sönmez, 2011:281). Birçok araştırmacı ve yazar öğrenme stratejileri ile ilgili olarak, değişik isimler altında benzer veya farklı pek çok yaklaşım ortaya koymaktadırlar. Bu çalışmada dikkat stratejileri, anlamlandırma stratejileri, tekrar stratejileri, örgütleme stratejileri, hatırlama stratejileri, yürütücü biliş stratejileri ve duyuşsal stratejiler olmak üzere yedi öğrenme stratejisine değinilmektedir.

1.4.1. Dikkat Stratejileri

Dikkat, yeni bilgilerden öğrenen için gerekli olanlarının, kısa süreli belleğe aktarılmasında en önemli etken olarak bilinmektedir. Bu strateji, öğrenenin kendisi için önemli olan bilgiye yönelmesini sağlamaktadır. Bu nedenle de öğretme sürecinde yapılması gereken ilk şeyin, öğrenenin dikkatini arttırmak olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin, dikkatlerini odaklamak için konuyla ilgili anahtar kelimelerin ve temel hatırlatıcıların altını çizmesi, fosforlu kalemle işaretlemesi, uyarıcı işaretler koyması, öğrenciler tarafından kullanılmakta olan dikkat stratejileridir (Eggen & Kauchak, 2001:319). Bu davranışlar, önemli hatırlatıcı kelimeleri ve temel düşünceleri fiziksel olarak konumlandırmaya yararmaktadır. Bu şekilde çalışan bir öğrenci metni hızlıca gözden geçirdiğinde metni bütün olarak anımsayabilir ve belleğine kodlayabilir. Ayrıca bu şekildeki ayırt edici tarama, zihindeki eski bilgiyle öğrenilen yeni bilginin bütünleşmesinde de etkili olmaktadır (Arends, 1997:255).

Dikkat çekmek için kullanılan stratejilerden biri olarak da metnin kenarına not alma davranışı ile karşılaşmaktadır. Bu stratejilerin etkili olması, öğrencinin dikkatini içeriğe ve anlamı destekleyen işleve ne kadar yoğunlaştırabildiğine bağlı olmaktadır. Dikkat stratejileri öğrencinin tekrar etmesine, yeni bilgiye hazır olmasına ve yeni bilgiyi kodlamasına yardımcı olmaktadır (Sönmez, 2011:281).

1.4.2. Anlamlandırma Stratejileri

Bilginin aynen alınması veya zihnine yerleştirmesi değil, yeni bilginin eski bilgilerle birleştirilmesini, yeni anlamlar kazanmasını ve bu haliyle zihne yerleştirmesini ifade etmektedir (Sünbül, 2007:133). Bu strateji, kısa süreli bellekteki bilgilerin, anlamlı ve kalıcı bir şekilde uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlamaktadır. Öğrenci yeni öğreneceği bilgiyi, önceki bilgileriyle anlamlandırma stratejileri ile ilişkilendirmektedir (Schunk, 2000:108). Bilgilerin anlamlı ve kalıcı olması, bireyin konu ile ilgili ön bilgiye sahip olması ve bunları yenileriyle ilişkilendirebilmesi gerekmektedir. Öğrencinin benzetme yaparak, benzerlikler ve farklılıklar tablosu oluşturarak öğrenmesi, bilginin anlamlı olmasını sağlamaktadır. Açıklama, kendi kendine soru sorma, yaratıcı sözel imajlar ya da yaratıcı görseller ve benzetimler oluşturma, anlamlandırma stratejilerinin taktiklerini içermektedir. (Taşpınar, 2013:42).

1.4.3. Tekrar Stratejileri

Metindeki belirli ifadeleri tekrar etme, konu cümlelerini ve detayları tanımlama, okuma, bir cümleyle başka bir cümleyi bir araya getirme gibi süreçleri içermektedir. (Sünbül, 2007:132). Yani bilginin zihinsel olarak tekrarıyla kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarıldığı bir öğrenme stratejisi olarak tanımlanmaktadır. Yüzeysel bir öğrenme sağlamaktadır. Tekrar stratejisi öğrenmeyi sağlar ancak zamana yayılan bir tekrar söz konusu olmadığında ve bilginin kullanılmaması durumunda unutma gerçekleşebilmektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için tekrarın belli aralıklara yapılması ve tekrarlanan bilginin kullanılması temel bir zorunluluk olarak görülmektedir.. Tekrarlama stratejilerinin kullanımı arttıkça bilginin tek olduğuna dair olan inançta artmaktadır (Arslan, v.d, 2012:384).

Bilgiyi şematize etme, bilgiyi anlamsız parçacıklar ve ya ezber yoluyla zihne yerleştirme taktiklerini içinde barındıran bu stratejiye zihne yerleştirme stratejisi de denilmektedir (Öztürk, 1995:41). Kısa süreli belleğin bilgi depolama niteliğinin sınırlı olmasından dolayı tekrar stratejileri ayrı bir önem taşımaktadır. Bilginin olduğu gibi tekrarlanması, hem bilginin daha uzun süre kısa süreli bellekte kalmasına hem de bilginin uygun bir şekilde uzun süreli belleğe aktarılmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca tekrar ezberleme için de uygun bir strateji olarak kabul

edilmektedir (Taşpınar, 2013:42). Kısa süreli belleğin sınırlılıklarını azaltmak için zihinsel yineleme, gruplama, grafik çizme, anahtar sözcük ya da ana fikir, ana ve alt başlıkları ortaya çıkarma gibi stratejiler bu grupta yer alan stratejileri içermektedir (Gagne & Driscoll, 1988:135).

1.4.4. Örgütlenme Stratejileri

Öğrencinin yeni bilgiyi anlamlandırma düzeyini yükseltmektedir. Öğrenilecek bilginin yapılandırılarak ve organize edilerek yeniden anlamlandırılmasını sağlamaktadır. Öğrenci, bilgiyi birbirinden bağımsız değil bilgileri birbiriyle ilişkilendirerek öğrenmektedir. Derin öğrenme stratejileri arasında anılmakta ve bilgiyi kalıcı olarak uzun süreli belleğe aktarmaktadır. (Woolfolk, 2001:284). Benzerlik ve farklılıklarına göre gruplama, bilgi bütünü anlamlı ögelere ayırma, bir metin içerisindeki temel ve yardımcı noktaları bulma ve bunlar arasındaki ilişkileri gösterme gibi taktik ve etkinlikler bu stratejinin özellikleri arasına sayılmaktadır. Örgütlenme stratejilerinin temeli, madde veya olguların taksonomik olarak sınıflandırılmasıdır (Demirel, 2002:140). Not alma, özetleme, uzamsal temsilciler oluşturma ve okuduğunu anlama bu stratejinin teknikleri olarak kabul edilmektedir.

Bu strateji, bilgileri gruplayarak, terim ya da düşünceleri bir araya getirerek, alt parçalara bölerek, bilginin bütününe ana düşünceleri bularak, uzun süreli bellekte bilginin kalıcılığını sağlamaktadır. Kavram haritası ve ağı oluşturma, şemalaştırma (haritalama), düşünceler arası ilişkilerin görselleştirilmesi de önemli örgütlenme stratejileri arasında bulunmaktadır (Taşpınar, 2013:42). Şema oluştururken öğrenilen konunun analizinin tam olarak yapılması gerekmektedir. Oluşturulan bu organize şemalar konunun anlaşılmasına büyük ölçüde yardımcı olmaktadır (Sünbül, 2007:141). Örgütlenme stratejileri bilginin kısa süreli bellekte anlamlandırılarak uzun süreli belleğe yerleşmesini sağlamaktadırlar. Bu nedenle de kalıcı öğrenmede ve hatırlamada önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir. Sözcüklerin, ilkelerin, olguların öğrenilmesi ve hatırlanmasında oldukça sık kullanılan öğrenme stratejilerinden biri olarak bilinmektedir.

1.4.5. Hatırlama Stratejileri

Öğrenme stratejilerinden bir diğeri de hatırlama stratejileridir. Uzun süreli bellekte kodlanarak saklanan bilgilerin kullanılacağı zaman uzun süreli bellekten geri çağırılmasını ifade etmektedir. Bir bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesi, bilginin ne kadar iyi kodlandığı ve depolandığı ile ilgili bir durum olarak bilinmektedir (Ormrod, 1990:263). Bilgi, uzun süreli belleğe yerleştirilirken ne kadar etkili anlamlandırılırsa, hatırlanması da o derece kolay olmaktadır. Bilgi ilk öğrenmede anlamlandırılırken kullanılan, benzetimler, bellek destekleyiciler, kendi kendine soru sorma, uzamsal temsilciler oluşturma, bilginin hatırlanmasına yardım etmektedir.

1.4.6. Yürütücü Biliş Stratejileri

Öğrenenin, kendine uygun olarak benimsediği öğrenme stratejilerini kullanma becerileri olarak tanımlanabilmektedir. Bireyin kendi bilişsel süreçleri ile ilgili bilgisi yani nasıl öğrendiğinin bilgisi olarak ifade edilmektedir (Sönmez, 2011:283). Yürütücü biliş stratejilerinde bireyin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olması ve kendisi için etkili bir öğrenme düzenlemesi söz konusu olmaktadır. Soru sorma ve kendi kendini test etme gibi stratejiler yürütücü biliş stratejilerinin içinde yer almaktadır (Gagne & Driscoll, 1988:137).

1.4.7. Duyuşsal Stratejiler

Birey kendi kendine yürüttüğü öğrenme faaliyetlerinde, kendisine uygun bilişsel stratejileri en verimli şekilde kullansa da bazen öğrenme hedeflerine ulaşamayabilir (Senemoğlu, 2007:562). Bunun nedeni de duygusal ve güdüsel engeller olarak görülmektedir. Öğrencinin bu engelleri, kendi öğrenme ortamından uzaklaştırmak ve ya ortadan kaldırmak için kullandığı stratejilere duyuşsal stratejiler ya da güdüleme stratejileri denilmektedir.

Öğrenme sırasında öğrenci, dikkatini toplamak ve sürdürmek, konuya odaklanmak, kaygısını azaltmak, zamanı etkili kullanmak, motivasyonunu sağlamak ve sürdürmek için duyuşsal stratejileri kullanmaktadır (Weinstein & Mayer, 1986:4).

Öğrencinin en üst düzeyde öğrenmesini gerçekleştirecek güdülenme için ARCS olarak isimlendirilen, dikkat (attention), uygunluk, ilgi (relevance), güven

(confidence) ve doyum (satisfaction) koşullarının öğrenende mutlaka bulunması gerekmektedir (Gagne & Drisscoll, 1988:139). Öğrencinin, öğreneceği bilginin kendisi için uygun ve önemli olup olmadığını belirleyebilmesi, bunun için uygun ruh halini sağlayabilmesi, bu bilgiyi edinebileceğine dair kendine güvenebilmesi ve bu bilgiden dönüt aldığı anda doyuma ulaşabilmesi, öğrenme için önemli koşullar olarak kabul edilmektedir.

Çalışma sırasında zihnin ya da ilginin başka yöne kayması durumu, karşılaşılan en yaygın duyuşsal sorun olarak gözlenmektedir. Bu nedenle öğrencinin en iyi öğrenmeyi gerçekleştirebileceği çevresel özellikleri belirleyip, düzenlemesi, aynı şekilde ruhsal yapısını da öğrenme için en uygun hale getirmesi önemli görülmektedir (Sönmez, 2011:283).

1.5. Öğretme Teknikleri

Öğrenene, hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak için yapılan gözlem, deney, planlama çalışmaları, uygulama ve çalışma tekniklerinin tamamına öğretme yöntemi denmektedir. Öğretme yöntemi, öğrenciyi belirlenen hedefe ulaştıracak yol ise; bu yolda ilerlemek için de belli öğrenme teknikleri ve araçları kullanılmak gerekmektedir. (Fidan, 1986:167). Bir öğretme yönteminin uygulanma şekli veya sınıf içinde yapılan her şey teknik olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 1981:126). Belirli bir fikrin, belli ilke ve kurallara göre geliştirilmesi ile öğretimin yapma yolu, öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Teknik ise öğretmenin, kullanmayı uygun gördüğü öğretim yöntemini uygulama şekli olarak ifade edilmektedir (Büyükkaragöz & Çivi, 1999:74). Yani yöntemin bir tasarımı tekniğin ise bir uygulama biçimi olduğu söylenebilmektedir. Yaygın olarak kullanılan öğretme teknikleri; grupla öğretim teknikleri, bireysel öğretim teknikleri ve sınıf dışı öğretim teknikleri olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Tan, 2016:264).

1.5.1. Grupla Öğretim Teknikleri

Grupla öğretim teknikleri, özellikle öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları teknikleri kapsamaktadır. Bu teknikler başlıca 9 başlık altında incelenmektedir. Bunlar;

- Beyin Fırtınası (Brain Storming)
- Gösteri (Demonstration)

- Soru-Cevap (QuestionandAnswer)
- Drama (Drama)
- Rol yapma (Role Play)
- Benzetim (Simulation)
- İkili ve Grup Çalışmaları (PairWorkandGroupWork)
- Mikro Öğretim (Micro Teaching)
- Eğitsel Oyunlar (Educational Games) (Demirel, 2003:75) olarak ifade edilmektedir.

1.5.1.1. Beyin Fırtınası (Brain Storming)

Bir konuyla ilgili çözüm bulmak ve ya karar vermek için hayal yoluyla düşünce ve fikir üretmeye yarayan bir öğretim tekniği olarak bilinmektedir. Bu tekniğe “Buluş Fırtınası” da denilmektedir (Demirel, 2003:75). Bağımsız fikirlerin ortaya konduğu ve içlerinden en mantıklı ve uygulanabilir olanı çözüm olarak seçilmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir. Grupla yapılan bir tartışma tekniği olarak öğrencilerin problem çözme gücünü geliştirmeyi amaçlamaktadır (Vural, 2004:104). Bireyin yaratıcılığının gelişmesinde önemli bir yeri olan beyin fırtınası tekniği, bireylerin yaratıcı bir şekilde düşüncelerini sağlamaktadır (Sönmez, 2011:237). Üst düzey bir tartışma tekniği olarak kullanılmaktadır. Problemin çözümü için grup üyelerinin işbirliğine dayalı olarak düşünmesi gerekmektedir. Ders sırasında ilgisi azalan öğrencilerin ilgisini tekrar derse çekmeye yardımcı bir teknik olarak da kullanılmaktadır (Tok, 2010:186).

Teknik uygulanırken, problemi çözecek olan grup üyelerinden mümkün olduğu kadar çok fikir ileri sürmeleri, sunulan her çözüm önerisi ile grubun diğer üyelerini daha yeni ve daha iyi buluşlar ortaya koymaları sağlanmaktadır. Ortaya koyulan fikirlerin, mümkün olduğu kadar hızlı ifade edilerek, yazıya geçirilmesi ve sükûnetle değerlendirilmesi gerekmektedir. Ortaya atılan fikirlerin ayrıntılı olarak açıklanması ya da savunulması tekniğin uygulamasında önemli görülmemektedir (Savaş, 2014b:200).

1.5.1.2. Gösteri (Demonstration) Tekniği

Dersin hedef davranışlarına uygun bir şekilde öğretmen ya da kaynak kişinin, öğrencilere bir değişkenin nasıl yapılacağını gösterdiği öğretim tekniğidir

(Sünbül, 2007:350). İzleyici olan bir grubun karşısında, bir işin nasıl yapılacağını göstermek veya bir konu ile ilgili genel ilkeleri açıklamak için kullanılmaktadır. Sınıfta öğretmen veya başka bir kaynak kişi tarafından uygulanması mümkün olmakla birlikte uygulamada öğrencilerden de yararlanıla bilinilir. Uygulamanın etkili olabilmesi için çok dikkatli bir hazırlık gerekmektedir (Demirel, 2003:76).

Psikomotor davranışların öğretiminde çok etkili bir teknik olarak görülen gösteri tekniği, uygulama ve üst düzey bilişsel hedef davranışların öğrencilere kazandırılmasında etkili olmaktadır. Teknik, atölye ve sınıf dışı ortamlarda uygulanabilmektedir (Sünbül, 2007:351). Spor, fen, müzik ve sanat ile ilgili eğitim alanlarında kullanımı oldukça uygun bulunmaktadır (Vural, 2004:113). Bu teknikte önemli olan, fiziksel veya zihinsel becerileri en uygun şekilde göstermektir (Sönmez, 2011:248).

1.5.1.3. Soru-Cevap (QuestionandAnswer) Tekniği

Kullanılan en eski tekniklerden biri olarak bilinmektedir. Geleneksel uygulama biçimi, öğretmen tarafından öğrencilere sorulan sorulara verilen cevaplarla dersin işlenmesi şeklinde olmaktadır (Çilenti, 1988:31). Öğretmenlerin sınıf içinde çok yaygın olarak kullanmaktadırlar. Sokrates yöntemi olarak da bilinmektedir. Sokrates'in önceden hazırladığı soruları karşısındakine sorarak, karşıdakinin zihninde gizli kalan doğruları açığa çıkartıp ona gerçeği buldurması temeline dayanmaktadır. Öğrenenlerin düşünme ve konuşma becerilerini ortaya çıkarması bakımından önemli görülmektedir (Demirel, 2003:78). Ayrıca kişinin kendini ifade etme gücünü ve düşüncelerini bir mantık etrafında belli bir düzende ifade etme becerisini geliştirmektedir. Her dersin öğretilmesinde kullanılabileceği düşünülen bu teknik, her öğretim metodunun da mükemmel bir tamamlayıcısı olarak ifade edilmektedir (Balcı, 1995:67). Ayrıca kalabalık sınıflarda informal değerlendirme için kullanılabilen iyi bir yöntem ve öğrencilerin hangi kavramları ne düzeyde öğrendiklerini belirleyebilen ölçüt olarak da kullanılmaktadır (Savaş, 2014a:159).

Bu teknik öğrencilerin, öğretmenin önceden hazırladığı sorulara sözel olarak cevap vermesine dayanmaktadır. Bu nedenle bu tekniği uygulayan öğretmen, hangi soruyu ne zaman soracağını iyi bilmeli, öğrencileri de bu çerçevede tutmayı başarabilmelidir. Öğretmenin hazırladığı bu soruların cevapları sadece gerçek

hatırlama ile bilinen cevaplar olmamalı, öğrencilerin düşünmelerini de sağlayabilmelidir. İyi sorular, öğrencilerin konu hakkında düşünüp, değerlendirme yapmasına ve konuya çok yönlü bakabilmesine imkân vermektedir (Küçükahmet, 2004:57). Bu tekniğin, öğrencileri eleştirel düşünceye sevk edebilmesi açısından öğretmen, öğrencilerin verdiği cevaplar karşısında şüpheli tavırlar takınarak soruyu başka öğrencilere de cevaplatıp verilen ilk cevabın doğruluğunu ve nedenlerini öğrencilere buldurmalıdır (Kaptan, 1998:214).

Sıkıcı bir yöntem olan anlatma yönteminin sıkıcılığını gidermek ve daha etkili bir öğretim gerçekleştirmek amacıyla geliştirilen bir teknik olan soru cevap tekniğinin, eğitim alanında meydana gelen çağdaş değişmelere rağmen eğitimdeki önemini kaybetmediği görülmektedir (Büyükkaragöz&Çivi, 1999:78).

1.5.1.4. Drama (Drama) Tekniği

Yaşayarak öğrenme sağlayan bir teknik olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci hangi durumlarda nasıl davranacağını yaşayarak öğrenmektedir. Bilinen en eski öğretim tekniği olmasıyla birlikte kullanışlı ve yararlı olması nedeni ile günümüzde kullanılmaya devam edilmektedir. Öğrencilerin iletişim kurma ve problem çözme yeteneklerini geliştirmektedir. Tek taraflı olmayan bu teknik oynayana olduğu kadar seyirciye de yönelik olarak uygulanmaktadır (Demirel, 2003:81). Tüm sanat dalları gibi drama da insanların hem kendiyle hem de çevresiyle iletişim kurmasını ve anlamasını sağlamaktadır. Dramanın temelinde iletişim, ses, jest ve mimikler bulunmaktadır. Bu da, iletişimin hızlanmasına ve kelimelerle anlatmakta zorlanılan duygu, düşünce ve düşlerin aktarılmasına yardımcı olmaktadır (Vural, 2004:201). Sınıf önünde uygulanan drama, öğrencilere hayali ve gerçek sebep sonuç ilişkilerini açıklama fırsatı vermektedir (Tok, 2010b:175). Bu yönüyle öğrencilerin hayal dünyalarını ve tecrübelerini kullanmalarını sağlamaktadır (Sönmez, 2011:248).

Etkin katılım gerektiren bu teknik de, öğrencinin jest, mimik ve ses kullanarak hedef davranışın örneğini sunması önemli görülmektedir. Öğrenci hedef davranışı kavrayabilmeli ve planlayabilmelidir. Etkili öğrenme için eğlencenin de yer aldığı eğitsel drama da öğrenme baskın tutulabilmelidir (Sönmez, 1994:242)

1.5.1.5. Oynama(Role Play) Tekniği

Bu teknikte öğrenci, başka bir kişiliğe girerek kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmektedir. Yaratıcı düşünce tarzı öğrencinin rolünü iyi yapabilmesini mümkün kılmaktadır (Demirel, 2003:79). Kullanılan en eski tekniklerden biri olarak bilinmektedir. Tekniğin uygulamasında, öğrenciden kendi kimliğinden ve rolünden sıyrılarak, kendini başkasının yerine koyması ve böyle bir durumda neler yapıp neler hissedeceğini hareketleri ile göstermesi beklenmektedir. Yani konu hareketlerle gösterilerek, tartışılmaktadır (Ün Açıkğöz, 2003:366)

Drama tekniklerinden yararlanan deneysel bir eğitim tekniği olan rol oynama tekniğine sosyodrama da denilmektedir. Sosyodrama olarak da adlandırılan rol oynama, insan ilişkileri konusunda öğrencilere daha çok bilgi, beceri ve anlayış kazandırmayı öngörmektedir. (Oğuzkan, 1981:172). Tekniği belli bir durumdan önce veya sonra uygulamak mümkün olmaktadır. Duyuşsal becerilerin kazanılmasında etkili olan rol oynama yöntemi öğrencilere farklı duygular ve empati yeteneği kazandırmaktadır (Savaş, 2014a:162). Bir fikir, durum, sorun veya olay grup önünde dramatize edildiği için grup üyeleri konu ile ilgili dinleme ve tartışma yapmak yerine, izleme yaparak konunun ayrıntılarına inebilmektedirler. (Küçükahmet, 1998:87). Öğretmenden bu tekniği yapılandırması ve uygulama sırasında öğrencileri yönlendirmesi beklenmektedir. Öğrencinin gerçek yaşam ortamlarına girmesini amaçlayan teknikte, öğrencinin rol üstlenmesi, rolü oynaması, kararlar vermesi ve sonuçlar çıkarması önemli görölmektedir (Gözütok, 2006:270).

1.5.1.6. Benzetim (Simulation) Tekniği

Sınıf içinde bir olay, durum ya da problem, gerçeğe uygun bir model veya gerçekliğe yakın koşullar oluşturularak, öğrenmenin gerçekleştirildiği öğretim tekniği olarak ifade edilebilir. Sınıf içinde, gerçeğe uygun olarak hazırlanan bir model ile yapılan bu öğretim tekniğinde, öğrenciler olayı gerçekmiş gibi ele alıp, üzerinde eğitici çalışmalar yapmaktadırlar (Demirel, 2003:96). Bu teknik bir düşünce değil bir hareket bir olay olarak gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerden bu olaya katılmaları ve olaya şekil vermeleri beklenmektedir. Oluşturulan model içinde, öğrencilerin rolleri, işlevleri, görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Oluşan problemi çözmeleri ve karar vermeleri gerekmektedir. Bu yönüyle, bu

teknik öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme yapmalarına imkan vermektedir (Küçükahmet, 1998:89).

Benzetim tekniğinde ortaya konan durum ya da olay yapay, öğrencilerin iç görüleri ise tamamen gerçek olmalıdır. Yapılan araştırmalarda benzetim tekniğinin öğrencilerin derse katılımını ve güdülenmelerini arttırdığı ve öğrenmeyi soyut olmaktan çıkarıp somutluk kazandırdığı görülmektedir (Demirel, 2003:96).

Eğitim sürecinde gerçek araç ve olaylara ulaşmanın mümkün olmadığı durumlarda, gerçeğe uygun olarak hazırlanan modellerle öğrencilerin olayı gerçekmiş gibi ele almalarını mümkün kılan bir teknik olarak görülmektedir (Güzel, 2010:147).

1.5.1.7. İkili ve Grup Çalışmaları (Pair Work and Group Work) Tekniği

Sınıftaki öğrenci sayısına bağlı olarak en az iki ve en çok sekiz veya on kişinin bir araya gelerek aynı konu üzerinde ortak amaç doğrultusunda çalışma yapmalarına grup çalışması denir. (Demirel, 2003: 97)

Grup çalışması, her öğrencinin üzerine düşeni yapmasını sağlayarak sorumluluk duygusunu kazanmasını amaçlamaktadır. Bir konu veya problem hakkında konuşmak ve çözüm yolları bulmaya çalışmak, öğrencilerin beraber hareket etmeyi ve ekip çalışmasını öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Vural, 2004:173). Başka bir deyişle grup çalışmalarında temel amaç, grup üyelerinin birlikte düşünmelerine, karşılıklı fikir alışverişi içinde olmalarına ve rahat bir ortamda çalışmalarına olanak sağlamaktır (Demirel, 2003: 97).

1.5.1.8. Mikro Öğretim (Micro Teaching) Tekniği

Yüz yüze eğitimin gerçekleştirilmesi için sınıf içinde uygulanan bir teknik olarak uygulanmaktadır. 1960 yılında Stanford üniversitesinde geliştirilmiştir. Öğretmen eğitiminde, kaliteyi arttırmak için yapılan deneysel bir programın parçası olarak bilinmektedir (Demirel, 2003:101). Bir laboratuvar öğretim tekniği olmakla birlikte normal öğrenme ve öğretim süreçlerinin karmaşıklığını basitleştirmeyi amaçlamaktadır (Küçükahmet, 2004:114). Teknik, öğretimde deneyim kazandıran küçük bir ders uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Tok, 2010:184).

Bu teknikte dersler 5 dakikadan az 20 dakikadan çok olmayacak şekilde kısa tutulmaktadır. Öğrenci sayısının da 4’den az 20’den fazla olmamasına dikkat edilmektedir. Her dersin öğretilme amacının yeterince açıklanması ve zamanın doğru ayarlanması da dikkat edilmesi gereken önemli hususlar arasında sayılmaktadır. Çoğunlukla “öğret-yeniden öğret” adı verilen bir deneme-yanılma durumu olarak saptanmaktadır (Demirel,2003:101). Konu bakımından da, öğretmen adayından öğretim becerilerinden birini yerine getirmeye çalışması beklenmektedir. Öğretmen adayı bu teknikte hem öğretmen hem de öğrenci rolünde görülmektedir (Küçükahmet, 2004:114).

Bu teknikte kullanılan öğretme ortamları, başarısızlık tehlikesinin düşük ve öğretme yeteneği olanaklarının yüksek olduğu yapay ortamlar olarak hazırlanmaktadır. Bu ortamlar, öğretmen adaylarına deneyim kazandırmaktadır (Sönmez, 2011:141).

1.5.1.9. Eğitsel Oyunlar (Educational Games) Tekniği

Öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesi için uygulanan bir öğretim tekniği olarak tanımlanmaktadır. Teknikte kullanılan eğitsel oyunlar, bir amaç için ve öğrenmeye yönelik olarak seçilmekte ve sınıf içinde uygulanmaktadır (Demirel, 2003:103). Eğitsel oyunlar, kart oyunları, bilmeceler, bulmacalar, nesi var, nesi yok, kutuplaşma, eşini bul, eşyayı elle tanı vb. oyunlardan oluşmaktadır (Sönmez, 2011:252).

Eğitsel oyunlar, problem çözme, karar verme gibi becerileri öğrencilere öğretilirken sınıfta rahat bir atmosfer yaratmaktadır (Gözütok, 2006:282). Oyunların neşeli ve rahat bir ortam sunması, sınıf içinde yapılan çalışmalara değişiklik katmaktadır. Ayrıca bu teknikle en pasif öğrencilerin bile derse katılımı sağlanabilir (Ün Açıkgöz, 2003:363). Eğitsel oyunlar ortamı yumuşatarak oynayanlara zevk vermektedir. Bu teknik, öğrencilerin kural koyma, kurallara uyma, bedel ödeme kavramlarını öğrenmelerini sağlamaktadır. Oyundan çıkarılma, ebe olma, puan kaybetme, başarısız olma gibi sonuçlara tahammül etme eğitsel oyunlar ile öğretilbilmektedir (Gözütok, 2006:282)

1.5.2. Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri

Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanan etkinlikler ile sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği, çağdaş anlamda da eğitim programı olarak tanımlanmaktadır (Demirel 2003:109). Bu teknikle, okul dışında da öğrenmenin mümkün olduğu görülmektedir. Bu öğrenme tekniği de plan, program yapılarak uygulanmaktadır. Sınıf dışı öğretim teknikleri 4 başlık altında incelenmektedir.

- Gezi-Gözlem Tekniği
- Sergi Tekniği
- Proje Tekniği
- Ödev Tekniği (Demirel & Yağcı, 1999:76).

1.5.2.1. Gezi-Gözlem Tekniği

Öğrencileri, hedef ve davranış boyutunda aktif kılan sınıf dışı bir öğretim tekniği olarak bilinmektedir (Sünbül, 2007:394). Gezi gözlem tekniği, okulda yapılan çalışmaları tamamlamak için okul dışına yapılan, planlı ziyaretleri kapsamaktadır (Küçükahmet, 1998:50). Öğrencilerin, okulda öğrendikleri ile gerçek yaşam arasında bağ kurmalarını ve somut yaşantı gerçekleştirmelerini sağlamaktadır (Savaş, 2014b:201). Öğrenciler gezi etkinliğinde çok farklı bilgileri öğrenmektedirler. Nesne ve durumları birçok duyu organıyla test edebilmekte ve bunları yaparken de zevk ve haz almaktadırlar (Sünbül, 2007:394). Gezi, öğrencileri hedeflenen eğitim amaçlarına ulaştırmakla birlikte öğrencilerin olayları, tarihi ve doğal yapıları tanımalarını, yaşanan sorunları irdelemelerini, olaylara eleştirel bakmalarını, işbirliği yapmalarını, grup çalışması yapmalarını ve kurallara uymalarını hatta gerekli kuralları ortaya koyabilmelerini sağlamaktadır (Gözütok, 2006:293).

Geziler her yere yapılabilir. Ancak gezi yeri seçilirken dersin amacına uygun bir yer olmasına dikkat etmek gerekmektedir. Gezi için seçilen yerler fabrika, müze, orman, kamu kuruluşları olabildiği gibi öğrencilerin üzerinde araştırma yaptıkları konuyla ilgili örnekleri bulabilecekleri yerler de olabilmektedir (Küçükahmet, 1998:51).

Gözlem tekniği ise eğitsel ders gezileri olarak adlandırılarak, her çocukta var olan araştırma eğilimini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Eğitim bilimlerine göre; gözlem, varlık ve olayların doğal ortamlarında planlı ve amaçlı olarak

incelenmesidir (Tok, 2010:207). Başka bir deyişle belirli bir eğitsel amaç için herhangi bir olay ya da varlığı, önceden hazırlanan bir plan doğrultusunda incelemek anlamına gelmektedir (Büyükkaragöz & Çivi, 1996:97). Genellikle okul dışı geziler yoluyla gözlem yaptırılsa da gözlem sınıfta da uygulanabilmektedir. Sınıfa getirilecek bir kuş, bir maden parçası, bir tablo veya bir film de incelendikten sonra sonuçlar alınabilir (Sönmez, 2011:250). Böyle bir öğrenme ortamında kullanılan teknik gözlem tekniği olarak adlandırılmaktadır.

Gözlem bilimsel bir tekniktir ve öğretimi somutlaştırmaktadır. Öğrenciyi yaparak ve yaşayarak öğrenmeye sevk etmektedir. Bu teknik uygulanırken gözlemlenmesi planlanan şeyin, dikkatli bir şekilde gözlenmesine ve izlenmesine dikkat etmek gerekmektedir. Eğer bu hususa dikkat edilmezse öğrencilerin duyu organları yanlış ve eksik duyum alabilmekte, bu da yanlış algılamalara yol açmaktadır (Kemertaş, 2003:171).

1.5.2.2. Sergi Tekniği

Sergi, içinde oyun ve eğlence barındıran ve öğrencileri aktif hale getiren, öğretme ve öğrenme deneyimi kazandıran bir tekniktir (Sönmez,2011:251). Bu teknikte, öğrenciler belli bir amaç çerçevesinde ürettikleri ya da topladıkları yazdıkları, çizdikleri, boyadıkları ya da şekillendirdikleri ürünleri düzenleyerek izlenmeye hazır hale getirmektedirler. Serginin her aşamasında neredeyse bütün duyu organları sürece dâhil edilmektedir. Bu nedenle de sergi gerçek bir aktif öğrenme olarak nitelendirilmektedir (Gözütok, 2006:295). Uygulaması uzun zaman alan bir teknik olduğu için konu ve etkinlikler öğretim döneminin başında planlanmaktadır. Sergi için her öğrenci kendi çalışmasını seçer ve belirlenen amaç doğrultusunda kendi konusu ve görevi ile ilgili hazırlıkları yapmakla sorumlu tutulmaktadır (Sünbül, 2007:393). Serginin zaman planlanmasının iyi yapılması, her öğrencinin kendi çalışmasının ne kadar süreceğini önceden belirlemesi açısından önemli bir durum olarak görülmektedir. Ders araç ve gereçleri gerekli görülen durumlarda sergi sırasında da hazır bulundurularak, öğrencilerin sergilenen ürünler ile ilgili değerlendirme ya da kritik yapmaları sağlanmaktadır (Vural, 2004:156).

Yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlayan bir teknik olarak, özellikle beceri, iş ve sanat öğretimi için oldukça etkili olduğu kabul edilmektedir. Sergi tekniği, sınıf

içi öğretimi tamamlayarak belli bir konuya ve etkinliğe ilgi oluşturmaktadır. İşlenen konuyu özetleyici ve örneklendirici niteliğe sahip olması, öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlamaktadır (Sünbül, 2007:393).

1.5.2.3. Proje Tekniği

Öğrencilerin bireysel ya da gruplar halinde bir problemi ele alarak yaşamla ilgili sonuçlar ya da ürünler ortaya koymasını amaçlamaktadır. Öğrencilerin okuldaki öğrenmeleri ile gerçek yaşam arasında bağ kurabilmeleri için oldukça faydalı olmaktadır (Taşpınar, 2003:147). Teknik uygulanırken, öncelikle öğrenciler bireysel ya da grup olarak ilgi alanları ve istekleri doğrultusunda bir konu seçmektedirler. Sonraki süreçte öğretmenin rehberliğinde serbest olarak çalışmalarını yürüterek, çalışma sonunda problem çözme sürecini raporlamaktadırlar (Savaş, 2014b:208).

1.5.2.4. Ödev Tekniği

Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişime yardımcı olmaktadır. Öğretmen açısından bir öğretim tekniği iken, öğrenci açısından da bir öğrenme tekniği olabilmektedir (Yapıcı, 1995:32). Ödev öğrencilere genellikle ders dışında, derse hazırlanmaları için verilen görevlerden oluşmaktadır. Bu görevler, bazen sonraki derse hazırlığı içerirken, çoğu zamanda derste öğretilenlerin pekiştirilmesini, tamamlanması ve genişletilmesini amaçlamaktadır (Vural, 2004:217). Ödev tekniğinin bir diğer amacı da öğrenciyi kendi seviyesine uygun küçük çapta da olsa bir araştırma yapmaya teşvik ederek, düşünce ve ufkunun genişlemesini sağlamaktır (Okan, 1989:1).

Genellikle yazılı olan ödevler sözlü de olabilmektedir. Ödev, bireysel olabileceği gibi grup halinde yapılabilir (Büyükkragöz & Çivi, 1996:164). Ödevler öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Zamanında ve titiz olarak yapılan ödev ile baştan savma ya da hiç hazırlamayan ödev, öğrencilerin çalışma ile ilgili tutum ve alışkanlıklarının farklı olduğunu göstermektedir (Küçükahmet, 2004:156).

1.5.3. Bireysel Öğretim Teknikleri

Bu teknikler daha çok öğrencilerin sınıf dışı öğrenmelerinde yararlı olacak tekniklerden oluşmaktadır. Bu teknikler;

- Bireyselleştirilmiş Öğretim Tekniği
- Programlı Öğretim Tekniği
- Bilgisayar Destekli Öğretim Tekniği'dir (Demirel, 2003:105).

1.5.3.1. Bireyselleştirilmiş Öğretim Tekniği

Öğrencinin bir konu veya bir problem ile ilgili kendi kendine öğrenme yolu, bireyselleştirilmiş öğretim tekniği olarak adlandırılmaktadır. Öğrencilere uygulama, analiz, sentez seviyesindeki davranışlar kazandırılırken kullanılmaktadır. Öğrencinin aktif olması, tekniğin en önemli özelliği olduğu belirtilmektedir (Vural, 2004:168). Öğrenci, öğrenmesi gereken konuyu, ihtiyacına, seviyesine ve ilgisine göre kendisi ayarlamaktadır (Taşdemir, 2007:168).

Bireysel öğretim tekniğinde öğretim öğrenci merkezli olarak yürütülmektedir.. Bu teknikte, öğretmenin rolü öğrenme etkinliklerini yönetmek ve düzenlemektir. Öğretmen tüm sınıfa değil 3-4 kişilik gruplara açıklama yaparken, öğrenciler öğretim etkinliklerine aktif olarak katılmaktadırlar. Öğrenciler, nasıl öğreneceklerine karar vermek, sınav tarihini kararlaştırmak gibi sorumluluklar almaktadırlar (Tok, 2010:182).

Bir sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alındığında, her öğrencinin öğrenme hızının da farklı olduğu göz ardı edilememektedir. Bu durumda her öğrencinin öğrenme hızına uygun bir öğretimin yapılması da öğretimin bireyselleştirilmesi ile mümkün olabilmektedir (Vural, 2004:168). Sınıftaki bir öğrencinin, özel ders aldığı daha başarılı olacağı varsayımı, bireysel öğretimin etkisini ortaya koymaktadır. Ancak her öğrenciye özel bir öğretmen ayarlamak söz konusu olamadığı zaman, sınıf içindeki teknikleri değiştirerek bireysel öğretim uygulanabilmektedir (Demirel: 2003:105).

1.5.3.2. Programlı Öğretim Tekniği

Programlı öğretim, ünlü psikolog Skinner'in pekiştirme ilkelerini esas olarak almaktadır (Sönmez, 2011:117). Programlı öğretim, davranışçı öğrenme kuramının

öğretme yaklaşımlarından da biridir (Sünbül, 2007:403). Bu teknik öğretilecek bilginin parçalara veya temel öğelere ayrılarak, belli bir sıraya dizildikten sonra öğrencinin bireysel farklılıklarına göre öğreneceği varsayımına dayanmaktadır (Küçükahmet, 2004:107). Öğretime, öğretimin bireyselleştirilmesi ve hatanın en aza indirilmesi gibi iki önemli yenilik getirerek, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını, bireysel öğrenme hızına uygun ilerlemesini, öğrenme sonucunun anında kontrolünü sağlamaktadır (Demirel, 2003:108).

Tekniğin temelini oluşturan 6 pekiştirme ilkesinden söz edilmektedir. Bunlar;

- Küçük Adımlar İlkesi
- Etkin Katılım İlkesi
- Başarı İlkesi
- Anında Düzeltme İlkesi
- Dereceli İlerleme İlkesi
- Bireysel Hız İlkesi'dir. (Bkz.; Demirel, 2003:109, Savaş, 2014b:166, Sünbül, 2007:403, Sönmez, 2011:117)

Bu ilkeler doğrultusunda oluşturulan teknikler ile öğrenci belirlenen hedef davranışa kendi algılama hızı ve bireysel çalışmaları sonunda ulaşmaktadır.

Tekniğin uygulanmasında kullanılan araç ve yöntemler ise, tekniğe uygun olarak hazırlanan kitaplar, programlı öğretim makineleri ve bilgisayar destekli eğitimin araç ve yöntemleri olarak kabul edilmektedir. Programlı öğretim tekniğine uygun kitap ve bilgisayar programları günümüzde bulunmaktadır dolayısıyla tekniğin ülkemizdeki uygulamasının da oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. (Demirel, 2003:109).

1.5.3.3. Bilgisayar Destekli Öğretim Tekniği

Bilgisayarlar, günümüzde her alanda olduğu gibi eğitim-öğretim alanında da bir araç olarak kullanılmaktadırlar (Gözütok, 2006:284). Bilgisayar destekli öğretim, öğretim yöntem ve tekniklerini desteklemektedir. (Sönmez, 2011:181).

Öğretmen dâhil tüm eğitim ortamları aracılığıyla yapılan öğretimin, bilgisayarla desteklenmesi bilgisayar destekli öğretim olarak adlandırılmaktadır (Sünbül, 2007:399). BDÖ'nün temeli, davranışçı kuramcılardan Skinner'in uygulama ve alıştırma için geliştirdiği öğretim makinelerine dayanmaktadır

(Somyürek & Yalın, 2007:588). BDÖ, ders içeriğini sunmak için bir bilgisayarın öğrenci ile doğrudan etkileşime girmesi amacıyla kullanılmaktadır (Demirel, 2009:176).

BDÖ, öğrencinin geliştirdiği düşünme becerilerini kullanarak, tekrar ve alıştırmaya, birebir öğretim, benzetim, problem çözme ve eğitsel oyunlar aracılığı ile öğrenmesini sağlamaktadır (Gözütok, 2006:284). BDÖ’de, bilgisayar öğretmenin yerine alternatif olarak görülmemekte, sistemi tamamlayıcı ve güçlendirici bir araç olarak kullanılmaktadır. Öğretmen konuyu bu teknikle işlerken, sahip olduğu bilgisayarın donanım ve yazılım olanaklarına ayrıca konunun ve öğrencilerin özelliklerine göre bilgisayarı uygun yer ve zamanlarda devreye sokmaktadır (Vural, 2004:172).

Sürekli gelişen teknolojiye göre değişim ve gelişimler eğitim dünyasında da bazı değişikliklere neden olmaktadır. Teknolojideki değişiklikler, bireylerin kendi kendilerine öğrenebileceklerinin mümkün olduğunu ifade eden, bireysel öğrenme fikrinin geliştirmektedir. Bu düşünce, eğitim ve öğretimi, öğretmen merkezli olmaktan çıkarak, herhangi bir fiziksel ortamdan da bağımsız hale getirmektedir. (Tuncer & Taşpınar, 2007:113).

BDÖ (Computer Based Instruction) geliştirme çalışmaları, geleneksel öğretime destek olmak amacıyla ilk olarak 1960’ların sonu ile 1970’lerin başında başlamıştır. 1970’lerin sonunda da PLATO (merkezi ders kütüphanesine bağlı eğitim ağı) ve TICCIT (bir öğrenci bilgisayarına ders desteği veren sistem) adında iki büyük sistem geliştirilmiştir. Bu sistemler başta hedefledikleri potansiyele ulaşamamışlardır. 1980’li yıllarda ise deney ve kontrol gruplarında, geleneksel öğretim yöntemleri ve ortamları ile bilgisayar destekli eğitim tekniğini karşılaştıran pek çok araştırma yapılmış ancak istenilen sonuçlara ulaşılamamıştır. Bilgisayar destekli eğitimin geleceğini etkileyen çalışmalar internet ve beraberinde gelişen multimedia ortamları olarak görülmektedir (Ergün, 1998:4).

Teknoloji ve bilgisayar bilimlerindeki gelişmeler, BDÖ ortamlarının kullanılmasının yaygınlaşmasına ve öğrenci merkezli öğretim tasarımlarının yapılmasına imkân sağlamaktadır. Doğrudan bireye yönelik olabilmesi, zengin bir etkinlik ve çoklu ortam araçlarını sunabilmesi, öğretim niteliği ile uygulama biçimini kolayca değiştirilebilmesi, uyarlanabilir öğretim tasarımı açısından bilgisayar destekli öğrenme, ideal bir öğretim tekniği olarak görülmektedir (Uysal, 2010:76).

İKİNCİ BÖLÜM

2. YABANCI DİL ÖĞRENME

2.1. Dil, Ana Dil ve Yabancı Dil

Dil, seslerden oluşan sosyal bir müessese olarak tanımlanmaktadır (Ergin, 2011:24). Bir toplumun anlaşma aracı olmakla birlikte toplumun kültür aktarıcısı niteliğini de taşımaktadır (Özbay, 2002:15). İnsanların kendi aralarında konuşup anlaşmasını sağlayan doğal bir araç olarak dilin, ne zaman oluştuğu, nasıl geliştiği ve kurallarının nasıl koyulduğu ise tahminlerden öteye gitmemektedir (Aksan 1998:11). Günümüze kadar dille ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Bu tanımların ortak noktası dilin bir iletişim aracı olarak ifade edilmesidir. İnsanların birbirleriyle sürekli iletişim halinde olmaları ve bu iletişimin anahtarının da dil olabileceği söylenebilir.

Dil, toplumlarda ses ve anlam bakımından ortak olan öğeleri ve kuralları kullanarak, duygu, düşünce ve isteklerimizi başkalarına aktarmamızı sağlayan çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizge (Aksan, 1998:55) olarak tanımlanmaktadır. Yani dil duygu ve düşüncelerimizi anlatmak, yeni öğrenmeler gerçekleştirmek, deneyimlerimizi başkalarına aktarmak, soru sormak, emir vermek veya birisinden bir istekte bulunmak gibi işlemleri gerçekleştirmek için kullanılmaktadır. (Alpöge, 1991:5). Dilin, statik, durağan bir yapıya değil aksine dinamik ve sürekli değişen bir yapıya sahip olduğu ve kullanıldığı sürece yaşadığı bilinmektedir (Geier, 1998:7). Dil, kültürel yapının bir aynası olarak nitelendirilmekte ve bireyin yeni bir dil öğrenirken, bugüne kadar sahip olduğu dilsel ve kültürel bilgilerinin anlamlarını da öğrendiği yeni dile yansıttığı söylenmektedir (Biechele & Padros, 2003:13). Dil, insanoğlunun gizemli ve olağanüstü bir yetisi, insanın evrendeki varlığını tanımlayabilecek bir ipucu, insanın bugün ve gelecekteki yerini içinde barındıran gizemli bir sistem olarak ifade edilmektedir. İnsanın, diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği olan, düşünme yeteneğini ortaya koyabilmek ve düşündüklerini ifade edebilmek için kullandığı vazgeçilemez bir iletişim aracı olarak görülmektedir. İnsanlar arasındaki bildirilişimin asıl kaynağı, uygarlıkların ve kültürlerin temel dayanağı, anlatıcısı ve taşıyıcısı olarak nitelenen dil, insan ve

toplum için olmazsa olmazlardan biri belki de en önemlisi olarak görülmektedir (İşler & Dursun, 2000:54).

Dil, anadil ve yabancı dil olarak ikiye ayrılmaktadır. Anadil, bireyin ailesinden, annesinden ve yakın çevresinden öğrendiği dil olarak tanımlanırken, yabancı dil bireyin ailesinde ve çevresinde kullanılmayan başka ülkeler ve milletler tarafından kullanılan dilleri ifade etmektedir (Polat,1998:5).

Her insan dil yetisine sahip olarak doğar, bireyin sahip olduğu bu yeti herhangi bir dil ile de sınırlı olmamaktadır. Bireyin, doğduğu andan itibaren içinde yaşadığı toplumun dilini yaşayarak öğrenmesi dil edinimi olarak tanımlanır ve bireyin doğdu andan itibaren en yakın ilişkide olduğu kişilerin dili onun anadili olarak kabul edilmektedir. Dil edinimi, belli bir süreci zorunlu kılmakta, aniden oluşmamaktadır. Anadilin gelişiminin, bireyin zihinsel ve fiziksel gelişimi ile yakından ilgili bir durum olduğu belirtilmektedir. Anadil edinimi duyma, gözlemlleme, söz ve davranışlarla nesneler arasında zihinsel bir bağ kurma ve taklit etme basamaklarını izlemektedir. Anadil programlı bir şekilde değil, doğal olarak edinilmektedir. Amaçlı bir öğrenme olmamakla birlikte, bireyin sosyal bir varlık olmasının bir gereği ve sonucudur (McManis v.d. 1987:35).

Yabancı dil ise; "ana dil"den başka olan diller şeklinde ifade edilmektedir. (Ceyhan, 2007:35). Yabancı dilin, bir ülke veya toplumun geçerli anadili dışındaki tüm diller (Başkan, 2006:194), bireyin kendisine tamamen yabancı olan ve belli amaçlar için sonradan öğrendiği, yaşadığı yerde iletişim kurmak için kullanamadığı dil (Şahin, 2013:14), yetişkinlere ve öğrencilere akademik, toplumsal ve mesleki alanda gelişimleri amacıyla kendi anadilinden başka öğretilen dil (Oğuzkan, 1981:156) gibi tanımları bulunmaktadır. Genel bir tanımla yabancı dil, insanların doğdukları ülkede konuşulmayan, fakat başka ülkelerin bireyleriyle iletişim kurabilmek için öğrenilmesi gereken dildir (Ceyhan, 2007:71).

Anadilin, bilinçaltı işlemlerle edinilmesi, yabancı dilin ise bilinçli işlemlerle öğrenilmesi ikisi arasındaki en önemli farkı beirtmektedir. (Özdemir, 2006:28-29). Yani anadil edinilir, yabancı dil ise öğrenilir. 1960 öncesine kadar anadil öğreneme olarak değerlendirilirken, Chomsky'nin bu alana getirdiği yeni yorumla, edinim olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Akt:Demircan, 2005:16). Edinim bilinçsiz, öğrenme ise bilinçli olarak gerçekleşmektedir. Çocukların 4-5 yaşlarında hiçbir gramer kuralını bilmeden, dili ustaca kullanmaları anadilin bilinçdışı öğrenildiğinin

kanıtı olarak gösterilmektedir. Bu nedenle anadil öğrenme süreci ile yabancı dil öğrenmeye çalışırken ki bilişsel süreç birbirinden oldukça farklı görülmektedir (Parlak, 2008:3).

2.2. Yabancı Dil Öğretimi

Tarihte yabancı dil öğrenimi ilk kez Akadların Sümerleri işgalinden sonra iki toplumunun birbiri ile karışması ve birbirlerinden etkilenmesi sonucu ortaya çıkmıştır ve yazılı olarak yapılan ilk yabancı dil öğretimi de Sümerler ile Akadlar arasında olmuştur. Bu karışma sonucunda egemen güç olmalarına rağmen Akadlar'ın Sümer dilini öğrenmeleri, Sümer dilinin kültürel açıdan daha güçlü ve temeli olan bir dili olmasından kaynaklanmaktadır. Bu olay insanlık tarihinde ilk kez yazılı ve sözlü yabancı dil öğreniminin başlangıcı kabul edilmektedir (Hengirmen, 1993:3).

Günümüzde ise hızla değişen ve gelişen teknoloji ile birlikte yabancı dil öğrenmenin önemi tartışılmaktan çıkıp, bir zorunluluk haline gelmiştir. (Haznedar, 2010:747). Değişen teknolojik imkânlarla birlikte sınırların olmadığı hızla değişen ve globalleşen günümüz dünyasında, internet ile birlikte hayatının da tamamen değiştiği açıkça görülmektedir. Bu nedenle de günümüzde bilgi birikimi ve deneyim tek başına yeterli olmamakta bireylerin en az bir yabancı dili de iyi düzeyde bilmesi ve kullanabilmesi gerekmektedir. Bu gelişmeler yalnızca ülkeler arasında ki ekonomik ilişkileri değil, siyasi, askeri ve kültürel alanlardaki ilişkileri de arttırmaktadır. Bu ilişkilerin sürdürülebilirliği açısından da yabancı dil öğrenme konusu günümüzde büyük bir önem taşımaktadır (Hengirmen, 1993:11). Kitle iletişim araçlarının değişerek yaygınlaşması ve yaşanan enformasyon çağı ile uluslararası ilişkilerin gelişmesi diğer ulusların dillerini öğrenmeyi zorunlu kılmaktadır. Bilimin büyük bir önem taşıdığı çağımızda aydınlar, bilim adamları ve uluslararası ilişkiler içinde olan herkes için yabancı dil eğitimi, kaçınılmaz bir ihtiyaç haline gelmektedir (Ceyhan, 2007:31).

Kültürel değerlerin aktarımı, farklı kültürlerle ait değerleri tanıma, farklı dilleri konuşan insanlarla iletişim kurabilme, başka bir toplumda yaşama arzusu gibi nedenler dil öğrenmeye karşı ilgiyi arttırmaktadır. Ayrıca hem bireysel hem de örgütsel olarak yürütülen eğitim, kültür, bilim, sanat, ticaret siyaset, turizm, spor

gibi pek çok alandaki ilişkiler de yabancı dil öğrenmeye sebep olmaktadır. Bu nedenle de yabancı dil öğretimi günümüzün önemli konularından biri arasında yer almaktadır (Köksal & Varışoğlu, 2012:49).

Yabancı dil öğrenmeyi zorunlu hale getiren bu gelişmeler doğrultusunda ülkelerin bilimsel, ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel gereksinimleri de bu doğrultuda değişmiştir. Bu değişimler de eğitim politikalarında yabancı dil eğitimi ile ilgili alınan kararları büyük ölçüde etkilemektedir (Haznedar, 2004:15). Türkiye’de yabancı dil bilmek, önceleri sadece elit bir zümreye ait bir saygınlık göstergesiyken, günümüz eğitim programlarının zorunlu derslerinden biri olmuştur (Demirpolat, 2015:7).

Bir dili kullanmak için gerekli becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kazanma sürecini ifade eden yabancı dil öğretimi, uzun yıllar bir dilin sözcük dağarcığı, belli başlı dilbilgisi yapıları seslerin telaffuzu gibi bilgilerin öğrencilere aktarılması süreci olarak tanımlanmıştır (Tok, 2007:192). Dolayısıyla da öğretmenlerin uzun yıllar boyunca yabancı dil öğretiminde temel hedefleri, yalnızca bu bilgileri öğrencilere aktarmak olmuştur. Hâlbuki yabancı dil öğretimi, dilbilgisel yeti ile birlikte bir dili kullanmak için gerekli olan okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerini de kazandırma sürecini kapsamaktadır (Ergüder, 2005:6). Bu nedenle yabancı dil öğrenimi ve öğretimi, bireyin edindiği ve devam ettirdiği yaşantılarının anlamsal boyutu sabit kalarak, dışa vuruluş biçimini hedef dilin kuralları doğrultusunda yeniden kurgulamasını öğrenme-öğretme ve edinme-edindirme süreci (Şahin, 2009:152) olarak tanımlanabilmektedir

Yabancı dil öğrenmenin için pek çok sebebi ve pek çok faydası olduğu için günümüzde yabancı dil öğrenmeye duyulan ihtiyaç da hızla artmaktadır. Yabancı dil öğrenmenin bireye kazandıracığı akademik, bilişsel, toplumsal ve kişisel faydalar yabancı dile duyulan ihtiyacın en önemli nedenleri arasında gösterilebilmektedir.

Uluslararası çalışma alanında ve bilim dünyasında rekabet gücünün artmasını sağlayan yabancı dil insanların kendi ürettikleri bilim, bilgi ve değerleri başka kültürlerle aktarmasına ve diğer kültürlerde üretilenleri edinmesine imkân vermektedir (MEB, 2005:1). Yabancı dil eleştirel ve çok yönlü bir bakış açısı geliştirmeyi öğretmektedir (Altıok, 2006:49). Kariyer açısından da, yurtdışında öğrenim görme, resmi görevlerde çalışma, uluslar arası ve yabancı kaynaklı

şirketlerde çalışma imkanı sağlaması yabancı dilin diğer faydaları arasında sayılmaktadır (Küçük,2006:44). Başka bir deyişle günümüzde hemen herkesin yabancı dil öğrenmek için en az bir nedeni bulunmaktadır. Kendine özgü ilke ve amaçları olan yabancı dil öğreniminde başarı, bu amaç ve ilkelerin etkili bir şekilde belirlenmesine bağlı olarak gerçekleşebilmektedir.

2.2.1. Yabancı Dil Öğretiminin Temel İlkeleri

Bireye yabancı dil öğreniminin nasıl kazandırılacağını “Yabancı Dil Öğretim İlkeleri” ile belirlenmektedir. Yabancı dil öğretim ilkeleri; "öğrenen merkezlik, deneyime dayalı olma, gerçekçi yaklaşım ve yansıtabilirlik olarak ifade edilmektedir. Dersin hem planlamasında hem de uygulamasında öğrenci merkezde tutulmalıdır (Şahin, 2006:25). Yabancı dil eğitimin niteliği ve etkinliklerin başarısı temel alınan ilke ve yöntemlere büyük oranda bağlı olmaktadır (Demirel, 2012:29).

Demirel (2012) yabancı dil öğretimde temel ilkeleri şöyle sıralamaktadır:

- Dört Temel Beceriye Geliştirme
- Öğretim İlkelerini Önceden Planlama
- Basitten Karmaşığa Somuttan Soyuta Doğru Öğrenme
- Görsel ve İşitsel Araçları Kullanma
- Anadili Gerekli Durumlarda Kullanma
- Bir Seferde Tek Bir Yapıyı Sunma
- Verilen Bilgileri Günlük Yaşama Aktarılmasını Sağlama
- Öğrencilerin Derse Daha Etkin Katılmalarını Sağlama
- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma
- Öğrencileri Güdüleme ve Cesaretlendirme

Dört Temel Beceriye Geliştirme: Temel dil becerileri okuduğunu anlama, duyduğunu anlama, konuşma ve yazma (Şahin,2013:117) ise bu dört becerinin birlikte öğretilmesi gerekmektedir. Dil öğrenen kişiden bu alanların hepsinde yeterliliğe ulaşması beklenmektedir. Sadece dil bilgisi kurallarını öğrenmek dil öğrenmek için yeterli görülmemektedir. Bir dilin yapı ve işlevlerini, uygun sözcüklerle doğal bir biçimde kullanarak onu bir iletişim aracı haline getirebilmek bir dili öğrenmektir. (Küçükahmet, 2001:2). Oldukça yaygın olan bir görüşe göre, yabancı dil öğretiminde de, temel dil becerilerinin gelişiminde ki gibi doğal bir sıranın izlenmesi gerekmektedir. Yani dil öğrenen kişi önce duymalı, sonra

konuşmalı, daha sonra da okumayı ve yazmayı öğrenmelidir (Demirel, 2012:97). Yabancı dil öğrenecek birinin bu dört beceriyi de kazanması gerekmektedir.

Öğretim İlkelerini Önceden Planlama: Öğretim etkinliklerinin yıllık, ünite ve günlük ders planları olmak üzere 3 aşamada planlanması başarılı bir öğretim için oldukça önemli görülmektedir (Demirel, 2012:30). Plan büyük bir dikkatle yapılmalı, bütün sınıf seviyeleri için etkili bir öğretimi kapsamalıdır. Plan yapılırken önce tüm süreç düşünülmeli sonra her dönem, her bölüm, her hafta ve her derse bölünmelidir (Burden & Byrd, 2007:51). Planlama öğrenmeyi sistemli bir hale getirip kolaylaştırmaktadır.

Basitten Karmaşığa Somuttan Soyuta Doğru Öğrenme: Dil öğrenirken önce basit sonra karmaşık yapıların öğrenilmesi önerilmektedir. Önce basit cümle kalıpları, sonra da bileşik ve karmaşık cümle kalıplarının öğrenilmesi gerekmektedir. Yani öncelikli olarak, açıklanması kolay sözcükler ve somut kavramlar sonrada soyut kavramlar ve düşüncelerin öğretilmesini ön görmektedir (Demirel, 2012:30).

Görsel ve İşitsel Araçları Kullanma: Eğitim alanında görsel ve işitsel araçların önemli bir yeri bulunmaktadır Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alındığında her öğrencinin öğrenme stiline de farklı olduğu görülmektedir. Bu nedenle de etkin bir öğretim için görsel ve işitsel araçlara öğrenme sürecinde yer verilmektedir. Yabancı dil öğretimde özellikle görsel materyaller oldukça önemli görülmektedir. Bir resmin bin sözcük değerinde olabileceği, pek çok yabancı dil öğretim uygulamasında gözlenmiştir (Demirel,2012:30). Dilin doğru kullanımı ve telaffuz çalışmalarında ise işitsel araçlar pek çok fayda sağlamaktadır. Görsel öğrenen (visuallearners) öğrenciler için resim, diyagram, video ve yazılı anlatımlar uygun bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Duyarak-işiterek (auditorylearners) öğrenen öğrenciler ise diyalogları, müzik ve şarkıları dinlerken, bunları yüksek sesle veya içlerinden tekrar etme imkanı bulduklarından öğrenmekten zevk almaktadırlar (Küçükahmet, 2001:37). Görsel araçlarla öğretilen sözcükler, kavramlar ve cümle yapıları hem kolay anlaşılakta hem de kalıcı izli olmaktadır.

Anadili Gerekli Durumlarda Kullanma: Yabancı dil öğrenirken hedef dilin daha çok duyulması ve kullanması esas alınmaktadır. Öğrenilen dil ne kadar çok kullanılırsa, ne kadar çok pratik yapılırsa öğrenme o kadar iyi gerçekleşmektedir. Konuşma alıştırmalarında, başlangıçta öğrencilerin anadili kullanmalarına izin

verilmeli, fakat hedef dilde ki basit cümlelerle iletişim kurmaları sağlanmalıdır. Gerek duyulmadıkça anadil kullanılmamalı, anadille yapılan açıklamalar da mümkün olduğunca kısa ve öz tutulmalıdır (Demirel,2012:30).

Bir Seferde Tek Bir Yapıyı Sunma: Yabancı dil öğretme etkinliklerinde, her defasında yalnızca tek sözcük, tek sorun ya da tek cümle yapısı öğretmek temel ilke olarak kabul edilmektedir. Aynı anda pek çok sözcük veya cümle kalıbı öğretmek etkili olmayacağı gibi karışıklığa sebep olabilmektedir. Aynı anda birçok yapıyı sunmak tam öğrenme engel olabilmektedir. Özellikle başlangıç seviyesi eğitimlerinde, temel bilgiler ve kavramlar ayrıntılarına girilmeden öğretilmelidir (Demirel,2012:31).

Verilen Bilgileri Günlük Yaşama Aktarılmasını Sağlama: Yabancı dil öğrenirken, öğrenilen bilgilerin günlük iletişimde nasıl kullanıldığı da öğrenilmelidir. Örneklerin gündelik yaşamdan seçilmesi öğrenmelerin kalıcı olmasına ve öğrenilenlerin kullanılmasına imkân vermektedir.

Öğrencilerin Derse Daha Etkin Katılmalarını Sağlama: Derse aktif katılım öğrenim için etkili görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme tercihleri farklı olduğu için, öğretmen farklı teknikler kullanarak öğrencilerin tamamının derse aktif katılımını sağlayabilir. Yapılan öğretim etkinliklerinde öğrenci ne kadar çok görev alırsa öğrenmesi de o kadar kalıcı olmaktadır. Etkinliklerde öğrencinin daha aktif olacağı bulmacalar, problem çözme ya da drama çalışmaları, oyun oynama teknikleri tercih edilebilmektedir (Küçükahmet, 2001:36). Etkin katılım için tekrar alıştırmaları, soru-cevap, rol yapma, grup tartışması, ikili ve üçlü çalışmalar, benzetim (simülasyon) gibi teknikler kullanmak uygun görülmektedir (Demirel, 2012:31).

Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma: İlk defa yetmişli yıllarda farklı öğrenme tipleri olduğu duyurulmuş ve her bireyin öğrenmesinin de farklı olduğu bu yıllarda dile getirilmeye başlanmıştır (Şahin, 2013:26). Bu özellik dikkate alındığında, sınıf içinde zengin öğrenme ortamının önemi açıkça görülmektedir. Öğretmen soruların kolay olanlarını daha yavaş öğrenenlere, zor soruları da gruba göre zeki ve çalışkan olanlara sormaktadır. Bu nedenle öğretmenden iyi bir gözlemci olması öğrencilerini iyi gözlemesi ve onlarla ilgilenmesi beklenmektedir (Demirel, 2012:31).

Öğrencileri Güdüleme ve Cesaretlendirme: Güdüleme ve cesaretlendirmenin başarıyı artıran iki etmen olduğu bilinmektedir. Güdülemenin, öğrenme üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ve başarının bir şartı olduğu kabul görmektedir. Güdüleme, ulaşılabilecek hedef için gerekli davranışı başlatır ve hedefe ulaşana kadar bu davranışın devamlılığını sağlayan bir güç olarak bilinmektedir (Şahin, 2013:32). Bu nedenle güdüleme, başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Bir yönüyle de öğrenen ile öğrenilecek konu arasında psikolojik bir bağ kurarak, bu bağın öğrenme üzerinde olumlu bir etkisi yaratmasını sağlamaktadır. Sınıf içinde öğretmenin ipuçlarını, pekiştirenleri, dönüt ve düzeltmeleri kullanarak öğrencileri cesaretlendirmesi beklenmektedir (Demirel, 2012:32).

2.2.2. Yabancı Dil Öğretiminin Genel İlkeleri

Yabancı dil öğretiminde kullanılan temel ilkeler doğrultusunda, uygulanması gereken temel ilkeler (Demirel, 2012:32-33) şu şekilde belirlenmiştir

1. Öğretime dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanması,
2. Öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesinin ve ezberlenmesinin sağlanması,
3. Kullanılan dilin öğretilmesi,
4. Öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları sağlamasına yardımcı olunması,
5. Öğrenilen dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarının öğretilmesi,
6. Amaç dil ile ana dil arasında sorun olan ses ve yapıların öğretilmesi,
7. Öğretim materyallerinin kolaydan zora doğru sıralanıp sunulması,
8. Yeni cümle kalıplarının bilinen sözcüklerle öğretilmesi,
9. Öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağının tanınması,
10. Yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler verilmesi,
11. Başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen anında düzeltilmesi,
12. Bir seferde bir tek sorunla uğraşılması,
13. Amaç dilin o dili ana dili olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi öğretilmesi,
14. Öğretilen dilin kültürünün de öğretilmeye çalışılması,
15. Sınıf içi bireysel farklılıkların dikkate alınması,
16. Öğrencilerin sınıfta daha çok konuşma yapmalarına olanak sağlanması,
17. Bütün bilinenlerin öğretilmeye çalışılması,

2.3. Yetişkinlerde Yabancı Dil Öğrenimi

Yabancı dil öğrenenlerin öğrenme sürecinde, isteklendirme ve yönleme dayalı olarak yaş, cinsiyet, kişilik, motivasyon, yaşam deneyimleri ve öğrenme stilleri gibi etkenler etkili olmaktadır (Tok, 2007:196). Yaş yabancı dil öğrenimini önemli bir unsur olarak etkilemektedir. Yetişkinler yabancı dil öğrenimine bir çocuk kadar kolay geçiş sağlayamamakla birlikte yine de başarılı olabilmektedirler. Yabancı bir dil öğrenmek bir yetişkin için daha zor olabilmektedir ancak bir yetişkin bir çocuktan daha kolay bu zorlukların üstesinden gelebilmektedir (Wilkins, 1972:187). Yani yetişkinlerin anlambilim ve sözcükbilimle ilgili güçlükleri kolaylıkla halledebilecekleri fakat telaffuz ile ilgili zorlukları halletmelerinin biraz zaman alacağı söylenmektedir. Gelişme oranı, yaş ile birlikte azalabilir fakat algılama düzeyi yaş ile birlikte artabilir. Yani büyük bir zekâ, yeni şeyleri kavramak için büyük bir yetenektir (Diller, 1978:116).

Bir yabancı dili öğrenmenin, uygun bir yaşı olup olmadığı konusunda bir kesinlik yoktur. Çocukların yabancı bir dili yetişkinlere göre daha kolay ve çabuk öğrendikleri ve sezgisel bir dil kabiliyetleri olduğuna dair yaygın bir kanı söz konusu edilmektedir (Tutaş, 2000:365). Buna karşın, yetişkinlerin yabancı bir dil öğrenmesinin zor olduğu ön yargısı ve belli bir yaştan sonra dil öğrenme kabiliyetinin yitirdiğine dair inançlar, yabancı dil öğrenmek isteyen yetişkinleri olumsuz olarak etkilemektedir (Arslan & Akbarov, 2010:185). Hâlbuki biyolojik koşullar bilişsel ve duygusal etkenler, kullanılan öğretim metodu, sosyal ve çevresel etkenler yabancı dil öğrenme sürecini yönlendiren etkenler arasında sayılmaktadır. Bu etkenlerin olumlu olması durumun da yabancı dil öğrenmek isteyen kişinin yaşı çokta önemli olduğu düşünülmektedir (Tutaş, 2000:369).

Hem anadil hem de yabancı dil öğrenim sürecini inceleyen bazı varsayımlara göre de ileri yaşlarda dil öğrenmek zor olsa bile imkânsız görülmemektedir. Bu varsayımlardan biri olan ve W.Penfield ve R.L.Roberts tarafından 1959 yılında ABD’de üretilen kritik yaş varsayımı “Genç ve yaşlı öğrencilerin yabancı dil öğrenme becerilerini belirleyen bir yaş sınırı var mıdır?” sorusuna yanıt aramaktadır. Bu varsayıma göre, 12. veya 13. yaş bitimi bir yabancı dili en kolay ve normal çaba ile öğrenmenin sınırı olarak kabul edilmektedir. Penfield ve Roberts, beynin esnek yapısının ergenlik yaşı bitiminde sertleştiğini, bu dönemde beynin sağ ve sol yarım kürelerinin birbirlerinden bağımsız hale geldiğini ve dilsel becerilerin

daha çok sol yarımküreye konuşlandığını ileri sürmüşlerdir. Bu nedenlere dayanarak da bir yabancı dili en kolay biçimde öğrenilebilme yaşının yaşamın ilk on yılı içinde olduğunu saptamışlardır (Demirezen, 2003:7).

Kişi lateralizasyondan önce yabancı dil öğrenmeye başladığı zaman hedef dili aksansız öğrenebilmektedir. Çocukların yabancı dilin telaffuzunu çabuk öğreniyor olmaları, yabancı dili daha çabuk öğrenecekleri anlamına gelmemektedir. Yani bu varsayım yalnızca telaffuz alanında geçerlidir. Kritik dönemden sonra yabancı dil öğrenmeye başlayanlar da başarılı olabilmektedirler. Bazı dilbilimcilere göre belli bir yaştan sonra beyin elastikiyetini kaybetmektedir, ancak yetişkin yaşlarda da bir yabancı dil mükemmel derecede öğrenilebilmektedir (Tutaş, 2000:366). Buluş çağı sonrasında yabancı dil öğrenmeye başlayan birey, önceden oluşan dil beceri merkezini kullanamamakta başka bir yerde yeni bir dil beceri merkezi oluşturmaktadır. Dil edinme ve öğrenmede ortaya çıkan zorlukların nedenlerinden biri de bu durum olmaktadır. Bir ülkeye gelen göçmenlerin çocukları, o ülkenin dilini o ülkenin yurttaşları kadar iyi kullanabilirken, ebeveynlerinin dili edinme ve öğrenme başarısı çocuklarına göre daha zayıf olması bu durumu gösteren bir örnektir (Brown, 1994:58).

Birinci Dil = İkinci Dil Varsayımı yetişkinlerin yaş faktöründen etkilenmeden dil edinme aygıtını, birinci ve ikinci dilin dilbilgisini öğrenmede aynı şekilde kullanabileceklerini öne sürmektedir (White, 1985:30).

İkinci Dil = Birinci Dil varsayımı ise ikinci dilin gelişiminin birinci dil gibi olduğu görüşüne dayanmaktadır. Yetişkinlerin de ikinci dili çocukların öğrenme düzeyinde öğrenebileceklerini ifade etmektedir. Yetişkinlerin dil öğrenimi dil edinimi olarak değil beceri öğrenimi olarak tanımlanmaktadır (Demirezen, 2003:12).

Erken yaşta dil öğrenmeye başlanmasının iyi olduğu görüşü, okul ortamında yapılan bazı araştırmalar tarafından desteklenmemektedir. Konu ile ilgili olarak yapılan bir araştırmanın sonuçlarında, yabancı dil testlerinde, 11 yaşında okulda Fransızca öğrenmeye başlayan İngiliz çocuklar, 7 yaşında öğrenmeye başlayanlardan daha başarılı oldukları gözlenmiştir (Tutaş, 2000:366).

Dil öğrenmeyi direk olarak etkileyen iki önemli unsur da motivasyon ve kendine güven olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle yetişkinlerin dil eğitiminde, yabancı dili öğrenebileceklerine dair etkinliklere sıklıkla verilmelidir çünkü telaffuz

hataları ve yanlış yapma endişesi yetişkinleri yabancı dil öğrenmekten uzaklaştırmaktadır (Tutaş, 2000:368). Öğrencinin, kendini huzurlu hissedebileceği öğrenim ortamı, dil öğretimine yansıtılan dil, kültür ve düşünce ilişkisi, öğrenme isteğinin artırılması ve hata yapma korkusu dil öğretimini etkileyen diğer unsurlar arasında gösterilmektedirler (Şahin, 2007:468). Yanlış yapma korkusu, Türkiye’de bireyleri yabancı dil öğrenmeden uzaklaştırmaktadır. Bu nedenle bu durumla karşılaşan öğretmenler, yanlışları olağan karşılamalı ve öğrenci konuşurken cümlelerin kuruluşuna değil, konuşmanın içeriğine önem vermeleri gerekmektedir. Yanlış yapma korkusundan dolayı öğrencinin duyduğu kişisel yenilgiyi azaltma yollarına başvurulmalıdır (Ekmekçi, 1983:113).

Yetişkinler yabancı dil öğrenmenin kendilerine mesleki alanda avantajlar sağlayacağını bilmektedirler. Bu nedenle yabancı dil, yetişkinler tarafından hedeflerine ulaşmalarında ki bir araç olarak görülmektedir. Bir hedefe ulaşmak için yabancı dil öğrenmeye başlayan yetişkinlerin mesleki motivasyona sahip oldukları söylenmektedir (Harmer, 1983:3). Eğitim ya da iş nedeniyle yabancı dil öğrenme gereksinimi bireyi mesleki açıdan motive etmektedir (Dickinson, 1987:31). Kariyer hedefi için dil öğrenmeye başlayan yetişkinlerin motivasyon düzeyleri yüksek olmaktadır. Yabancı dil öğrenen başlangıç seviyesindeki yetişkinlerin öğrenme motivasyonları uzun süre yüksek bir seviyede kalmakta, öğretmenin olumsuz tutumu, uygunsuz koşullar ve tavırlar yetişkinlerin yabancı dil öğrenimini olumsuz yönde etkilemektedir. Orta seviyede ki yetişkinler ise mesleki motivasyonu olan kişiler olarak adlandırılmaktadır. Yetişkinlerin geçmişte aldıkları eğitim ve anadilde kazandıkları becerileri, yabancı dile olan ilgi ve yeteneklerini etkilemektedir (Tuncay, 1994:2).

Sonuç olarak yabancı dil öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar çocukların yabancı dili daha kolay ve çabuk öğrendiklerinin yanlış bir gözlem olduğunu ortaya koymaktadır. Hem yetişkinler hem de çocuklar yabancı dil öğrenirken pek çok zorlukla karşılaşmaktadırlar. Eşit koşullarda dil öğrenirken, çocuklar morfolojik ve fonetik öğeleri yetişkinlerden daha çabuk öğrenmekte, gençler gramer ve leksikal yapıları daha çabuk öğrenmekte, yetişkinler ise sentaktik ve morfolojik yapıları çocuklara göre daha iyi kavramaktadır (Tutaş, 2000:369).

Her ne sebeple olursa olsun yetişkinler yabancı dil öğrenmeye önceden edindikleri eğitim, kültürel birikim, yaşam biçimi ve mesleki yaşam koşullarıyla

şartlanmış olarak başlamaktadırlar. Kaşgarlı Mahmut, DîvânüLûgati't-Türk adlı eserinde, Araplara öğretmek istediği kelimeleri bir atasözü, deyim veya şiirle örneklendirip, kelimeyi doğal dokusu içinde sezdirerek öğretme yöntemini kullandığından bahsetmektedir. Yani yetişkinlerin yabancı dil öğrenirken, kelimeleri kendi doğal dokularında görmeleri daha iyi bir öğrenme sağlamaktadır (Çiftçi 2003:73). Tüm bu nedenlerden dolayı çocuklara uygulanan dil öğretiminden daha farklı bir yaklaşımda yetişkinlere yabancı dil öğretmek gerekmektedir (Tuncay, 1994:11).

Pek çok dilbilimci, yabancı dil öğrenmede bireyi başarıya götürecek farklı metotlar olduğunu dile getirmektedirler. Yabancı dil öğrenirken en uygun metodun kullanılmasının, her yaştaki bireyi başarıya götürebileceği bu dilbilimciler tarafından savunulmaktadır (Tokdemir, 1997:63).

2.4. Yabancı Dil Öğretiminde Strateji, Teknik, Yaklaşım ve Yöntemler

Çalışmanın öğrenme ile ilgili bölümünde de bahsedildiği gibi, etkili bir öğrenme ve ya öğretme için en uygun yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniğin kullanılması oldukça önemli görülmektedir. Yabancı dil öğretirken de bunların en uygun olanlarının seçilerek uygulanması gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminde de pek çok yaklaşım, strateji, yöntem ve teknik vardır.

Tablo 1: Yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikler

YAKLAŞIM	STRATEJİ	YÖNTEM	TEKNİK
Sözel Yaklaşım	Grafik Örgütleyiciler	Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi	Beyin Fırtınası
Görsel Yaklaşım	Akran Öğretimi-işbirliği	Direkt Yöntem/	Gösteri
Konu Merkezli Yaklaşım	Öz Değerlendirme	Doğal Yöntem	Soru-cevap
Yapısalcı Yaklaşım	Günlük Tutma	İşitsel-Dilsel Yöntem	Drama Ve Rol Yapma
Alan Merkezli Yaklaşım	Müzik Ve Şarkılar	Bilişsel Yöntem	İkili Ve Grup Çalışmaları
Beceri Merkezli Yaklaşım	Sesli Okuma	İletişimsel Yöntem	Kavram Haritaları
Bilişsel Yaklaşım	Misafir Konuşmacılar	Seçmeli Yöntem	Bireyselleştirilmiş Öğretim
İletişimsel Yaklaşım	Etkili Soru Sorma	Telkin Yöntemi	Programlı Öğretim
	Esnek-stratejik Gruplama	Grupla Dil Öğretim Yöntemi	Bilgisayar Destekli Öğretim
	Yapboz	Sessizlik Yöntemi	
	Somut Modeller	Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi	
	Tartışma	İşitsel-Görsel Yöntem	
	Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme	Görev Temelli Yöntem	
	Kelime Duvarı, v.b	İçerik Merkezli Yöntem	
	Marzano'nun Etkili Öğretim Stratejileri		

Tabloda da görüldüğü üzere 15 başlık altında toplanmış olan yabancı dil öğretme stratejileri bu çalışma kapsamında olmadığından, bunlara bu çalışmada değinilmemektedir. 9 başlık altında toplanan yabancı dil öğretme tekniklerine ise öğrenme teknikleri ile aynı olması itibari ile birinci bölümde yer verildiği için bu bölümde tekrar yer verilmemektedir.

Yabancı dil öğretimi ile ilgili değişik yaklaşımlar ortaya atılmaktadır. Bunlar; sözel yaklaşım, görsel yaklaşım, konu merkezli yaklaşım, yapısalcı yaklaşım, alan merkezli yaklaşım, beceri merkezli yaklaşım, bilişsel yaklaşım, iletişimsel yaklaşım olmak üzere 8 başlık altında toplanmaktadır. Görsel Yaklaşım dışında kalan yaklaşımlara da bu çalışmanın konusu dışında olmalarından dolayı çalışmada yer verilememektedir. Yöntemler konusunda ise çalışma kapsamında olan, İşitsel-görsel yöntem, düzvarım yöntemi, bilişsel öğrenme yöntemi ve doğal yöneme yer verilmektedir.

2.4.1. Görsel Yaklaşım

Temelini görsel araçların oluşturduğu bir yabancı dil öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda görüntü yardımcı bir eleman olarak kullanılmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenciler, öğrendikleri bilgilerle, görsel, işitsel ve zihinsel bağlantılar kurabilmektedirler. Bu yaklaşım, kullanılan eğitsel görsellerin bellekte daha fazla kalıcı iz bıraktığını kabul etmektedir. Bu nedenle de kullanılan bu görsellerle ilgili çok fazla araştırma yapılmaktadır. Öğrenciler, algılarını, işitsel ve görsel zekalarını kullanarak öğrenme gerçekleştirmektedirler (Köksal & Varışoğlu, 2012:84).

2.4.2. İşitsel-Görsel Yöntem

1960 sonrasında, Fransızca öğretimi için geliştirilmiş bir yöntemdir. CREDİF yöntemi veya St. Cloud yöntemi olarak da anılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde teknolojik aletleri temel araçlar olarak kullanması yöntemin en önemli farkı olarak bilinmektedir. Öğretim, laboratuvarında, taşınabilir kasetçalar-CD vb. ses kayıtları, ses kayıt cihazları ve kısa film şeritli projeksiyon kullanılarak yapılmaktadır (Memiş & Erdem, 2013:313). Yöntem bütün duyu organlarını kullanmaya dayanmaktadır. Dilsel yapıların anlamları, davranış, jest ve mimiklerle açıklanarak, görsellerle desteklenmesi son olarak da ses kayıtlarından telaffuzun dinlettirilmesi şeklinde uygulanmaktadır (Doğan, 2012:191). Film veya sesle başlatılan derslerde film sahnesi ile onu karşılayan cümle senkron halde olmaktadır (Demircan, 2005:233).

Kullanılan görsel materyaller anlamsal (semantic), konusal (thematic), öyküsel (narrative) ve hafızaya yardımcı (mnemonic) olmak üzere dört işlev altında gruplandırılmaktadır. Kullanılan araç gereçler ise; işitsel araçlar (CD çalar, MP3 çalar, teyp, radyo ve tüm dil laboratuvarı araçları), görsel araçlar (resimler, yazı levhaları, duvar resimleri, fotoğraf, slayt, film, kukla vb.), işitsel-görsel araçlar (bilgisayar, televizyon, sesli filmler vb.) olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Doğan, 2012:192-193).

Yöntemin savunucuları dil öğreniminin, bir alışkanlık oluşturma ve dilin yapılarını aşırı öğrenme olduğunu kabul etmektedirler (Demircan, 2005:233). Sıraya konulan ve tek tek öğretilen yapılar diyalog içinde tekrar, taklit ve ezberle öğretilmektedir. Öğrenilenlerin alışkanlık haline gelebilmesi için çok fazla alıştırma yapılmakta ve doğru cevaplara olumlu pekiştirme verilmektedir. Dilbilgisi kuralları

tümevarım yöntemi ile öğretilerek, kelime öğretimi anlamlı bir içerik içerisinde yapılmaktadır (Demirel, 2012:45). Bu yöntem öğrenciye Video, VCD, CD-Rom, sinema gibi görsel öğeleri izleterek, yabancı dili öğretmeyi hedeflemektedir. Bu yöntemle öğrenciler, seyrettikleri şeyleri taklit ederek öğrenmektedirler.

2.4.3. Düzvarım Yöntemi

Düzvarım yöntemi, 1950’li yıllardan sonra ortaya atılan ve günümüzde de zaman zaman kullanılan bir yabancı dil öğretim yöntemidir. Bu yöntem yabancı dil öğrenmeyle ana dili öğrenmeyi aynı kabul etmektedir. Yöntemin amacı dilin daha aktif kullanılmasını sağlamaktır. Yöntemde örneklem kullanılarak ve etraftaki nesneler karşılaştırmalı olarak öğretilmektedir. Böylelikle öğrenci çok kısa sürede konuşmaya başlamaktadır (Polat, 1998:10). Yöntem, yabancı dil öğrenmeyi anadili öğrenmeyle aynı kabul ettiği için, öncelikle sözlü öğretimi öngörmektedir (Demirel, 2012:40).

Bu yöntem, sosyal yaşamla hedef dil ile arasında doğrudan bir bağ kurmaktadır (Hengirmen, 1993:20). Dilbilgisi kurallarının ezberlenmesi, çeviri ya da açıklamalar kullanmadan ve anadilden yararlanmadan, sadece öğrenilen dil ile yaşam arasında doğrudan ilişki kurularak öğrenmeyi gerçekleştiren bir yöntem olarak bilinmektedir (Demircan, 2005:171). Dil öğrenme sürecini hızlandıran bir etkisi olduğu söylenmektedir (Köksal & Varışoğlu, 2012:94). Batı Afrika’da kullanılan, başarılı bir yöntem olarak bilinmektedir. Başarı ile uygulanan ülkelerde ki öğretmenlerin de bu yöntemi çok iyi kavradıkları gözlenmiştir (Demirel, 2012:38).

Kelime öğretiminde de görsel araçlara fazlasıyla yer verilmektedir (Odabaşı, 1997:17). Görsel araçlar, drama ve hedef dilde yapılan tanımlamalar yöntem için oldukça önemli kabul edilmektedir (Demircan, 2005:40).

2.4.4. Doğal Yöntem

Düzvarım yöntemi gibi bu yöntemde yabancı dilin, anadile benzer şekilde öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Yazılı dilin öğretmesini değil aksine yaşayan ve şimdi konuşulan dili öğretmeyi hedeflemektedir. Yabancı dil öğretilirken, öğretmenin kendi anadili olan yabancı dili kullanması, öğrencilerle konuşma yoluyla iletişim kurması ve bu etkileşimin bir metin gibi birbiriyle

bağlantılı olması gerekmektedir. Kurulan cümlelerin, anlaşılabilir düzeyde yalın olması ve dilbilgisi açıklamasının yapılmaması gerektiğini ön görmektedir (Demirel, 2012:46). Anlatılan konunun anlaşılması için görseller ve hedef dilde kazanılmış sözcükler kullanılmaktadır. Bunların yeterli olmadığı kanısına ulaşıldığında da pandomim, tahtaya çizme ve örnek gösterimine başvurulmaktadır (Doğan, 2012:100).

Doğal yöntem, anadil edinimindeki gibi yabancı dil de edinilmeli kuralına dayanmaktadır. Bu nedenle de öğrenciden, duyduklarını anlamasa bile tekrar ve taklit etmesini isteyen bu yöntemde öğrencinin etkin olması beklenmektedir. Yöntem uygulanırken, konuşmada yapılan yanlışlar düzeltilmez, öğrenci anadili öğrenirken yaptığı gibi hatalarına aldırmadan konuşmaya devam etmektedir (Demirel, 2012:46).

2.4.5. Bilişsel Öğrenme Yöntemi

Davranışsal yöntemlere tepki olarak ortaya çıkmış bir yöntemdir ve dilin bir alışkanlık ürünü değil, yaratıcı bir süreç olduğunu savunmaktadır. Diğer yöntemlerden farkı ise; yabancı dildeki eski bilgilerin, yeni anlamlar ve bağlar kazanıp, yeni bilgi olarak depolanmasıdır. Yeni öğrenmenin, daha önce öğrenilenlerle bütün haline gelmesi ancak anlamlı bir öğrenme ile mümkün olabilmektedir (Doğan, 2012:172). Öğretim programı, hedef dilin gramer kuralları etrafında şekillendirilmektedir. Grup çalışmaları ve bireysel aktivitelere öğretim sırasında yer verilmektedir (Demirel, 2012:46). Gramer kuralları tümevarım ve tündengelim ile öğretilerek, kurallar anadille öğretilmektedir. Ezber ile mekanik öğrenme yerine, anlamlı öğrenmeye yer verilmektedir. Öğretim aracı olarak ders kitabı, görsel-işitsel araçlar ve olanak dâhilindeki diğer araçlardan mümkün olduğunca yararlanılmaktadır (Doğan, 2012:176).

2.5. Yabancı Dilde Kelime Öğretimi

Bir yabancı dili öğrenmek ve o dilde konuşabilmek için çok sayıda kelime öğrenmek gerekmektedir. Kelime öğrenme tekniklerinin pek çoğuyla bunu yapmaya çalışmak hem zor hem de sıkıcı olmaktadır (Duyar, 2001:88). Günümüze kadar bunun için pek çok yöntem kullanılmıştır. İlk önce dilbilgisi çeviri yöntemi kullanılarak öğrenilecek kelimelerin anadildeki karşılıkları ile beraber listelenmesi

ve bu listelerin ezberlenmesi yöntemi kullanılmıştır. Daha sonra düzvarım yöntemi ile yeni kelime bir yapı içinde bir anlam bütünlüğü ile öğretilmiştir. Son olarak da sözcüklerin bir iletişim içeriği içinde öğrenilmesi gerektiğini savunan iletişimsel yöntem kullanılmıştır (Demirel, 1993:125).

Yabancı dilde kelime öğrenmiş olmak için bazı kelime ve kurallar önce dikkatle ezberlenmeli, belli bir süre hafızada tutulmalı ve uzun bir zamandan sonra tekrar hatırlanabilmelidir (Joyce vd., 1972:90). Yani kelimeler önce öğrenilip hafızada tutulabilmeli ve gerektiğinde hatırlanabilmelidir.

Yabancı dilde kelime öğretilirken; gerçek nesneler ya da numunelerin gösterilmesi, öğretilecek sözcüğün anlamının jest ve mimiklerle verilmesi, dergi, resim, flaş kart gibi görsel araçlar kullanılması, yabancı dildeki sözcükler ile anadildeki sözcükler arasında akustik bağ kurulmasını sağlamaktadır (Demirel, 1993:126). Kurulan bu bağ öğrenmeyi kolaylaştırabilmektedir. Kelime hafızaya yerleştirilirken; ya bilinmeyen bir ögeyi, bilinmeyen başka bir öge ile ilişkilendirmek ya da bilinmeyen öge ile bilinen bir öge arasında çağrışım kurmak gerekmektedir (Joyce vd.,1972:92). Bir düşüncüyü başka bir düşünce ile benzerlik kurarak anlatmak için sözel metaforlar kullanılırken, bir düşüncüyü bir görsel ile benzerlik kurarak anlatmak için de görsel metaforlar kullanılmaktadır (Saban, 2001:113). Dil öğretiminde kullanılan görsel araçlar, beynin sağ lob fonksiyonlarını kullanarak, öğrenilen bilgilerle ilgili görsellerin beyinde bir ilişkiler ağı oluşturmasını sağlamaktadır (Duyar, 2001:29). Bu nedenle de dil öğretiminde anlaşılmayan, sıkıcı ve uzun metinlerin aralarına resimler yerleştirilerek öğrenciler motive edilmekte ve yabancı dilde verilen mesajın algılanması kolaylaştırılmaktadır. Bu resimler anlam aktarıcı, açıklayıcı yorumlayıcı işlevlere sahip yabancı kelimeleri anlatan görsel tasarımlardan oluşmaktadır (Tarcan, 2004:65). Bu tasarımlar, öğretilen sözcüklerin, kavramların ve cümle yapılarının daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır. “Bir resim, bin sözcük değerindedir.” sözünün gerçekliği yabancı dil öğretiminde de açıkça görülmektedir (Demirel, 1993:24). Öğrenmede görsel hafızayı etkileyen, bilgilerin resimlenmesi, grafiklerin çizilmesi, olayların karikatürize edilmesi, renklerin kullanılması, önemli hususların fosforlu kalemle işaretlenmesi gibi unsurlara daha fazla yer vererek, hafızada kalma yüzdeleri arttırılabilmektedir (Duyar, 2001:29).

Öğrenilen bilgilerin hafızada tutulması için uygulanan 5 prensip ve teknikten söz edilmektedir. Bunlar; Farkındalık, çağrışım, bağ kurma, komik-saçma benzetme ve anahtar kelime uygulamalarını içermektedir.

Farkındalık: Hafızada tutulmak istenen şeye öncelikle dikkat edilmeli ve konsantre olunmalıdır çünkü dikkat edilen hiçbir şey unutulmamaktadır (Joyce vd.,1972:94).

Çağrışım: Öğrenilen yeni bilginin en azından bir parçasının önceden öğrenilmiş veya hatırlanan bir bilgiyle çağrışım kurması, yeni bilgiyi hafızada tutmanın temel kuralı olarak kabul edilmektedir (Joyce vd.,1972:95). Yeni kelimeleri hafızada tutmak için resimlerle veya ana dildeki benzer sesli kelimelerle benzeştirmek (Rubin vd., 1982:50) bilgiler arasında çağrışım yaptırmayı sağlamaktadır. Örnek olarak İngilizce “kravat” anlamına gelen “tie” kelimesinin telaffuzunun Türkçedeki “tay” kelimesine çağrışım yapması kelimenin kalıcı olmasını sağlamaktadır (Joyce vd.,1972: 92).

Bağ Kurma: İki nesneyi birbirine bağlamak ve sonrakinin bir öncekini hatırlatacak şekilde bağlarının devamını sağlamaktır. Örneğin, hatırdaki tutulmak istenen ev, eldiven, sandalye ve ağaç kelimeler için sıra dışı resimler hayal edilebilir. İlk resimde evin kapısını açan bir eldiven, ikinci resimde ise ağaçtan meyve gibi toplanan eldiven hayal edilebilir. Bu hayali resimleri oluşturup daha sonra bunları hayalde canlandırmak hafızada tutmayı ve hatırlamayı kolaylaştırmaktadır (Joyce vd.,1972:95).

Komik-Saçma Benzetme: Çağrışımın etkililiği hayali resmin renkli, parlak, komik, olağandışı veya mantıkdışı olması ile sağlanmaktadır. Ağacın meyvesi olan eldiven veya eldiven ailesi komik çağrışım için bir örnek olabilmektedir. Bir nesneye kendine ait olmayan özellikleri yükleyip başka bir nesne yerine koymak, küçük şeyleri kocaman, büyük şeyleri de minyatür haline getirerek, nesneyi gerçek boyutlarının dışına çıkarmak, rakamlarla bir şeyi abartmak, çağrışımlara hareket katmak, çağrışımları komik hale getirmenin yolları arasında gösterilmektedir. Komik çağrışımlar hatırlamayı kolaylaştırmaktadır (Joyce vd., 1972:95).

Anahtar Kelime: Yabancı dilde kelime öğrenim teknikleri üzerinde yapılan araştırmalara göre, kelime öğrenmede hatırlatıcı kelimeler kullanılması, konu içinde kelime öğrenmeye oranla hem daha hızlı hem de daha etkili olmaktadır (Duyar, 2001:60).

Anahtar kelime sisteminin amacı uzun bir düşünceyi ve birçok ikinci plandaki şeyleri seçilen bir kelime ile simgelemektir. Anahtar kelime sistemi özellikle konuşma veya metinlerdeki uzun cümleler için elverişli görülmektedir. Böylelikle hatırlanmak istenen şey; uzunluğu, soyutluğu veya karmaşıklığına rağmen kolayca hatırlanmaktadır (Joyce vd.,1972:96).

Öğrenilen kelimelerin hatırlanabilmesi bize ifade ettikleri anlam ile doğru orantılı olmaktadır. Bir kelimenin zihnimizde anlam kazanması için önceden öğrendiğimiz bilgileri çağrıştırmaları veya onlarla ilişki kurması gerekmektedir.. Yabancı kelime öğrenmedeki en kritik durumun bu olduğu söylenmektedir. Yani yeni bir bilgiyi hatırlamak için yeni bilginin hafızada iyi bir etki yapmasını ayrıca daha önce öğrenilmiş olan bilgilerle ilişki kurmasını mutlaka sağlamak gerekmektedir (Duyar, 2001:34). Görme, hissetme, dokunma, koklama, tatma gibi birçok duyu hatırlama için güçlü çağrışımlar oluşturmaktadır. Her duyu bilinen bir bilgiyle yeni öğrenilen bir bilgiyi çağrıştırmamıza yardımcı olmaktadır. Örneğin duyu organları, bir çiçek ile çiçeğin görüntüsü, kokusu, kırıldığında çıkardığı sesi gibi pek çok açıdan çiçekle bağlantı kurarak, hatırlanmasını sağlamaktadır. Bu şekilde öğrenilen kelimenin hatırlanma düzeyi tek bir duyu ile hatırlanandan daha yüksek olmaktadır. Akıl zihinsel bir resim olmadan düşünememekte, bir objeyi o objenin resim formatı ile düşünmektedir (Joyce vd., 1972:93). Olayın zihinde canlandırılması ve akli gözle görülmesi, hatırlamada önemli bir yer tutmaktadır (Duyar, 2001:63)

Benzetmeler, örnekler veya bağlantılar hatırdaki tutmayı kolaylaştırmaktadır. Bunları mümkün kılan, anmnemonik teknikler bulunmaktadır (Rubin vd., 1982:67). Bu tekniklere göre;

- Somut nesneler soyut nesnelere oranla daha iyi hatırlanır.
- Hatırlanacak nesnelerle, somut nesneler arasında bağ kurmak, hatırlanma açısından önemlidir
- Somut nesnelerin görsel imgeleri, sözel nesnelerin hatırlanmasını kolaylaştırır (Er, 1996:100).

Bu nedenlere dayanarak mnemonik tekniklerde ilk olarak öğrenilecek her şeyin görsel imgesi oluşturulmakta sonrada oluşturulan görsel imgeyle bir sonraki malzemenin görsel imgesi arasında bağ kurulmaktadır. Böylelikle hatırlanması

gereken bilgiler, onlara ait görsel imgeler aracılığıyla bir zincir şeklinde birbirine bağlanmaktadır (Er, 1996: 101).

Mnemonik tekniklerin bazıları şöyledir;

Kafiye Kullanma: Kafiyeyle hale getirilen nesneler genellikle daha kolay hatırlanmaktadır. Bu nedenle kafiyeyle kelimeleri beraber öğrenmek hatırlamayı kolaylaştırmaktadır.

Aliterasyon Kullanma: Kelimeler birbiriyle aynı harf(ler) veya ses(ler) ile başlıyorsa bu kelimelerin birlikte öğrenilmesi hatırlamayı kolaylaştırmaktadır.

Sınıflandırarak Öğrenme: Renkler, haftanın günleri, yılın ayları ya da 1'den 10'a kadar sayılar gibi kelimeler gruplandırıldığında daha kolay öğrenilmekte ve hatırlanmaktadır.

İlişkili Kelimelerin Öğrenilmesi: Aynı kökten gelen white, whiten, gibi kelimeler beraber öğrenildiği zaman daha kolay hatırlanmaktadır.

Kelimeleri Dilbilgisel Yapılarına Göre Gruplama: Kelimeleri isim, sıfat, zamir, fiil şeklinde gruplandırarak öğrenmek hatırlamaya yardımcı olmaktadır.

Kelimelerin Geçtiği Metin ile Çağrışım: Yeni öğrenilen bir kelime, içinde geçtiği metin ile çağrışım kurarak hatırlanabilir. Kelimenin içinde geçtiği metin düşünülerek kelimenin hatırlanması daha kolay olmaktadır (Rubin vd., 1982:67).

Kelimeleri Fiziksel Hayatla Benzeştirme: Kelimeler bazen renk, şekil, ses, koku, duyu veya diğer fiziksel özelliklerle çağrışım yapılarak daha kolay öğrenilebilir. Bu şekilde oluşturulan zihinsel imgeler öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırmaktadır.

Anlamlılık: Hatırlanması gereken malzemelerin, daha anlamlı hale getirilmesidir. Anlamlı hale getirilen malzemelerin hatırlanması kolaylaşmaktadır.

Dikkat ve İlgi: Mümkün olduğu kadar dikkat çekici ve ilginç çağrışımların kullanılmasını ifade etmektedir. Kişide canlı görsel imgelerin oluşmasını sağlayabilen dikkat çekici imgeler, garip ve tek olma eğilimi göstermektedirler. Bir imgenin tek olması da onun bellekte daha uzun süre kalmasına sebep olmaktadır.

Zihinde Canlandırma: Nesnelerin zihinde resimsel olarak temsili anlamına gelmektedir. Yapılan araştırmalar zihinde canlandırmanın hatırlamayı arttırdığını göstermektedir (Er, 1996:101).

2.6. Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi

Davies, bilgisayar destekli dil öğretimini, öğrenilecek materyalin sunumunda, desteklenmesinde ve değerlendirmesinde kullanılan bilgisayarı yardımcı bir unsur olarak kabul eden, dil öğretim ve öğrenim yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Dil öğretimi ve öğrenimi için bilgisayarlar üzerindeki uygulama ve araştırma çalışmaları olarak da tanımlanabilmektedir (Levy, 1997:1). Genel bir tanımla herhangi bir yabancı dilin bilgisayar kullanılarak öğretilmesine bilgisayar destekli dil öğretimi denilebilir.

İkinci dünya savaşı ile başlayan ve sonrasındaki soğuk savaş süresince de devam eden teknolojik gelişmeler yabancı dil eğitimini de etkilemiştir. Sovyetler birliğinin 1957’de aya yolladığı “Sputnik” in sağladığı başarı üzerine Amerika 1958’de Ulusal Güvenlik ve Eğitim Yasasını (NDEA) çıkartmıştır. Bu yasa dil öğretiminin, ülke savunması kadar önemli olması görüşünü benimseyerek, özellikle dilbilim ve dil öğretimi araştırmalarına para desteği sağlamıştır (Hengirmen, 1993:11). Çıkan bu yasa ile sağlanan ekonomik destek, yabancı dil öğretiminde metodolojik ve teknolojik araştırmaların artmasına neden olmuştur. Bu çalışmalar sonucunda ilk kez televizyon, radyo ve video oynatıcılar yabancı dil eğitiminde kullanılmaya başlanmıştır. Daha sonraları teknolojinin gelişmesiyle de bilgisayarlar da yabancı dil eğitiminde kullanılmaya başlanmıştır (Hengirmen, 1993:12).

Dil öğretiminde bilgisayar kullanımı 1960’lı yıllarda başlamış ve Davranışsal Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi, İletişime Dayalı Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi ve Bütünleşik Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi, olmak üzere üç döneme ayrılmıştır. Bu dönemler belli bir teknoloji seviyesi ile belli bir pedagojik yaklaşıma karşılık gelmektedir (Warschauer & Healey, 1998:57).

Davranışsal BDDÖ: 1960 ve 19770’lerde *Davranışsal BDDÖ* uygulanmış, en yaygın olarak da ABD de kullanılmıştır. Yoğun alıştırma, dilbilgisi açıklamaları ve değişik aralıklarda çeviri testlerinden oluşturulmuş bir sistemdir. Tekrarlayıcı dil alıştırımlarına dayanan bu sistem davranışsal öğrenim modelini temel almaktadır. Sisteme göre bilgisayar mekanik bir öğreticidir ve öğrencilerin tek başına dil öğrenmesini sağlamaktadır (Ahmad v.d. 1985:12).

İletişime Dayalı BDDÖ: 1970’lerin sonu ve 1980’lerin başında uygulanan sistemdir. Dilbilgisinin kurallı bir şekilde öğretilmesine, öğrencinin kendi

telaffuzlarını yapmasına ve hedef dilin baskın olarak kullanılmasına dayanmaktadır (Warschauer & Healey, 1998:57).

Bütünleşik BDDÖ: Görev-tabanlı, proje-tabanlı ve içerik-tabanlı öğretim yaklaşımları bütünleştirilerek geliştirilmiş bir sistemdir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma bu sistemde dil öğrenim sürecine dâhil edilmektedir. Bu sistem öğrencinin dil öğrenme sürecinde, belirlenen alıştırmaları çözmek için haftada bir dil laboratuvarına gitmesi yerine çeşitli teknolojik araçları aktif bir şekilde kullanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Warschauer&Healey, 1998:58).

Bilgisayar destekli dil öğrenimi, yabancı dil öğreniminde teknolojinin önemini araştıran bir alan olarak tanımlanmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin dil öğrenimi ve öğretimindeki rolünü araştırmaktadır. İkinci dil edinimi, toplumbilim, dilbilim, psikoloji, bilişsel bilimler, kültür incelemeleri, doğal dil işleme gibi alanlardaki araştırmaları, ikinci dil eğitim bilimine uygulayarak, bu alanları bilgi işlem, yapay zeka ve kitle iletişim alanındaki incelemelerle ilişkilendirmektedir (Ateş v.d., 2006:98). Yani Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi disiplinler arası bir alan olduğu söylenebilir. Gelişmiş teknolojik imkânlar, yabancı dil öğrenmek isteyen öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirebilecekleri kolay öğrenme ortamları sağlamaktadır. Bu ortamlar eğitim planlarına eklenerek kullanıldığında öğrenme büyük ölçüde artabilir.

Öğrenim ortamlarının geliştirilmesi, eğitbilimsel yenilikler, dil öğrenimi ve öğretimi, ikinci dil edinimi gibi konulardaki araştırmalar, Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi'nin bilimsel etkinlikleri olarak bilinmektedir. Bu alandaki araştırmacılar yeni bilgi edinme ve üretme ya da eski kuramları gözden geçirme ve öğrenme gibi konularda çeşitli araçlar geliştirmek için sistemli araştırmalar yapmaktadırlar. Bu nedenle Bilgisayar Destekli Dil Öğretim çalışmaları disiplinler arası bağlamda ele alınarak, geliştirme, eğitbilimsel yenilik ve araştırma açısından değerlendirilmelidir (Akt. Sarı, 2006:28). Bilgisayar destekli dil öğrenimi günümüze kadar bilgisayar teknolojisi ile paralel olarak ilerlemiştir. Günümüzde bilgisayar destekli dil öğrenimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi için de üst düzey etkileşimli öğrenme ortamları oluşturmaktadır (Kurtman & Arslan, 2012:68).

Yapılan araştırmalara göre; Bilgisayar Destekli Öğretim ile sınıf ortamına oranla % 60 daha hızlı öğrenme gerçekleşirken, hatırlama süresi de % 25-60

arasında artmaktadır. Verimlilik ise Bilgisayar Destekli Öğretimde % 10-90 arasında artış göstermektedir (Çilenti, 1988:186). Tüm bu verilere dayanarak günümüzde yabancı dile duyulan ihtiyaç ve önemin artış göstermesi, gerek bilgisayarın eğitimde kullanımının yaygınlaşması, gerekse öğretme-öğrenme etkinliklerinin öğretmen değil öğrenci merkezli olma yönüne kayması, yeni yöntemlerin uygulamaya konulmasını gerektirmektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MULTİMEDYA SİSTEMLER

3.1. Öğretim Teknolojileri

İnsanlık tarihindeki mağara duvarları resimleri, insan yapımı süs eşyaları, yiyecek saklamak için yapılan kaplar ayrıca insanlığın maddi kültürünü oluşturan tüm yöntem ve ürünler günümüz teknolojisinin temellerini oluşturmaktadır. Öyleyse teknolojinin başlangıcı insanlığın başlangıcı kadar eskidir denebilir (Aksoy, 2003:4).

İnsanlık tarihinden günümüze kadar pek çok değişim geçirerek, gelişen bilim ve teknoloji, toplumları dönüşüme zorlamaktadır. Bu dönüşüm ile birlikte bireyler, oluşan bu yeni ortamlara uyum sorunu ile karşılaşmaktadırlar. Hem bu sorunların çözülmesi hem de bireyin toplumun etkin bir üyesi olabilmesi için, bireylere gerekli bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması gerekmektedir. Bu kazanım içinde teknoloji ve eğitimin birlikte çalışması zorunlu hale gelmektedir (Tosun, 2006:1). Teknolojinin etkisiyle değişen ve gelişen eğitim dünyasındaki en önemli gelişme, bireyin öğrenmek istediği şeyi kendi kendine öğrenebilmesi, yani bireysel öğrenme fikri olarak görülebilmektedir. Bireysel öğrenmenin gelişmesi, eğitim ve öğretimi hem öğrenen merkezli hem de mekânsız hale getirmektedir (Tuncer & Taşpınar, 2007:113).

Hızla gelişerek yaşamın tüm alanlarını etkileyebilen teknoloji, eğitimde teknoloji kullanımını sorunlu bir hale getirmektedir. Bu iki alanın etkileşimi “eğitim ve öğretim teknolojileri” kavramının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. (Alkan, 2005:14). Eğitim öğretim teknolojisi genel bir tanımla; tüm teknolojik yardımcı araçların öğretimde kullanılarak, Televizyon, radyo, dil laboratuvarları, yansıtıcılar, öğrenme makineleri gibi tüm iletişim araçlarından eğitimde düzenli bir biçimde yararlanma olarak tanımlanmaktadır (Öncül, 2000:409). Ancak eğitim teknolojisi ve öğretim teknolojisi ayrı kavramları ifade etmektedirler.

Kısa bir tanımla eğitim teknolojisi, etkili öğrenme ve öğretme ortamları tasarımıyla, öğrenme ve öğretmede meydana gelen sorunları çözen, ürünün kalitesini ve kalıcılığını artıran akademik sistemler bütünü olarak anılmaktadır (İşman, 2005:26).

“Eğitim teknolojisi, davranış bilimlerinin iletişim ve öğrenme ile ilgili verilerine dayalı olarak, eğitim ile ilgili ulaşılabilir insan gücü ve insan gücü dışı kaynakları, uygun yöntem ve tekniklerle akıllıca ve ustaca kullanıp, sonuçları değerlendirerek, bireyleri eğitimin özel amaçlarına ulaştırma yollarını inceleyen bilim dalıdır” (Çilenti, 1988:29).

Başka bir tanıma göre de; Eğitim teknolojisi, amaçlı ve planlı bir öğretimi mümkün kılacak tüm öğeleri en verimli ve en etkili şekilde hizmete sunmaktır (Doğdu & Arslan, 1993:7)

Öretim teknolojisi ise; belli bir disiplin alanına özgü olarak etkili öğrenme düzenlemeleri oluşturmak için amaçlı ve kontrollü olarak insani ve maddi kaynakları birlikte kullanarak, önceden saptanmış özel amaçlar doğrultusunda öğrenme ve öğretme süreçlerini tasarılama, işe koşma, değerlendirme ve geliştirme eylemlerinin hepsini içeren sistematik bir yaklaşımı ifade etmektedir. Yani, öğretimi eğitimin bir alt kavramı olarak kabul ederek, belli öğretim disiplinlerinin kendine özgü yönlerini dikkate alarak hazırlanan teknolojiyi şeklinde tanımlanabilir. Örneğin, “fen öğretimi teknolojisi”, “dil öğretimi teknolojisi”, “biyoloji öğretimi teknolojisi” gibi (Alkan, 2005:15). Başka bir tanımla öğretme ve öğrenme problemlerinin çözümü için insanların nasıl öğrendiği ile ilgili bilimsel bilgiler kullanmaktır. (Heinich v.d., 1993:16). Çoğunlukla, eğitim öğretim sürecinde televizyon, bilgisayar, teyp, kitap gibi araçlarının kullanılması olarak bilinen öğretim teknolojisi, materyal kullanımı olsun veya olmasın öğrenme gerçekleştikten sonra bireyin davranışlarında değişiklik sağlamak için öğrenme ortamında yapılan düzenlemeler olarak da tanımlanabilmektedir (Şahin & Yıldırım, 2002:130).

Öğretimde karşılaşılan sorunların bilimsel ilkeler doğrultusunda nasıl çözüleceğini ifade eden öğretim teknolojisinin (Kaya, 2006:26) içerdiği kavramlar ise; öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi, öğretim gereçlerinin geliştirilmesi (çalışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya (VCD, DVD), bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin

değerlendirilmesi, internet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar olarak sıralanmaktadır (YÖK, 2007:35). İçerdiği bu kavramlar ve bu güne kadar yapılan tanımlar göz önüne alınarak, öğretim teknolojisi çok basit bir şekilde, belli bir alandaki, belli bir konunun, öğrenilmesini sağlamak için bilimsel veriler doğrultusunda teknolojiyi kullanmak olarak tanımlanabilir.

Bilim ve teknoloji arasındaki fark, bilmek ve yapmak arasındaki farka benzetilmektedir. Kısaca; bilim bilme, teknoloji ise yapma ve geliştirmedir şeklinde ifade edilmektedir. Eğitim teknolojisi, bireyi geliştirme ve ona öğretme için etkili yöntemler, ortamlar bulmak görevini üstlenmektedir (Varol, 1997:138)

3.1.1. Öğretim Teknolojisinin Dinamik Alanları

Öğretim teknolojisinin, eğitimsel medyanın gelişimi sonucunda bir bilim olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Görsel ve işitsel medya uzmanları da bu alanın öncüleri olarak kabul edilmektedir. Davranışsal psikoloji ile öğretim teknolojisi arasındaki ilişki ilk olarak 1964 yılında ortaya konmuştur. Bilişsel Öğretim Psikolojisi ile Öğretim Teknolojisini ilişkilendiren ilk temel çalışmada 1969'da yapılmıştır. Günümüzde ise öğretim teknolojisi disiplinler arası dinamik bir sistem bilimi olarak pek çok uygulama alanı ile hızla gelişme göstermektedir (Bayram, 1999:22).

Öğrenmenin, kaynak ve süreçlerinin tasarımı, geliştirilmesi, uygulanması, yönetimi, değerlendirilmesi, teori ve uygulaması (Ely ve Reiser, 2003:47) şeklinde yapılan bu tanımlar; öğretim teknolojisini, tasarım, geliştirme, uygulama, yönetim ve değerlendirme olmak üzere beş önemli alana ayırmaktadır.

3.1.1.1. Tasarım Alanı

Öğretim teknolojisinin temel dinamiği, tasarlama alanı olarak kabul edilmektedir. Öğretim teknolojisini kaliteli yapan prosedürün bu olduğu söylenmektedir. Bu prosedür, bilimsel inceleme ve araştırma ilkeleri üzerine oturtularak, tasarım alanı geliştirme, uygulama, yönetim ve değerlendirme alanlarını da kapsamaktadır. Görsel işitsel materyaller ve eğitim teknolojileri, öğretim tasarımında öğrenci motivasyonu sağlamak için kullanılmaktadır. Öğretim teknolojisi tasarım alanı incelenirken, öğretimsel sistem tasarımı, öğretimsel

stratejiler ve öğrenci karakterleri bir bütün olarak incelenmektedir (Bayram, 1999:23). Öğretim uygulamaları ve öğrenme çevrelerinin nasıl tasarımılandığı, hem öğretmenin rolünü, hem değerlendirme yaklaşımlarını, hem de içerik oluşumunu önemli derecede etkilemektedir (Tezci & Gürol, 2003:51)

Öğretimsel sistem tasarımı; organize edilmiş bir metot olduğu ifade edilmektedir. Analiz etme, geliştirme, uygulama ve değerlendirme gibi basamaklardan oluşmaktadır. Analiz; öğrenme için gerekli metodun tanımlanmasını, tasarım; öğrenmeyi, her öğrenciye hitap edecek şekilde getirmek için nasıl özelleştirileceğini, gelişme; eğitimsel materyallerin üretilme metodunu, uygulama; materyallerin kullanımını ve stratejilerin yürütülmesini, değerlendirme ise; ölçmede eğitimsel eşitliği sağlama süreçlerini kapsamaktadır (Bayram, 1999:24).

Öğretimsel stratejiler; ders işlenirken kullanılan teknikleri ifade etmektedir. Öğretimde, makro ve mikro olmak üzere iki temel strateji grubu kullanılmaktadır. Makro stratejiler, sıralama, sentezleme, özetleme, örnek, pratik, alternatif, ön izleme ve tekrar gibi öğretim teknikleri içermektedir. Mikro stratejiler ise, kavram, ilke, prensip ve kural gibi özellikleri kapsamaktadır. Öğretimsel stratejinin ilk adımı, öğretilecek olayın veya konunun özelliklerine göre sınıflandırılması, medya seçimi ise sınıflandırmayı takip eden ikinci adım olarak bilinmektedir. Bu aşamada imkânlar dâhilinde, öğrenme için en etkili olduğuna inanılan medya, ders tasarımı için planlanarak, seçilmektedir. Medya seçimi yapılırken, öğrenci grubunun büyüklüğü, yaşı, dersin türü ve amacı gibi özellikler değerlendirilmekte, eğitim ortamları, eğitim şartları, konunun içeriği ve öğrenci karakterlerine bağlı olarak da sistematik analizler yapılmaktadır (Bayram, 1999:25).

Öğretimde özellikle algı ve dikkati toplamaya yönelik özel stratejiler kullanılmaktadır. Bunlar; organizasyon, kıyaslama, kontrast, renk, yakınlık gibi genel stratejiler olarak ifade edilmektedir. Ayrıca bilgisayar destekli elektronik derslerde, sayfa düzeni, ekran tasarımı, görsel ve grafik dizayn gibi mikro stratejiler de kullanılmaktadır (Tufte, 1990:136).

Öğrenci özellikleri; öğrenci özelliklerinin tanımlanması öğrenme etkinliğindeki diğer önemli nokta olarak görülmektedir. Öğrencinin geçmiş tecrübeleri ve birikimlerinin, eğitim tasarımı için gerekli olduğu söylenmektedir. Öğrenci özellikleri, öğrenci motivasyonu ve kullanılacak medyanın seçimi için de

önemli kabul edilmektedir. Öğrenci özellikleri sadece motivasyon, medya seçimi ve öğretim stratejilerinin seçiminde değil aynı zamanda öğretilecek konu ve içerik için önem arz etmektedir (Bayram, 1999:25).

3.1.1.2. Geliştirme Alanı

Geliştirme çalışmaları, tasarım özelliklerinin fiziksel yapıya dönüştürülmesi şeklinde ifade edilmektedir. Geliştirme alanı, eğitimde kullanılan teknolojileri geniş ölçüde kapsamaktadır. Bu alanın üretim süreci, iletişim teorisinden ve görsel-işitsel materyallerden etkilenmektedir. Görsel ve işitsel eğitim konusundaki ilk çalışmalar, Shannon ve Weaver (1949) tarafından yapılmıştır. Berlo'nun (1960) yaptığı insan odaklı iletişim çalışmasına göre ise; mesajı veren, mesaj, kanal ve alıcı arasındaki dairesel ilişki, öğretim geliştirme projelerini etkilemektedir. Film katalogları ile ortaya çıkan geliştirme uygulamalarının, film kütüphaneleri ve reklam şirketlerinin etkisiyle büyüdüğü ifade edilmektedir. Öğretim ve eğitim materyallerinin üretimi için basım teknolojisi, kulağa ve göze hitap eden teknolojiler geliştirmiştir. İkinci Dünya Savaşı'nda birçok askeri eğitim için basılı materyal ve özellikle de filmler, üretilmiştir (Bayram, 1999:26).

Eğitimde teknoloji kullanımının tarihçesine bakıldığında, televizyon programlarının ikinci dünya savaşından sonra eğitsel aktiviteler için kullanılmaya başlandığı, 1950'lerin sonu 1960'ların başında programlı eğitim materyallerinin hızla geliştirildiği ve 1970'lerde bilgisayarların eğitim alanında kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bilgisayar animasyonları ve simülasyonların ise 1980'lerde okullarda hızla yaygınlaştığı gözlenmektedir. 1990'ların en önemli eğitim teknolojisi ise bilgisayar destekli multimedya olarak kabul edilmektedir. Günümüzde ise yapay zekâ ve sanal gerçeklik uygulamaları eğitim reformunun önemli özellikleri olarak değerlendirilmektedir. Eğitimde medya kullanımının, Schramm (1954) ve McLuhan (1964)'nın toplu iletişim çalışmaları ile geliştirdiği kabul edilmektedir (Bayram, 1999:26).

Hazırlanan multimedya materyaller, disket veya CD içerisinde öğrencilere ulaştırılmaktadır. Bu materyallerin, görsel ve işitsel açıdan daha zengin ve içerik açısından daha kapsamlı olması, öğrenciye aynı anda yazı, grafik, video, ses ve

sanal gerçekliği bir arada sunması eğitim açısından avantaj olarak görülmektedir (Gürpınar, 2007:4)

Öğretim teknolojisi incelenirken ele alınan geliştirme alanı içinde, Basım Teknolojisi, Görsel-İşitsel Teknoloji, Bilgisayar Tabanlı Teknoloji ve Entegre Teknoloji olmak üzere 4 alt grup bulunmaktadır. Bu bağlamda yapılan eriştirici ve biçimlendirici çalışmalar pek çok tekniğin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Görsel okunabilirlik, yazılı malzemenin okunabilirliği ya da bilgisayar destekli teknolojilerinin kullanımı ile ilgili teknikler bu çalışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu teknikler ile uygulayıcı, yaratıcılığını ve kullanıcı kolaylığını geliştirici çalışmalar yapmaktadır. Uzaktan öğrenme programları, görsel iletişim prensiplerinde ki (Grafik ve Dizayn teknikleri gibi) gelişmeler, özellikle de multimedya olarak adlandırılan ses ve görüntü prodüksiyonları öğretimsel teknolojinin uygulama gücünü arttırmaktadır (Bayram, 1999:26).

3.1.1.3. Kullanma Alanı

Kullanma alanı, öğrenme için gerekli kaynakları yararlı ve etkili kullanma faaliyeti olarak tanımlanmaktadır. Göze ve kulağa hitap eden materyallerin düzenli kullanımı ile başlayıp sistematik tasarım ve eğitsel medyanın üretimi ile devam eden çalışmalar ile bu alanı hızla geliştirmektedir. Kullanım alanının, görsel eğitim hareketi ile okul müzelerinin kurulduğu yıllarda başladığı, eğitsel amaçlar için özel olarak tasarlanmış filmlerle ilgili bir pazarın oluşumuyla da hızla geliştiği ifade edilmektedir. Lashley ve Watson'ın Birinci Dünya Savaşı ile ilgili olarak yaptığı, askeri eğitim filmi olarak üretilen ve sivil izleyicileri de kapsayan zührevi hastalıklardan korunma yolları hakkında bilgi veren film, bu alandaki ilk uygulama çalışması olarak bilinmektedir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra göze ve kulağa hitap eden eğitim hareketi ile eğitim materyallerin kullanımı gelişmektedir. "Öğretimde Görsel İşitsel Materyaller" adlı kitap, uygun öğrenim materyal ve aktivitelerinin seçimi üzerine yazılan ilk kitap olarak kabul edilmektedir (Bayram, 1999:29).

Medya kullanımı; öğrenim için gerekli olan eğitim kaynakların sistemli bir şekilde kullanımını ifade etmektedir. Örneğin bir filme nasıl başlanacağı ve nasıl devam edileceğine, istenilen öğrenim şekline göre karar verilmektedir. Eğitsel sistem tasarımlarında, medya seçimi bir basamak olarak görülmektedir.

Öğretmenin, öğretim için gerekli olan medyayı seçmesi, bir kullanım fonksiyonu değil bir eğitsel tasarım fonksiyonunu yerine getirmesi olarak ifade edilmektedir (Bayram, 1999:30).

Kısaca medya seçimi, kullanım alanı ile yakından ilgili görülmektedir. Çünkü medya seçimi, tasarım ve kullanım alanını aynı anda meydana getirmektedir. Bu bağlamda medya seçimi, sistematik tasarım sürecini kullanan bir kişi tarafından yapıldığında bir tasarım görevi olarak yorumlanabilmektedir. Kullanım alanı, öğretmenlere yardım eden medya uzmanları ve öğretmen etkinlikleri etrafında merkezileşmektedir (Bayram, 1999:31).

3.1.1.4. Değerlendirme Alanı

Aslında, değerlendirme sıradan bir insan aktivitesi olarak tanımlanmaktadır. Günlük hayatta, belirli bir değer sistemine göre sürekli olarak olaylar değerlendirilmektedir. Eğitim programlarındaki gelişime, resmi değerlendirme programına olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Değerlendirme, eğitim ve öğrenim yeterliliğini belirtebilme ya da bir şeyin değerinin belirtilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu aynı zamanda, eğitimde bir programın, ürünün, projenin, ilerlemenin, hedefin kalitesinin, etkisinin veya değerinin resmi olarak belgelenmesi olarak görülmektedir. Eğitim teknolojisinin değerlendirme alanı, çalışılacak olan alanın özelliklerine ve çeşitlerine göre değişim göstermektedir (Bayram, 1999:33).

3.1.1.5. Yönetme Alanı

Yönetim alanının faaliyetleri ve sorumlulukları ortama göre değişmekle birlikte genel “yönetim” kavramıyla aynı özelliklere sahip olduğu kabul edilmektedir. Bu özellikler arasında, programları organize etmek, personeli yönetmek, bütçe ve tesislerin plan ve idaresi, gibi özellikler sayılabilmektedir. Eğitim teknolojilerinde yönetim genel olarak, planlama, organize etme, koordinasyon ve yönetim ile öğretici teknolojilerin kontrolünün içermektedir. Yönetim alanının 4 alt çalışma sahası bulunmaktadır. Bunlar proje yönetimi, kaynak yönetimi, dağıtım sistemi yönetimi ve bilgi yönetimidir.

Proje yönetimi: planlama, görsel ve bilgisayar tasarımı gelişiminin sistematik kontrolünü içermektedir. Proje yöneticileri planlama ve programlama ile tasarım ve projelerin fonksiyonlarının kontrolünden sorumlu tutulmaktadırlar.

Kaynak yönetimi: kaynak, destek, sistem ve servislerin planlanması, sergilenmesi ve kontrolünü kapsamaktadır. Personel, bütçe, girdiler, zaman, servisler ve bilgi, yönetim sürecindeki kaynaklar olarak bilinmektedir.

Dağıtım sistemi yönetimi: organizasyondaki eğitimsel materyallerin dağıtımını, planlanmasını, sergilenmesini ve kontrolünü içeren alan olarak tanımlanmaktadır. Dağıtım sisteminin yönetimi, donanım ve yazılım gerekleri ile birlikte kullanıcılara verilen teknik destek konusundaki faaliyetleri de içermektedir

Bilgi yönetimi: öğrenme kaynaklarını sağlamak amacıyla bilginin transferi, depolanması ve işlenmesi ile ilgili planlama, sergileme ve kontrol faaliyetlerini kapsamaktadır (Bayram, 1999:36-38). Günümüzde bilgiyi depolama ve teknoloji kullanımındaki gelişmeler, bilgi kaynaklarına miktar olarak ve doğrudan ulaşma imkânlarını arttırmaktadır (Halis, 2002:6).

3.2. Multimedya Sistemler

Multimedia (*çoklu ortam*) kelimesi incelendiğinde, “*multi (çoklu)*” kelimesi birden fazla formu ifade ederken, “*media (ortam)*” kelimesinin ise bilginin aktarıldığı ortamı ifade ettiği görülmektedir. Basit bir tanım ile göze, kulağa, dokunma duyusuna hitap eden çevrelere multimedya denilmektedir (Akkoyunlu & Yılmaz, 2005:10). Literatürde multimedya için pek çok tanım yapılmaktadır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir;

Herhangi bir içeriğin farklı formlar kullanılarak (ses, grafik, animasyon, müzik vb.) bir arada sunulması (Schwartz&Beichner, 1999:8). Bilgisayarda, ses ve görüntü kaydı yapmayı mümkün kılan cihaz ve yazılımların kullanımı. Daha açık bir ifade ile bilgisayar teknolojisi kullanılarak video, ses, grafik animasyon, modem ve yazılı metin ortamlarının bir üniteye bütünleştirilmesi (Kul, 1995:23). Film, slayt, müzik ve ışık gibi birden fazla medya aracının, özellikle eğitim ve reklam amacıyla kullanılması (Brooks, 1997:17). Düz bir metinden çok daha fazlasını kapsayan, grafik, ses, video veya film formatındaki içerikler (Greenlaw & Hepp, 1999:44). Çeşitli iletim ortamlarını (metin, hareketli görüntü, ses ve canlandırma) bir arada barındıran program ve uygulamaların sosyal adı (Tomak, 2000:180). Düz

metin ile birlikte en az bir ses, müzik, video, fotoğraflar, üç boyutlu grafikler, yüksek çözünürlüklü grafikler veya animasyonların bir arada bulunduğu, bilgisayar programları (Madduxv.d., 2001:253). Yani multimedya belli bir amaç için ses, müzik, grafik, illüstrasyon, animasyon, üç boyutlu resim, düz metin, tipografi, fotoğraf ve video gibi görsel ve işitsel unsurların en az iki tanesinin bir araya getirilerek anlamlı bir bütün oluşturması şeklinde tanımlanabilir.

Kullanım şekline bakıldığında da multimedya, hem sıfat hem de isim olarak kullanıldığı görülmektedir. Sıfat olarak, metin, grafik, film ve sesin birleştirilerek anlamlı bir bütün haline getirildiği uygulamaları ifade ederken, isim olarak da iki farklı anlamda kullanılabilmektedir. Bunlardan birincisi film, müzik, klip, CD-ROM, internet gibi birçok aracın, eğlence veya eğitim için düzenlenmesini, ikincisi ise, TV, radyo, el ilanı, internet, vb birçok aracın reklâm veya yayım için düzenlenmesini ifade etmektedir (Akkoyunlu & Yılmaz, 2005:10).

Multimedyanın, bilgisayar sistemlerinden çok önce ses eşliğindeki slâyt şovlar ve müzik eşliğindeki hareketli resim albümleri şeklinde tarihte varlığını gösterdiği ifade edilmektedir (Burger, 1993:495). Multimedya, ilk yıllarında birçok form içerisinde geliştirilmesine rağmen o dönemlerde sadece yazılarda interaktivite yani etkileşimlilik durumu görülmektedir. Fakat 1980'lerin başlarında masaüstü bilgisayarların devreye girmesi ile birlikte multimedya önem kazanmaya başlamaktadır. Müzik veya ses eşliğinde verilen slâyt şovlar interaktif multimedyanın ilk örnekleri olarak kabul edilmektedir. Bugün geldiği duruma bakıldığında multimedyanın ilk yıllarında oldukça ilkel bir durumda olduğu söylenmektedir (Vaughan, 2001:328). 1980'lerde bilgisayarlar aracılığı ile üretilen multimedya oldukça masraflı olduğu için sadece iş dünyasında, eğlence, eğitim ve bilgilendirme amacıyla kullanıldığı ifade edilmektedir. (Wise & Steemers, 2000:45). Yıllar içerisinde ki gelişmelerle multimedyanın, yazı, resim, video, renk ve ses elemanlarının bir arada kullanıldığı sunum şekline dönüştüğü görülmektedir. Sistemsel ve teknolojik gelişmeler, multimedya alanının genişleyerek, hipertext, görüntü işleme ve sıkıştırma sistemleri, elektronik renklendirme sistemleri, tarayıcılar, kameralar, çıktı sistemleri, monitörler, aktarım sistemleri, sanal gerçeklik, kompakt diskler, elektronik kitaplar, video konferans sistemleri ve bilgisayar oyunları gibi yeni formları bünyesine katmasına sebep olduğu görülmektedir (Cawkell, 1996:3).

Multimedya programlar sayesinde değişik formlardaki sayısal bilgiler tek bir kaynakta (CD) toplanabilmektedir (Feldman, 1994:2). Bir multimedya projesinde, kullanıcıya kontrol yetkisi verilirse, yani kullanıcının istediği şekilde hareket edebileceği linkli elemanlar sunulursa interaktif medya, o zaman hipermedya olmaktadır (Vaughan, 2001:5).

Her geçen gün gelişen multimedya kendi içinde uzmanlık bilgisi ve altyapısı gerektirmektedir. Bu nedenle de, 1990'lı yıllarda üniversitelerin iletişim tasarımı bölümlerinde farklı dersler altında lisans eğitiminin kapsamına eklendiği görülmektedir. Birçok farklı disiplinin alanına giren multimedyaı, her disiplin kendi uzmanlık alanı içerisinde incelemektedir (Dedeal, 2003:97). Pazarlama kavramı ile birlikte gündeme gelen multimedya kavramının, 1960 ve 1970'li yıllarda bant-slâyt yönteminin kullanılması ile de eğitim alanına girdiği ifade edilmektedir. (Wise & Steemers, 2000:45).

3.2.1. Multimedya ve öğrenme

Öğretim teknolojileri ile hazırlanan ve daha çok duyuya hitap eden öğrenme-öğretme ortamlarının, öğrencilerin motivasyon ve başarısını arttırdığı bilinmektedir. Hem görsel hem de işitsel duylara yönelen multimedya birden fazla veri türünü kapsayan eğitim ortamları olarak öne çıkmaktadır (Akkoyunlu & Yılmaz, 2005:9). Hayatın her alanında etkisi gözlenen teknoloji, eğitim ortamlarını da zenginleştirerek, öğrenme için verimli ortamlar hazırlamakta ve ğrenci özelliklerine uygun ğretim materyallerinin tasarlanmasını sağlamaktadır. Son yıllarda, bir iletişim ve bilgi depolama materyali olarak multimedya ile karşılaşılmaktadır. Multimedya, ğretim uygulamalarının daha etkili olmasını sağlamak üzere, en az iki farklı medya ortamın birbirleriyle bütünleştirilerek uygulanmasını anlatmaktadır (Deryakulu, 2005:64).

Eğitim alanında görsel materyal ve araçların kullanımında gözlenen artış, görsel ğretim için resmi tanımların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Yapılan ilk tanımlar, görsel öğretimin eğitim amacı üzerine yoğunlaşmaktadır. Bunlardan biri, görsel ğretim, hareketli resim, slayt, durağan resimler, duvar haritaları, gerçek objeler gibi araçların sınıfta kullanımını içermektedir (Emery, 1925:12) şeklinde yapılmıştır. Başka bir tanım ise; görsel öğretimin 'görme deneyimiyle' eğitimi

zenginleştirdiğine vurgu yaparak, alan gezileri, resimler, modeller, sergiler, haritalar, grafikler vb. bütün görsel araçların kullanımından bahsetmektedir (Dorris, 1928:X). Görsel öğretim alanındaki uzmanlar bu araçları, öğretmen yönetimli bir öğretimde ek olarak görmektedirler. Görsel araç gereçleri, öğretmen yönetimli öğretime ek olarak gören uzmanlara karşın, bazı alan uzmanları da görsel materyal ve araçlarının, eğitim müfredatın ayrılmaz bir parçası olarak kullanılması gerektiği görüşünü savunmaktadırlar. Bu görüşü savunan uzmanlar, görsel materyallerin öğretimin temel araçları olduğunu ifade etmektedirler (Hoban, 1937:17)

Eğitim alanında kullanımı hızla artmakta olan multimedya ortamların başarısı, araştırmacılara göre bilgilerin farklı kanallar ile kodlanmasından kaynaklanmaktadır (Wissick, 1996:495). Farklı kanallarla kodlanması multimedya iletişiminin çok yönlü olmasını sağlamaktadır. Çok yönlü iletişimden bahsedildiğinde ise etkileşim ögesi devreye girmektedir. Bu doğrultuda multimedya, eğitim ortamlarında etkileşimli öğrenme ortamları yaratabilmektedir. Bilgileri, öğrencilere görebilecekleri ve işitebilecekleri şekilde sunan multimedya, aynı zamanda kullanıcılara sunumun akışını ve biçimini etkileyecek kontrol olanakları da sağlamaktadır. (Akkoyunlu & Yılmaz, 2005:9). Gelişmekte olan mikroişlemciler ve iletişim teknolojileri ile büyük kapasitede bilgi depolamaya imkân veren diskler ve internet günümüzdeki etkileşimli öğrenme ortamları olarak kabul edilmektedir. Multimedyanın etkileşim unsuru öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Öğrencinin, önceden hazırlanmış, belli bir sıralama ile karşısına gelen görüntü ve sesleri hiçbir katılım göstermeden izlemesi yerine, bu bilgileri kendi istekleri doğrultusunda, istediği anda, istediği gibi ve istediği sırayla aktif olarak izlemesi öğrenme başarısını arttırmaktadır (Sarı, 1993:35).

Multimedyanın öğrenme üzerindeki başarıyı artırma nedenleri şöyle açıklanmaktadır.

Gerçek yaşama yakınlık: İyi tasarlanmış bir multimedya ortamı gerçek yaşamın simülasyonu olarak nitelendirilmektedir. Bu nedenle de bireyin renkleri ve hareketi görmesi; sesleri duyması; nesneleri üç boyutlu ortam içinde hareket halinde algılamasını sağlayarak, etkileşim ortamı yaratan multimedya öğrenme başarısını yükseltmektedir.

Kalıcılık: Çalışmanın birinci bölümünde ifade edilmekte olan; bilginin hatırlanma oranının % 20, görülen ve işitilenin hatırlanma oranının % 50, hem

görülen, hem işitilen, hem de yapılanın hatırlanma oranının ise % 80 olması bilgisine dayanılarak, multimedya ortamların da bilgileri, görme ve işitme yoluyla aktardığı göz önüne alındığında, multimedya ile aktarılan bilgilerin daha kalıcı olabileceği söylenebilir.

Dikkat çekicilik: Birden fazla duyu organını aktifleştiren multimedya, dikkatin sunulan bilgi üzerine çekilmesini ve ilginin daha uzun süre korunmasını sağlamaktadır.

Esnek öğrenme ortamları: Özellikle etkileşimli multimedya ortamların, bireye öğrenme stil ya da stratejilerine uygun olarak ilerleme rahatlığı sunması, öğrenme başarısını yükseltmektedir (Akkoyunlu & Yılmaz, 2005:10).

Multimedya içeriği ikili olarak (görsel ve sözlü) kodlanarak, basitten karmaşığa doğru düzenlenirse, öğrenmeye büyük katkı sağlayabilir (Najjar, 1996:129). Multimedya aracılığı ile içerik iki veya daha fazla biçimde sunulabilmektedir. Bir animasyonun, düz anlatımla desteklenmesi bu duruma örnek olarak gösterilmektedir. Görsel ve sözel süreç iki farklı duyuyu ifade ederken, animasyon ve anlatım da iki farklı sunum şeklini ifade etmektedir. Sözlü materyaller görsel sunumların, görsel materyaller ise sözlü sunumların hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır (Mayer & Sims, 1994:389). Multimedyanı, öğrencinin algı düzeyinin ve bakış açısının gelişmesinde, düz anlatıma oranla daha etkili olduğu belirtilmektedir. Klasik ders anlatımı, her öğrencide aynı etkiyi gösteremezken, multimedya, öğrenme engellerini ortadan kaldırabilmekte ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Multimedya ortamlarda dikkat ve ilgi daha uzun süreli olurken, geleneksel teknoloji araçlarında (teyp, tepegöz, slayt makinesi vb.) çoğunlukla düz anlatım kullanılmasından dolayı ilgi ve dikkat zamanla dağılmaktadır. İlgi ve dikkatin yeniden toplanmasının ise ilk sefere oranla daha zor olabilmesinden dolayı, etkileşimli multimedya ortamlarının hem öğretmen hem de öğrenciler için daha zengin öğrenme ortamları sağladıkları ifade edilmektedir (Sarı, 1993:36).

Multimedya ortamların avantajları şu şekilde sıralanmaktadır.

1. Aktif öğrenme
2. Yaratıcılık
3. İşbirliği
4. İletişim becerileri kazandırma

5. Yapıcılık
6. Kontrol
7. Geribildirim
8. Esneklik
9. Öğrenimi eğlenceli hale getirme
10. Bireysel öğrenme
11. Motivasyon sağlama
12. Birçok duyuya hitap etme
13. Pekiştireç verme
14. Kolaylaştırıcı
15. Teknoloji uygulamaları
16. Düşünme becerileri (Forcier & Descy, 2002:346)

Öğrenmenin gerçekleşmesi için içerik ve öğrenenin iletişime geçebileceği ortamların hazırlanması gerekmektedir. Her türlü öğrenme ortamı tasarımı, çok değişkenli karmaşık bir bütün olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle de öğrenme ortamı tasarımlarının, önceden yapılandırılması, tüm belirsizliklerinin ortadan kaldırılması ve kontrolünün sağlanması önerilmektedir. Aksi takdirde öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün olmamaktadır. Böyle bir durumla karşılaşmamak için öğrenme ortamlarının, öğretim tasarımcıları ya da öğretmenler tarafından önceden hazırlanması ve kontrol edilmesi bir şart olarak kabul edilmektedir (Wilson, 1995:124). Öğretim materyali, multimedya ile daha iyi yapılandırabilmektedir. Bilgisayar destekli yazılımlarla hazırlanan materyallerin güncelleme ve içerik organizasyonu gibi işlemleri, geleneksel öğretim materyallerine göre daha kolay yapılabilmektedir (Najjar, 1996:130). Gelişmekte olan teknoloji ile birlikte de günümüzün en yaygın multimedya araçları bilgisayarlar olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda bilgisayar destekli öğretim, multimedya kullanımı için en uygun öğrenme yaklaşımı olmaktadır. İncelenen alan literatüründe de multimedya ile öğrenmenin daha etkili ve kalıcı olduğu sonucuna ulaşan (Najjar, 1996; Sezgin & Köymen, 2002; Taşçı & Soran, 2008; Aslan vd., 2010; Akkoyunlu & Yılmaz, 2005 gibi) pek çok çalışma olduğu görülmektedir.

Multimedyanın, öğrenme sürecine katkıları da şöyle sıralanmaktadır.

1. Yaratıcılığı ortaya çıkarır.
2. Sosyal iletişim yeteneğini geliştirir.

3. Her öğrenciye kendi hızında ve düzeyinde ilerleme imkânı verir.
4. Öğrencinin kendisine olan güvenini artırır.
5. Problem çözme ve dikkati yoğunlaştırma yeteneğini geliştirir.
6. Öğrenme zamanından tasarruf sağlar.
7. Belgeleme, dosyalama ve belgelere başvurma alışkanlığı kazandırır.
8. Yeni bir çözüm için önceki çözümleri araştırıp, kullanabilme yeteneğini geliştirir.
9. Matematik ve dil yeteneğini geliştirir.
10. Paylaşım duygusunu geliştirir.
11. Daha çok bilgiye ulaşma imkânı verir.
12. Anında dönüt sağlaması kaçırılan ders veya konunun tekrarını mümkün kılar.
13. Benzeşimler sayesinde öğrencilere özgü mekânlar sağlar. (Eroğlu, 2011:33)

Bu özellikleri, multimedyaı keşiflerle dolu bir öğrenim yolu ve modern eğitim anlayışını destekleyen kusursuz bir eğitim materyali yapmaktadır. Multimedyanın bilgiyi; etkileyici, eğlenceli ve daha anlaşılabilir hale getirmesi ve yenilenebilir olması onun en önemli avantajı olarak görölmektedir.

3.3. Multimedya Hazırlık Süreci ve İnteraktif Cd

Kullanıcının girdiği verilere bağılı olarak çalışan ve ürettiği çıktıyı doğrudan kullanıcıya ileten, bilgisayar tabanlı sistemlere interaktif denmektedir (Oliver, 1997:112). Yani interaktif birebir, karşılıklı etkileşim anlamına gelmektedir. Günümüz teknolojik araçlarının tamamını etkileyebilen bir sistem olarak, interaktif CD' ler, ses, biçim, grafik, dijital video gibi multimedya ortamların kullanılmasına imkân vermektedir. Multimedya, bilgisayarlar aracılığı ile kullanıcıya sunulabilmektedir. İnteraktif CD'ler de, hazırlanan multimedya ortamları kullanıcıya sunmak için kullanılmaktadırlar.

Multimedya hazırlık süreci, içerik ve tasarım olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Bu iki aşamanın da öncelikli olarak çok iyi planlanması gerekmektedir. Çalışmanın planlama sürecinden sonuna kadar, verilecek içerik hakkında uzaman bir eğitimci, bir iletişim uzmanı ve uzaman bir grafik

tasarımcının beraber hareket etmesi, bireyi amaçlanan hedefe ulaştırabilir, bir interaktif CD hazırlanmasını sağlayabilir.

3.3.1. Multimedya İçerik

Bu aşamada yapılacak ilk şey çalışma sonunda öğrenin kazanacağı davranışı belirlemektir. Yani çalışmanın amacı açık ve net olarak belirlenmektedir. Bu çalışmanın ilk ve en önemli adımı olarak kabul edilmektedir. Eğer hedef doğru bir şekilde belirlenmez ise, multimedya ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın ğretim etkinliği düşük olmaktadır. Hedefler belirlenirken dikkat edilmesi gereken hususlar şöyle belirtilmektedir. Hedefler, öğrenenin yapabileceği veya ulaşabileceği şekilde ve açık olmalıdır. Hedefe uygun ğretim yöntemleri mutlaka analiz edilmelidir. Öğrenenin yapması gerekenler sıralanmalıdır. Bu hususlara dikkat edilirse, hedefler daha net belirlenebilmektedir (İpek, 2001:46).

Hedef belirlendikten sonra yapılacak şey çalışmayı hedefe ulaştıracak içeriği belirlemektir. İçerik, gereksiz bilgi ve ayrıntılara yer verilmeden hazırlanmakta ve öğrenen için etkin ve anlamlı bir bütün haline getirilmektedir. Anlatılacak olan konu bölünmekte ve anlamlı gruplara ayrılmaktadır. İçerik, mutlaka konunun uzmanı tarafından hazırlanmaktadır.

Bu aşamadaki son adım ise içeriğin nasıl verileceğini belirlemektir. İçeriğin nasıl verileceği belirlenirken, hedef kitlenin özellikleri ve öğrenme ilkeleri göz önüne alınarak, en uygun öğrenme strateji ve teknikler belirlenmektedir. Hedef doğru belirlenmiş, içerik doğru saptanmış olsa da içeriğin nasıl verilmesi gerektiği doğru bir şekilde belirlenemezse çalışma yine amacına ulaşamaktadır.

3.3.2. Tasarım

Tasarım esasları, uygulamada hangi niteliklerin oluşturulacağını, eğitim ve yardım sistemlerinin neleri kapsayacağını, erişebilirlik ve kullanılabilirlik düzeyinin nasıl olacağını belirlemektedir (Pearce, 1997:10).

Multimedya tasarım süreci; kaynaklardan (kamera, CD gibi) veri girişi, uygulama, geliştirme ve ürün çıktısı olmak üzere 4 aşamada gerçekleşmektedir. Veri girişi aşamasında, verileri yakalama, sıkıştırma, işleme, görüntüleme ve saklama işlemleri gerçekleştirilmektedir. Uygulama aşamasında veriler bir araya

getirilerek senkronize edilmektedir. Geliştirme aşamasında yazılım sistemleri kullanılarak ürüne son hali verilmektedir. Son aşama olan dağıtım aşamasında ise hazırlanan ürünün çıktısı bir donanıma kaydedilerek, çoğaltılmaktadır (Zayim, 1997:13).

Hazırlanan multimedya ürünün başarısı, ürünün etkileşimli olmasıyla, farklı medyaların kullanılmasıyla, ürünün tasarımıyla ve farklı alanlardaki uzmanlar arasındaki işbirliğiyle doğrudan ilgili görülmektedir. Belirlenen içerik ve tasarım, bunların birbirleriyle olan mantıksal, yapısal ve estetik ilişkisi, ürünün başarısına ve öğrenenin etkin kullanımına önemli katkılar sağlamaktadır.

Multimedya uygulamaların tasarımlarında, video ve sesler dış kaynaklardan alınırken, metinler, grafikler, çizimler, illüstrasyonlar ve animasyonlar bilgisayar ortamında ilgili bilgisayar programları kullanılarak oluşturulmaktadırlar. Tasarımda kullanılacak tüm veriler bilgisayar ortamına alındıktan sonra yine ilgili bilgisayar programları ile bir bütün oluşturacak şekilde birleştirilmektedirler. Bu birleştirme sonucunda uygulama kullanıcı tarafından ekranda görülebilmektedir. Uygulamanın ekranda görülebilir haline basitçe uygulamanın arayüzü denmektedir.

Arayüz, kullanıcı ve multimedya arasında etkileşimi sağlayan ve kullanıcıyı ortam içinde doğru olarak yönlendirebilmek için tasarlanan elemanlardan oluşan birim olarak tanımlanmaktadır (Erişti, 2005:59).

İnteraktif ortamda metin, grafik ve resimleri görüntüleme arayüz çıktıları olarak tanımlanmaktadır. Form, arayüz ile tanımlanmış görev aktivitesinin sunumu olmaktadır. Arayüz kullanıcı ile sistem arasındaki iletişimi sağlamaktadır (Doğangün, 2007:35). Arayüz tasarımlarının, iyi bir etkileşim sunacak düzey ve kapasitede hazırlanması, multimedya uygulamaların başarısını sağlamaktadır. Tasarımcıların buradaki amacı, kullanıcının beklentilerine yanıt verebilmek ve uygulamaları kullanımı kolay tasarımlar yapmak olmalıdır. Multimedya arayüzlerinin taşıması gereken özellikler şöyle sıralanmaktadır.

- Tutarlı olmalıdır.
- Basit olmalıdır.
- Benzetmeler kullanılmalıdır.
- Kullanıcı denetimi sağlanmalıdır.
- Anında geribildirim sağlanmalıdır (Arch, 1992:118).

Multimedya tasarımlarında dikkat edilmesi gereken, öğrenmeyi temel alan ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler;

- Tasarımda kullanılan arayüz ve donanımlar öğrenmeyi kolaylaştıran araçlar olarak kullanılmalıdır.
- Tasarım içeriğindeki görselli, sesli, metinli, hareketli tasarım öğeleri, kullanıcının komutları ile öğrenmeyi yönlendirebileceği aktif bir kullanıma sahip olmalıdırlar.
- Eğitim içeriği birbiri ile bağlantılı farklı yöntemler kullanılarak sunulmalıdır (Mishra, 2004:115-116). Bu bilgiler doğrultusunda arayüz tasarım unsurlarını, Arka plan, Görsel öğeler, Tipografi, Renk ve Ses-Müzik olmak üzere 5 başlık altında toplanmaktadır.

3.3.2.1. Arka Plan

Tasarımda kullanılan bütün resimlerin, hareketli görüntülerin, yazıların arkasında kalan yüzey ve bu yüzeyin etkisi arka plan olarak adlandırılmaktadır. Beyaz alan olarak da adlandırılan arka plan, ekran tasamı üzerinde metin ve görsel öğelerin dışında kalan boşlukları anlatmak için kullanılmaktadır. Arka plan, tasarım öğelerini bir araya getirmek ya da birbirinden ayırmak için kullanılan önemli bir unsur olarak kullanılmaktadır. Hazırlanan arka planın, tasarım ve görsel öğelerin önüne geçmemesi, onları öne çıkarabilmesi gerekmektedir. Arka plan, tasarım öğeleri arasında boşluk yaratabilmesi gerekmektedir. Bu boşluk gereğinden fazla olursa tasarım öğeleri geri planda kalarak etkisini yitirebilmekte, az olması durumunda ise öğeler birbirine karışabilmektedir (Schwier & Misanchuk, 1993:222).

Arka plan tasarımın, tamamıyla aynı ya da benzer nitelikte olması, uygulamada akıcılık ve bütünlük sağlamaktadır. Arka plan tasarımları oluşturulurken, renk, ton, doku, çizgi, biçim, yön gibi grafik tasarım öğeleri kullanılmaktadır. Bütün tasarım öğelerini destekleyici bir rolü bulunan arka plan, metinlerin okunulurluğunu kolaylaştırmalı, görsellerin algılanabilirliğini arttırmalı ve uygulamanın tamamında bir bütünlük sağlayarak dikkati toplayıcı nitelikte hazırlanmaktadır. Arka plana, tasarımın içeriğine göre görsel ve işlevsel anlamlar yüklenebilmektedir. Bu nedenle arka plan tasarımlarının, diğer tasarım öğelerinin özelliklerine uygun olarak tasarlanması oldukça önemli görülmektedir. Bu

doğrultuda hazırlanan arka plan, uygulamanın tamamına durgunluk, canlılık, kalite, zarafet gibi anlamlar yükleyebilmektedir (Erişti, 2005:41).

Yerli ve yabancı pek çok bilimsel araştırma, eğitim yazılımlarında içeriğin okunabilmesi için açık arka plan rengi üzerine koyu yazı rengi (özellikle siyah) kullanımının etkili olacağı sonucuna ulaşmıştır (Altunv.d., 1999, Bhattacharyya v.d., 2014, Bonnardel v.d., 2011, Clariana, 2004, Hall & Hana, 2004, Scharff & Hill, 1997, Shieh & Lin, 2000, Wu & Yuan, 2003). Bu araştırmalarda katılımcılar, arka plan rengi olarak mavi, kırmızı ve sarı renklerin sıcak ve pastel tonlarını tercih ederken, yazı rengi olarak siyah, lacivert gibi soğuk ve koyu renk tonlarını tercih ettikleri gözlenmiştir (Demir, 2015:200).

3.3.2.2. Görsel Öğeler

Tasarımlarında kullanılan resimler, grafikler ve fotoğraflar gibi görsel elemanlar, içeriği daha anlamlı bir hale getirmektedir. Tasarımda kullanılan resimlerin, grafiklerin ve fotoğrafların anlamlı olması ve öğrenciler için de bir anlam ifade etmesi gerekmektedir (Şahin & Yıldırım, 1999:43-44). Görsel öğeler, kullanıcının bireysel özelliklerine uygun ve beklentilerini karşılayabilecek nitelikte olmaktadır. Görsel öğeler, hedef kitlenin yaşına, cinsiyetine, sosyo-ekonomik durumuna uygun olursa, doğru bir multimedya tasarımı yapmak mümkün olabilmektedir (Erişti, 2005:32). Yani görsel öğeler, anlamlı ve beklentilere cevap verebilecek nitelikte olmalıdır.

Eğitim amacıyla hazırlanan arayüz tasarımlarında, görsel öğelerin kullanımı oldukça önemli kabul edilmektedir. Çünkü görsel öğeler;

- Öğrenen bireyin dikkatini öğrenme ortamına çeker.
- İlgiyi ve dikkati canlı tutar.
- Bireylerin duygusal tepkiler geliştirmesini sağlar.
- Karmaşık kavramları basitleştirir, soyut kavramları somutlaştırır.

(Demirel, 2002:30).

Tasarımda kullanılan yönergeler, geçişler, bağlantılar, renk-zemin-figür düzenlemeleri, ses-görüntü ilişkileri, kullanılabilirlik, basitlik, açıklık, denge, uyum vb. tasarım öğeleri ve tasarım ilkeleri biçimsel uygunluk ile ilgili bir durum olarak görülmektedir. Uygulamanın amacına ulaşması için içerik kadar biçiminde amaca uygun olması gerekmektedir. Biçimin amaca uygun olması da ancak arayüz

tasarımlarının tasarım ilkelerine bağlı kalınarak hazırlanması ile mümkün olabilir. Bu nedenle de arayüz tasarımında, tasarım ilkelerine dikkat edilmesi gerekmektedir.

Tasarımda, aktarılmak istenen mesajın basit, açık, etkili ve öğrenci seviyesine göre olması basitlik ve açıklık ilkesinin, bütün görsel öğelerin bir tarz ile bütünlük içinde sunulması denge ilkesinin, benzer tasarım öğeleri kullanmak ise uyum ilkesinin bir gereği olarak gerçekleştirilmektedir. Her öğenin, büyüklük, renk ve arayüzdeki konumu bakımından, bir tutarlılığa ve birliğe sahip olması, tasarımın birlik ilkesine uygunluğunu göstermektedir. Tasarım ilkelerine uygun olarak hazırlanan arayüzlerde, görsel öğeler birbirleriyle uyumlu olmaktadır. Bu uyumda öğrencinin konuyu algılamasını kolaylaştırmaktadır (Erişti, 2005:34-35).

Bilgi vermenin yeterli olmadığı bazı konular aktarılırken, görsel öğelerin kullanılması uygulamayı zenginleştirmektedir. Kullanılacak görsel materyallerin seçimine özen göstermek ayrıca resim ve grafik kullanımında da şu noktalara dikkat etmek gerekmektedir.

- Çok yoğun ve gereksiz görsel malzeme kullanılarak öğrenciyi yorulmamalı ve dersin akışı engellenmemelidir.
- Görsel malzemelerle, metinler ve sesler desteklenmelidir.
- Metaforik görsel malzemeler seçilirken ve işlevi belirlenirken tasarımcı, öğretmen ve programcılarla birlikte hareket etmelidir.
- Animasyonların kullanımı öğrencinin dikkati daha fazla çekilebilir.
- Butonlar resimlerle tasarlanması somut bir görsellik kazandırılabilir.
- İşlenen bilginin soyut ya da somut olduğuna bakılarak öğrenci için en uygun olan seçilir (Akpınar, 2005:115).

Görsel tasarım öğelerinin, öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunun bilinmesi ve görsel öğelerin yerinde ve uygun kullanılması, uygulamanın öğrenme üzerindeki etkililiğini, arttırmaktadır (Yalın, 2001:170). Görsel materyal kullanımı, algılamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırmakta, unutmayı azaltmakta ve hatırlamayı sağlamaktadır (Yaşar, 2004:108).

3.3.2.3. Tipografi

Tipografi kelimesi Yunanca “typos” biçim ve “graphein” yazmak kelimelerinin birleşmesi ile türemiş bir isimdir. İşaretlendirme sistemi olan tipografi bir dilin de düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Sürekli gelişen ve

uygulama alanları genişleyen tipografinin net bir tanımı olmamakla birlikte (Baines & Haslam, 2002:7) belirlenmiş bir sayfa üzerinde diğer öğelerle birlikte, harf, sözcük ve satırlarla, boşluklarının görsel ve işlevsel olarak düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır (Sarıkavak,2004:1). 20. yüzyılda açıklama ve okuma süresinin kısalmasına paralel olarak, sözsözsel bilgilerin hiyerarşik bir yapı ve kurgu içinde düzenlenmek zorunlu hale gelmesi, tipografinin ifade ve iletişim sanatı haline dönüşmesine neden olmuştur (Becer, 2007:74). Hem yazı elemanlarını estetik olarak düzenlemek hem de verilmek istenen mesajları doğru bir şekilde iletebilmek tipografinin işlevselliğini ortaya koymaktadır (Sarıkavak, 2004:1). Tipografinin en önemli öğesinin yazı olduğu bilinmektedir. Tipografi; harflerin basılı sayfalardaki görünümelerini tasvir eden terminolojik ve çok renkli teknik bir dil olarak tanımlanmaktadır (Ketenci & Bilgili, 2006:235).

Tipografi “yazı” kavramını ve yazıyla ilgi bütün görsel faaliyeti içeren bir disiplin olarak ifade edilmektedir. Yazı ve yazı ile alakalı öğeleri kullanarak medyaların tasarlandığı bir alan (Uçar, 2004:139), olması tipografiyi arayüz tasarımının önemli unsurlarından biri yapmaktadır. Tipografi, tasarımın vermek istediği düşünce, bilgi ve mesajları anlaşılabilir bir biçimsel düzen içinde görsel bir dil ve imge olarak ortaya koymaktadır (Uçar, 2004:106). Tipografinin, kolay okunması ve algılanması, görsel olarak hedef kitleye uygun olması tasarım niteliği açısından tipografinin çok önemli iki özelliği olarak kabul edilmektedir. Tasarım içerisinde kullanılan font, punto ve fontun rengi tipografinin etkili ve işlevsel olmasını sağlamaktadır. Tipografinin algılanabilirliği, seçilen fontun harf biçimlerinin açık ve okunur olması ile ilgi bir durum olarak bilinmektedir. Hedef kitlenin, metnin içeriğini doğru ve etkili olarak anlaması seçilen font ile sağlanmaktadır. Arayüz tasarımlarında ilgi çekicilik ve font seçimi, hedef kitlenin beklentileri doğrultusunda belirlenirse tipografi algılanabilir olmaktadır (Erişti, 2005:44). Yazının okunabilirliği ve algılanabilirliği ile ilgili temel ilkeleri, font seçimi, sayfa düzenlemesi, boşluk ve satır uzunluğu şeklinde sıralanmaktadır. (Becer, 2002:186).

Birbirinden farklı ve ayırt edici özellikleri olan yazı karakterlerinin tamamına font denmektedir. Punto olarak da adlandırılan font boyutunun, arayüz tasarımlarında da büyük bir öneme sahip olduğu ifade edilmektedir. Büyük ve geniş boşluklu fontlar daha okunaklı ve daha etkili olabilmektedirler. Bir arayüz

tasarımında estetik açıdan ikiden fazla farklı font stili kullanılmaması önerilmektedir. Eğer farklı font kullanımı gerekli ise, aynı font ailesinin farklı (bold, italik gibi) biçemlerinin kullanılmasının uygun olduğu düşünülmektedir (Erişti, 2005:43). Eğitim tasarımları hazırlanırken, ekranda okunaklı olabilecek fontlar tercih edilerek, yazılar sayfa düzenine ve ebadına göre yerleştirilmelidir. Yazı, diğer tasarım öğeleri ile uyumlu olarak yerleştirilmeli, efektler ile de boğulmamalıdır. Kullanılan efektler de ölçülü olmalı ve yazıyı ön plana çıkarmalıdır. Yazı ve arka plan ile ilişkisi de son derece önemli görülmektedir. Arka planın renk ve tasarımı yazıyı okunur kılmalıdır (Sassoon, 2002:118).

3.3.2.4. Renk

Renk, tasarımlarda düşünceler oluşturmak, mesajları iletmek, duyguları canlandırmak ve ilgi alanlarını vurgulamak kullanılmaktadır. Renklerin, konu üzerine dikkati toplamada, farklılıkları ve benzerlikleri ayırmada, görsellerin doğal renklerini yansıtmada, konuları monotonluktan kurtarmada ve tasarıma canlılık kazandırmada doğrudan etkili olduğu düşünülmektedir (Koşar,2002:44).

Sağlıklı bir insan gözü milyonlarca rengi tanımaktadır. Bilgisayar ortamında tüm renkler kırmızı, mavi ve yeşil renklerin farklı oranlarda karıştırılması üretilmektedir. Bilgisayar ekranında renk, renk tonu, renk doygunluğu ve renk yoğunluğu olmak üzere üç değişken ile tanımlanmaktadır. Renk doygunluğu, rengin griden saf parlaklığa doğru giden değerlerini, renk yoğunluğu rengin ışık oranını tanımlarken, renk tonu renk yoğunluğu ve renk doygunluğunun birleşimi ile oluşmaktadır (Clarke, 2001:95).

Multimedya hazırlanırken üzerinde en çok düşünülmesi gereken unsurun renk olduğu ifade edilmektedir. Her multimedyanın bir karakteri olduğu kabul edilerek, kullanılacak renklerin doğru bir şekilde seçilebilmesi içinde bu karakterin göz önünde bulundurulması önerilmektedir. Tasarım yapılırken renklerin değişik şekillerde denenerek en uygun renklerin kullanılması uygun görülmektedir. Arayüz tasarımında, rengin tek başına konu ile ilgili mesajı verip kullanıcıyı yönlendirebilmesi, bir tasarım öğesi olmasının dışında sembolik bir özelliğinin olduğunun da göstergesi olarak kabul edilmektedir. Renk diğer tasarım elemanlarını ön plana çıkararak tasarımı belirginleştirebildiği gibi arka plana iterek görsel hiyerarşiye de yardımcı olabilmektedir (Uçar, 2004:45). Renk kullanımını

belirleyen iki temel etmenden bahsedilmektedir. Bunlardan birincisi hedef kitleye uygunluk diğeri ise tasarımda kullanılan renklerin birbiriyle uyumudur. Arka plan ve diğeri öğelerinin özellikleri ve kullanım amaçları, renklerin kullanımına etki etmektedir (Clarke, 2001:95). Bu doğrultuda eğitim amaçlı arayüz tasarımlarında kullanılacak renkler seçilirken;

Renk kullanımında tutarlı olmak,

Renklerin kullanımı sınırlandırmak,

Hangi rengin hangi amaçla kullanıldığı belirlemek,

Kullanıcıya ipuçları verecek nitelikte renk kullanmak, uyulması gereken temel kriterler olarak belirlenmiştir (Erişti, 2005:42).

Tasarımda renk, bir bütünlük göz önünde bulundurularak kullanılırsa, kullanıcı için işaret niteliği taşıyabilmektedir. Tasarımın bütünü ele alındığında çok fazla renk kullanımı bir dezavantaj olarak görülmektedir. Rengin kullanıcı için işaret niteliği taşıdığı kabul edilerek, fazla renk kullanımının, kullanıcının kod oluşturmada zorlaştıracakı düşünülmektedir. Tasarıma başlamadan önce kullanılacak renklere ve kullanım amaçlarına karar vermek gerekmektedir. Eğitim tasarımlarında renkler, iletilmek istenilen bilgileri vurgulamak için kullanılabilmektedir. Vurgu için renk kullanımı öğrenenin dikkatini çekmek için oldukça etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Clarke, 2001:97).

3.3.2.5. Ses ve Müzik

Herhangi bir dildeki anlamlı konuşmalara ses denmektedir. Ses ve müzik, multimedyanın temel unsurlarından ikisi olarak kabul edilmektedir. Ses ve müziği birlikte içeren geniş bir kavram olan audio multimedyalarda ses yerine kullanılmaktadır (Numanoğlu, 1993:221). Audio, metinlere göre daha karmaşık, videoya göre de daha kolay işlenmektedir. Audio, etkileşimli multimedia uygulamalarında, bütün medyalar ve arayüz ile senkronize edilerek kullanılmaktadır. Gözün görmesi ve kulağın duyması ile etraftaki olayları algılamak mümkün oluyorsa, karmaşık görüntülere ses desteği vermek de konunun daha iyi algılanmasını sağlayabilir.

Hedef kitlenin yaş durumu, multimedia tasarımında kullanılacak ses ve müzik seçimini önemli derecede etkilemektedir. Tasarımda hedef kitleye uygun ritmik ve yumuşak, müzikler kullanmak, dikkati arttırmakta ve algılamayı

kolaylaştırmaktadır. Uzun metinlerin olduğu sayfalar, kullanıcının uzun metni okumak istemeyeceği göz önüne alınarak bu sayfaların seslendirilmesi faydalı görölmektedir. Multimedya uygulamalar ses ve müziğin kontrolünü de kullanıcıya verebilmelidir. Kullanıcı isterse sesi azaltılıp, çoğaltılabilmeli veya kapatılabilmelidir. Müzik ile ortamda var olan diğerk tasarımları mutlaka senkronize edilmelidir (Sarıkaya, 2006:17). Sözcüklerin mekanik bir ses yerine insan sesi ile seslendirilmesinin de öğrenmeyi artırıcı etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Clark & Mayer, 2011:101). Tasarımdaki ses öğelerinin, sesle verilmek istenen mesajın önüne geçmemesine de dikkat edilmesi de multimedya hazırlamada önemli bir konu olarak görölmektedir (Ergin, 1995:161).

Multimedya ses kullanımı, görsel ve işitsel duylara aynı anda hitap etme olanağı vermektedir. Metinlerle birlikte şekillerin, tabloların ve animasyonların verildiği sayfalarda sesin kullanımına gerek olabilmektedir. Birden fazla görsel öğe ve metin kullanılarak anlatılan olayın tam olarak anlaşılabilmesi için hem görsellerin hem de metnin takibi gerekmektedir, böyle bir durumlarda görsel tasarım yetersiz kalabilmektedir. Görsellerle ve metinle anlatılmak istenenlerin eş zamanlı olarak seslendirilmesi, görsel ve işitsel öğrenmeyi aynı anda etkin kılmaktadır. Böylece öğrenen, gördüklerinin anlamını duyarak da olayı tam olarak kavrama imkânı elde etmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda multimedya tasarımlarında, sesin tasarımın bir parçası olduğu ve kullanılacak sesin materyalinin etkili olmasında önemli bir rol oynayabileceği söylenebilmektedir. Bu hususlara dikkat etmeyerek ve amacına uygun olmayan ses kullanarak, tasarımın bütünlüğü bozulabilmekte ve uygulamanın etkililiği azalabilmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. ÖRENEK UYGULAMA (YDS İÇİN RESİMLİ BAĞLAÇLAR SÖZLÜĞÜ)

4.1. İngilizce Bağlaçlar ve YDS’de Sorulan Sorular Bazında En Çok Karşılaşılan Bağlaçlar

Bir dilin yapısını oluşturan parçalar tek tek incelenerek, bu parçaların bütünüle olan ilişkisi anlaşılabilmekte, böylece bir dil bütün olarak kavranabilmektedir. Dil; kelime, kelime grupları ve cümlelerden oluşan parçalardan meydana gelmektedir. Bu parçalar metnin oluşmasını sağlayan temel göstergeler olarak kabul edilmektedir. Dilin önemli bir unsuru olarak bağlaçlar, bu parçaları birbirlerine bağlayarak anlamlı bir metnin ortaya çıkmasını sağlamaktadırlar. Anlaşılması ve ifade edilmesi zor olan duygu ve düşünceler, bağlaçlar etkin bir şekilde kullanılarak çok daha kolay bir şekilde dile getirilebilmektedir (Yavuz, 2011:60).

Kısaca bağlaçlar, sözcükleri öbekleri ve iç tümcecikleri birbirine bağlamaktadırlar. İngilizcede bağlaçlar (conjunctions) işlevlerine göre iki gruba ayrılırlar. Bunlar;

1- Coordinating Conjunctions

2- Subordinating Conjunctions

Coordinating conjunctions, aynı yapıdaki öğeleri birbirine bağlarken, subordinating conjunctions ad, sıfat, zarf ve iç tümcecikleri birbirine bağlamaktadır (Sezer, 2004:1048).

Coordinating Conjunctions

Coordinating conjunctions kendi içinde üç gruba ayrılmaktadır.

1- Coordinating conjunctions (Sıralı tümce bağlaçları)

2- Sentence conjunctions (Tümce bağlaçlar)

3- Correlative conjunctions (Takım bağlaçlar) (Sezer, 2004:1191).

Coordinating conjunctions: Aynı önemde öğeleri birleştirmektedirler. İngilizcede bu türde 7 adet bağlaç bulunmaktadır. Tümceleri bağlamakta ve sıralı tümce yapımında kullanılan bu bağlaçların çoğu sözcüklerin ve öbeklerin bağlanması da kullanılabilmektedir. Ancak bağlanan öğelerin eşit yapıda olması

zorunlu olmaktadır. Bu bağlaçlar, and, for, so, or, nor, but ve yet'tir (Sezer, 2004:1051).

Sentence conjunctions: However, therefore, consequently, nevertheless gibi sözcüklerden oluşan bu gruptaki bağlaçlara, işlevleri göz önüne alınarak sentence conjunctions adı verilmektedir. Bu bağlaçlar and, but, or, so bağlaçlarıyla aynı anlamda kullanılmaktadırlar, ancak bunlardan daha resmi oldukları söylenebilmektedir. Özellikle resmi konuşmalarda ve yazılı metinlerde tümceleri bağlamak için kullanılmaktadırlar (Sezer, 2004:1056).

Correlative conjunctions: Bu bağlaçlar çiftler halinde kullanılmaktadırlar. Hem öbekleri hem de tümceleri birleştirebilmektedirler. Yaygın olarak kullanılanları; both...and, either...or, neither...or ve not only...but also olarak bilinmektedir (Sezer, 2004:1197).

Subordinating Conjunctions: Daha az önemli öğeleri birbirine bağlamaktadırlar. İç tümcecikler, temel cümlecige oranla daha az önemli görülmektedir.

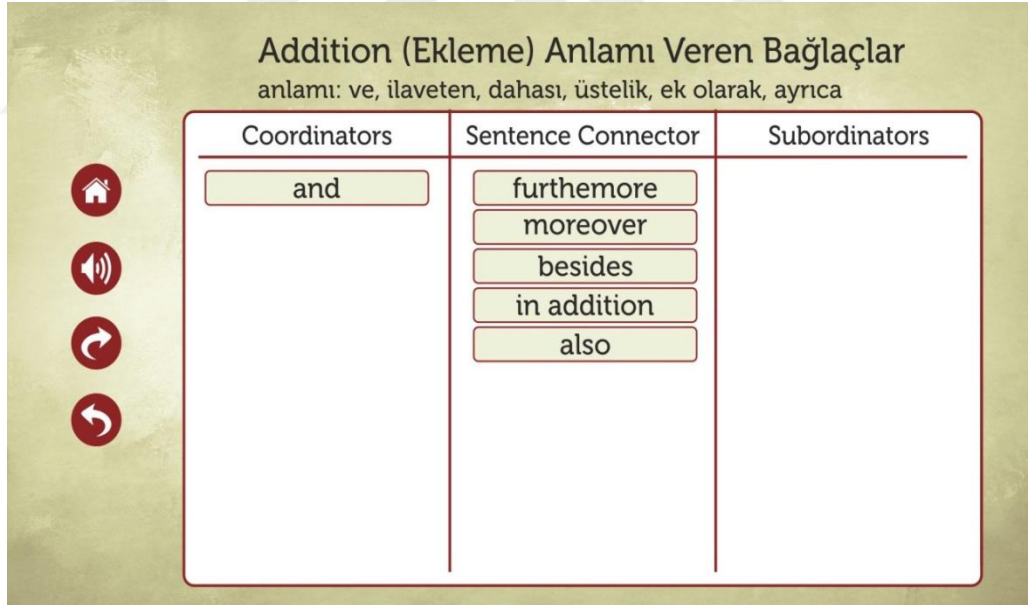
Bu gruptaki bağlaçlar da; Noun Clause Conjunctions, Adjective Clause Conjunctions ve Adverbial Clause Conjunctions olarak kendi içinde üçe ayrılmaktadır.

Bağlaçlara, bu sınıflandırma dâhilinde, anlamlarına göre tekrar sınıflandırılarak bu uygulamada yer verilmektedir. Correlative conjunctions, Noun Clause Conjunctions, Adjective Clause Conjunctions bağlaçları sayıca az olmalarından dolayı bu çalışma dışında tutulmaktadır.

4.2. Uygulamanın Tasarımları ve Amaçları



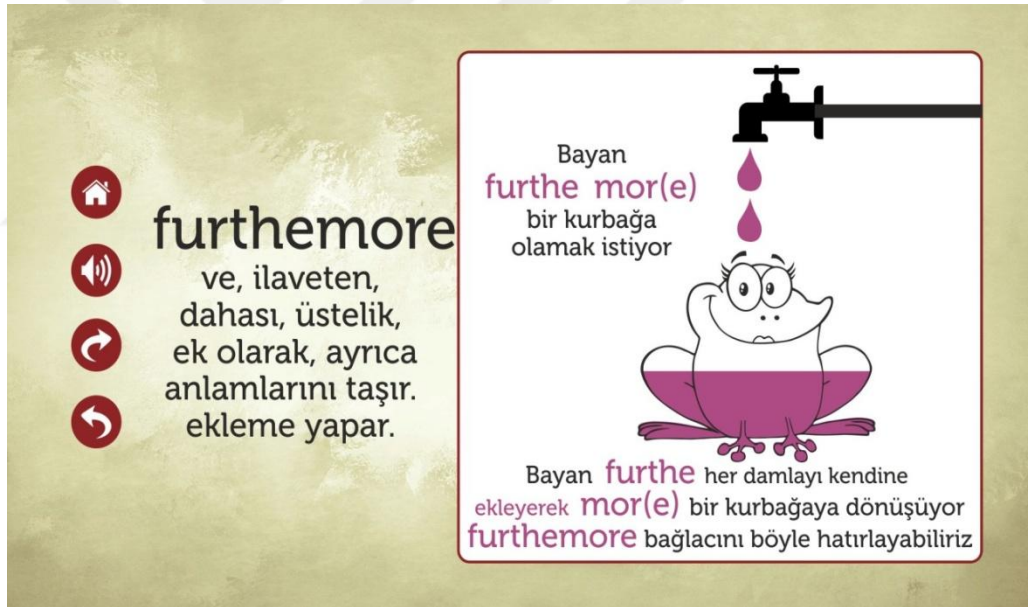
Resim 1: Uygulamanın anasayfası için hazırlanan sayfa görseli



Resim 2: Ekleme grubu bağlaçlarını gruplandırmak için hazırlanan sayfa görseli



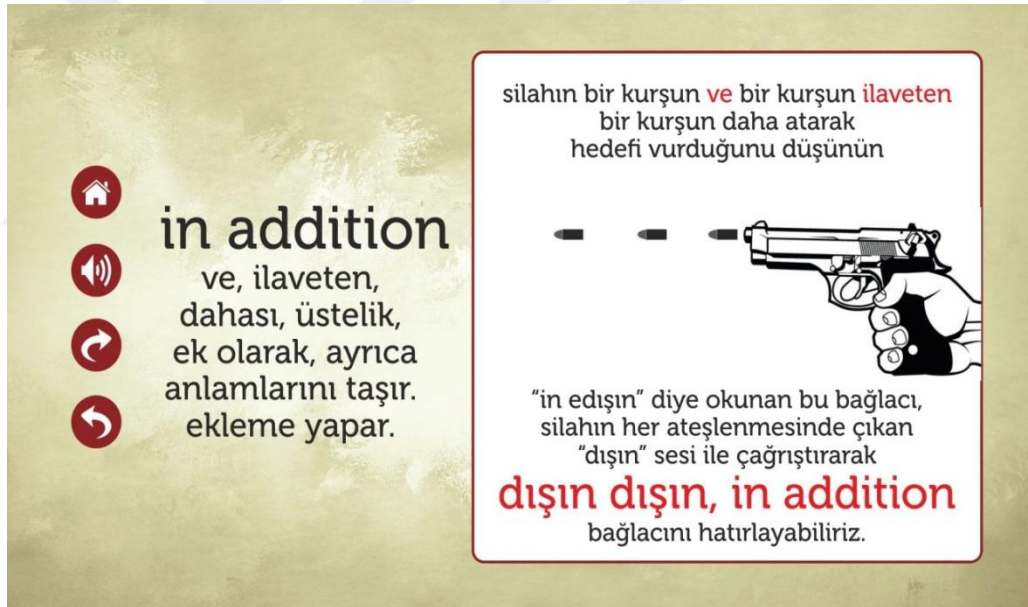
Resim 3: “And” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 4: “Furthemore” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 5: “Moreover” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 6: “In addition” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 7: “Besides” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 8: “Also” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli

Contrast (zıtlık) Durumda Kullanılan Bağlaçlar		
anlamı: fakat,ancak,ama,aksine, yine de, rağmen, -sa bile		
Coordinators	Sentence Connector	Subordinators
but	however	though
yet	nonetheless	although
	nevertheless	even though
	still	while
	on the contrary	where as
	in contrast	even if
	conversely	despite the fact that
	even so	

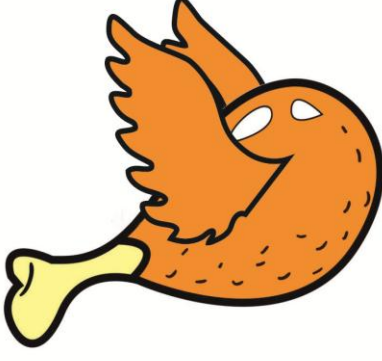
Resim 9: Zıtlık grubu bağlaçlarını gruplandırmak için hazırlanan sayfa görseli






but

fakat, ama, ancak
anlamında kullanılır.



bir **but** ama kanatlı

Resim 10: “But” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 11: “Yet” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 12: “However” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 13: “Nonetheless ve nevertheless” bağlaçları için hazırlanan sayfa görseli



Resim 14: “Still” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 15: “On the contrary” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 16: “In contrast” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



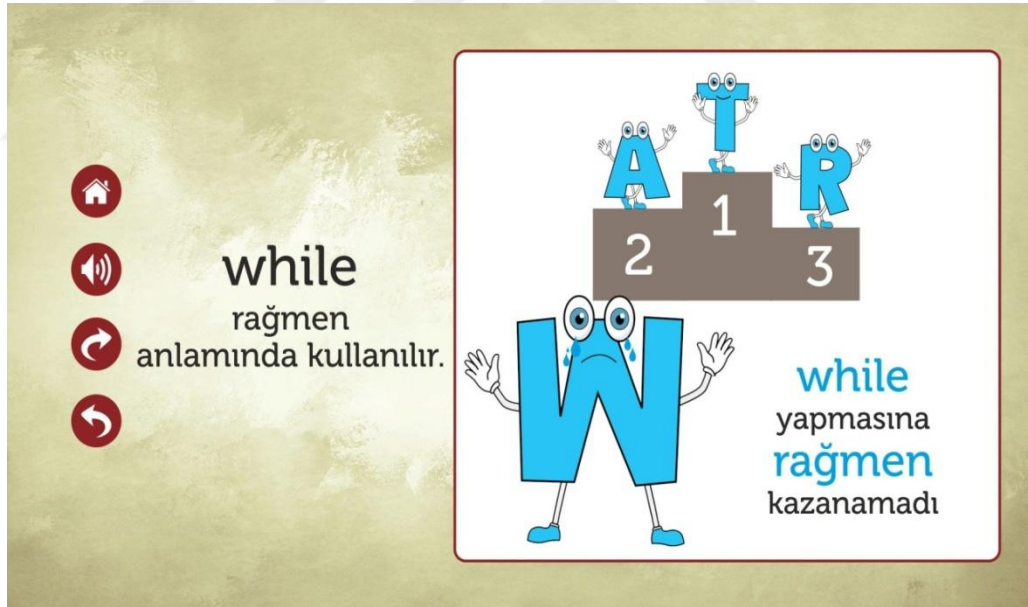
Resim 17: “Conversely” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 18: “Even so” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 19: “Though, although ve eventhough” bağlaçları için hazırlanan sayfa görseli



Resim 20: “While” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli






where as
rağmen
anlamında kullanılır.

bütün gün **where as**, al papaz
kumar oynamasına **rağmen**
zengin olamadı



Resim 21: “Where as” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli






**despite
the fact that**
rağmen
anlamında kullanılır.

cadı sihirli sözcükler olan
“despite the fact that” i
söylemsine **rağmen**
süpürge uçmadı



Resim 22: “Despite the fact that” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli

Cause (sebep) Bağlaçları		
anlamı: -dığı için, çünkü		
Coordinators	Sentence Connector	Subordinators
for		because
		since
		as
		in that

Resim 25: Sebep grubu bağlaçlarını gruplandırmak için hazırlanan sayfa görseli



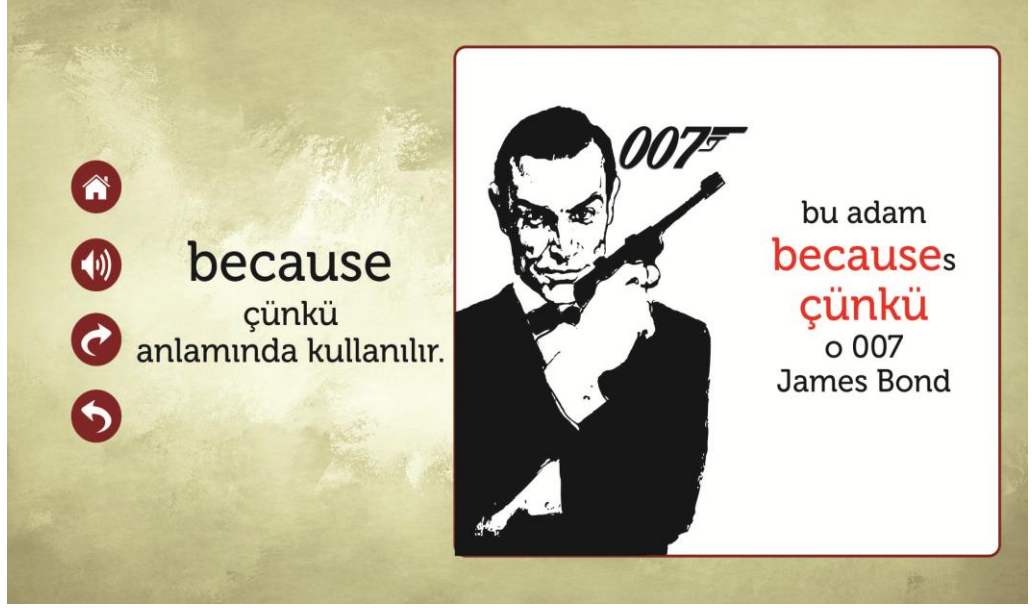



for
çünkü
anlamında kullanılır.

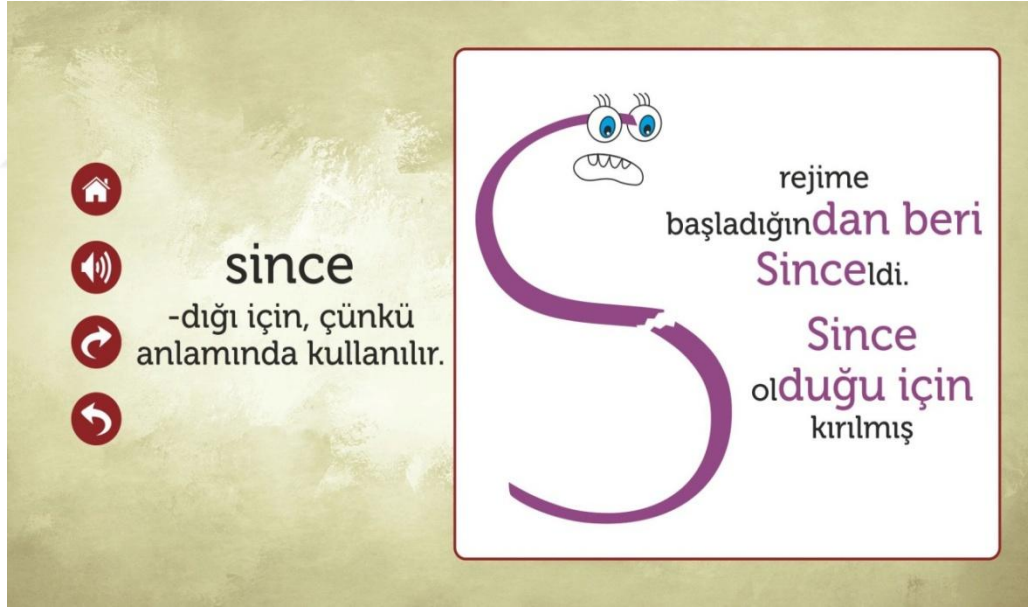


yelkenler
For
çünkü
rüzgar var

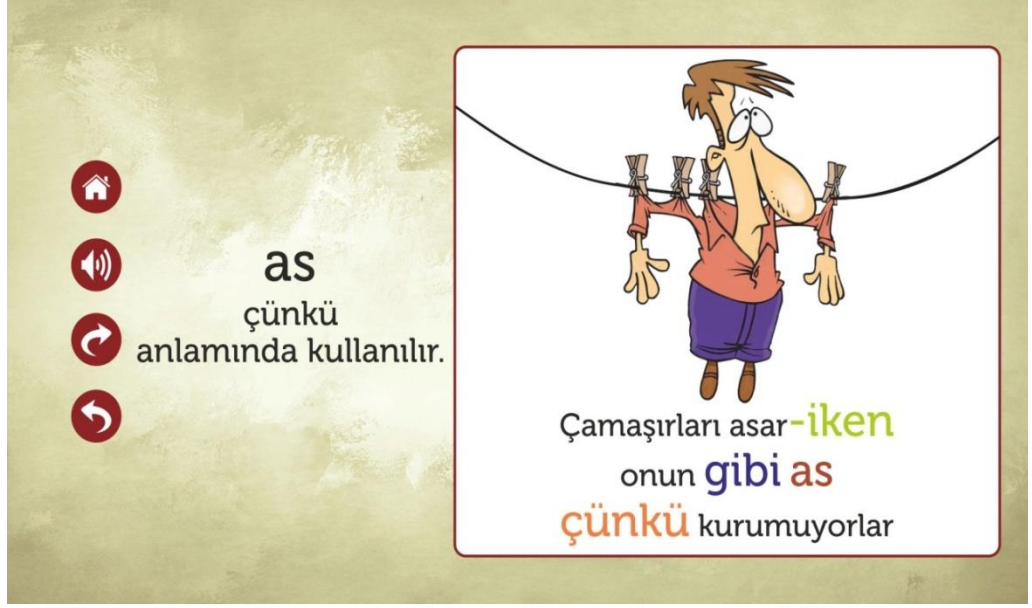
Resim 26: “For” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



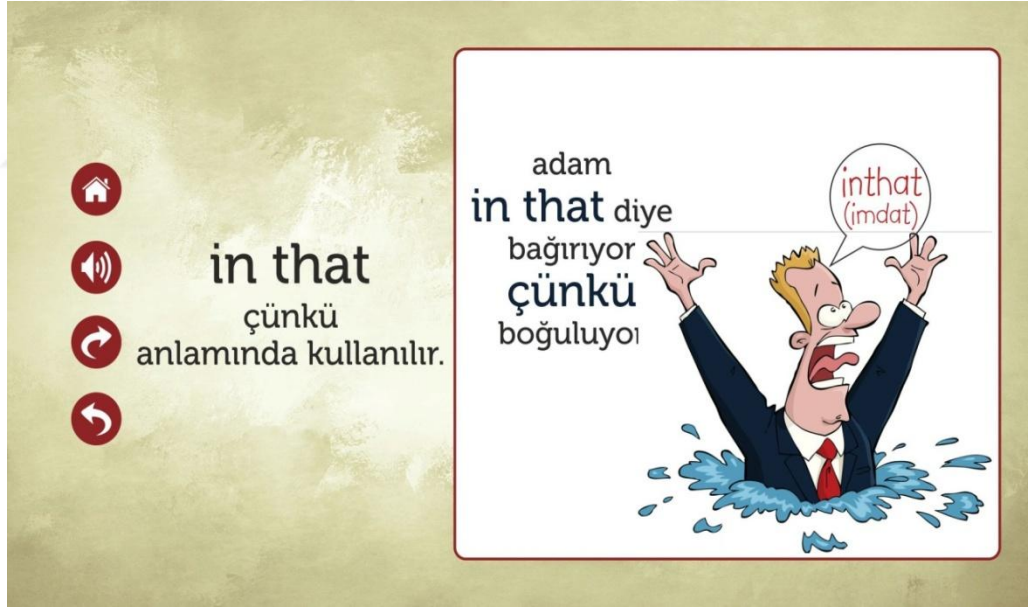
Resim 27: “Because” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 28: “Since” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 29: “As” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 30: “In that” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli

Result (sonuç) Bağlaçları		
anlamı: bu yüzden		
Coordinators	Sentence Connector	Subordinators
so	therefore	
	hence	
	thus	
	as a result	

Resim 31: Sonuç grubu bağlaçlarını gruplandırmak için hazırlanan sayfa görseli






SO
bu yüzden
anlamında kullanılır.

pa**SO** yiyiyor
bu yüzden çok şişko



Resim 32: “So” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



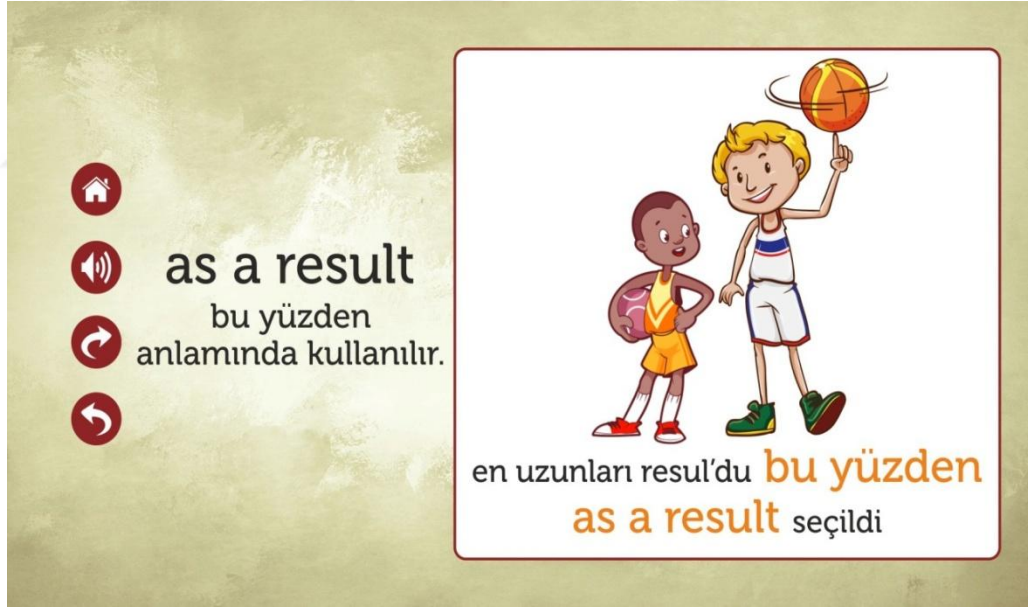
Resim 33: “Therefore” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 34: “Hence” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 35: “Thus” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 36: “As a result” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli

Similarity (benzerlik) Bağlaçları		
anlamı: benzer şekilde, gibi, mış gibi		
Coordinators	Sentence Connector	Subordinators
	similarly	as
	likewise	as if

Resim 37: Benzerlik grubu bağlaçlarını gruplandırmak için hazırlanan sayfa görseli






similarly
benzer şekilde
anlamında kullanılır.

similarly denen bu gözlük
simülasyona **benzer şekilde**
gerçeklik hissi yaratıyor



Resim 38: “Similarly” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 39: “Likewise” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 40: “As if” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli

Purpose (amaç) Bağlaçları		
anlamı: benzer şekilde, gibi, mış gibi		
Coordinators	Sentence Connector	Subordinators
		lest
		in case

Resim 41: Amaç grubu bağlaçlarını gruplandırmak için hazırlanan sayfa görseli






lest

-mesin diye
anlamında kullanılır.



Lestikli
pijaması
düş**mesin diye**
tutuyordu

Resim 42: “Lest” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli






in case

-sa diye anlamında kullanılır.

SHOW



eğlence dünyasında
yine **in case** grubu oldu.
case grubu out olur **sa diye**
başka grubun hazırlıkları başladı

Resim 43: “In case” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli

Time (zaman) Bağlaçları		
anlamı: bu arada, o zaman, den beri, e kadar, önce, sonra		
Coordinators	Sentence Connector	Subordinators
	meanwhile	after
	then	before
		by the time
		as
		as soon as
		since
		until
		till

Resim 44: Zaman grubu bağlaçlarını gruplandırmak için hazırlanan sayfa görseli






meanwhile
bu arada
anlamında kullanılır.

abi w



min w



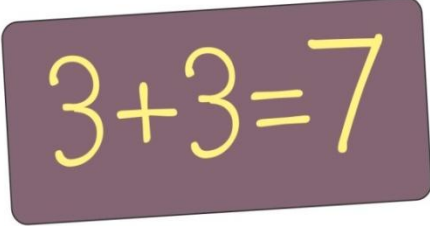
bu arada
meanwhile yapmayı
abi W dan öğrenmiştir.

Resim 45: “Meanwhile” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli






then
bu arada
anlamında kullanılır.



o zaman
matematik **then** anlamıyor
demektir

Resim 46: “Then” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 47: “After-Before” bağlaçları için hazırlanan sayfa görseli



Resim 48: “By the time” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 49: “As soon as” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 50: “Until” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 51: “Till” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli

Condition (koşul) Bağlaçları
anlamı: eğer, -se, koşuluyla, se bile, -mezse, -dığı sürece

Coordinators	Sentence Connector	Subordinators
		if
		unless
		even if
		provided
		as long as

Resim 52: Koşul grubu bağlaçlarını gruplandırmak için hazırlanan sayfa görseli



Resim 53: “İf” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



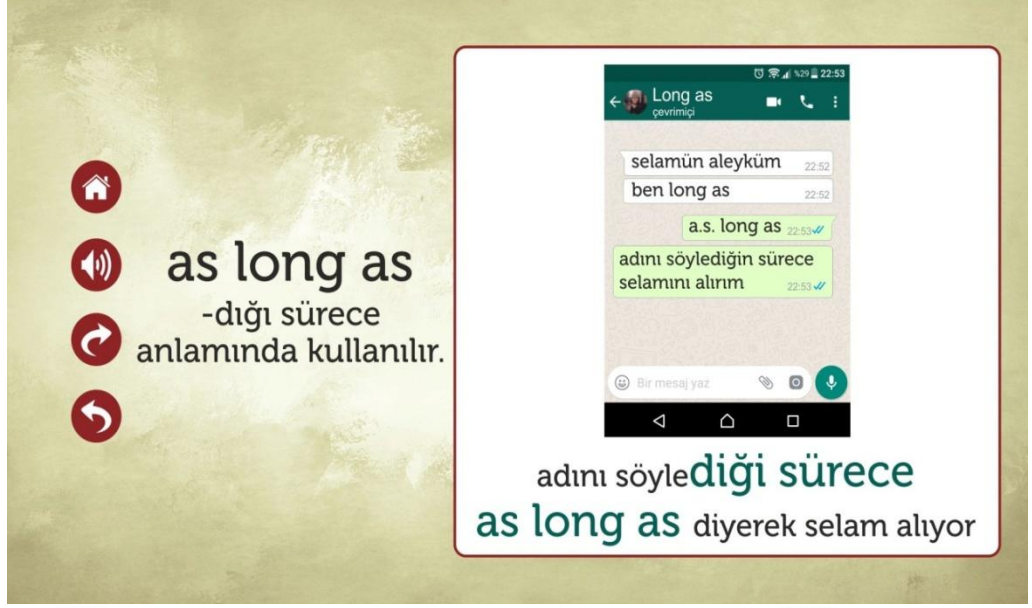
Resim 54: “Unless” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 55: “Even if” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 56: “Provided” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli



Resim 57: “As long as” bağlacı için hazırlanan sayfa görseli

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu çalışma ile öğretim ilke ve teknikleri doğrultusunda grafik tasarım ilkelerine bağlı kalınarak 53 adet İngilizce bağlaç hikâyelerle görselleştirilerek, eğitim amaçlı bir interaktif CD örneği ortaya konmaktadır. Bu çalışma yurtiçinde ve yurtdışında yapılan pek çok çalışma ile klasik öğrenmeden daha etkili olduğu ortaya konan multimedya uygulamaların, yabancı dil öğrenimi için hazırlanmış bir örneği olarak görülmektedir. Çalışma kapsamında, yabancı dil kelime öğreniminde, öğrenilen kelimelerin hafızada tutulması için kullanılan, farkındalık, çağrışım, bağ kuma, komik-saçma benzetme ve anahtar kelime teknikler ile soyut kavramlar görselleştirilmektedir. Yabancı dil sınavının yazılı olması göz önünde bulundurularak, bu tekniklerin bağlaçların yazılışlarına göre uygulanmasına öncelik verilmektedir..

Bu çalışma sonucunda, eğitim amaçlı multimedya uygulamalarının tasarlama süreci ele alınarak, tasarım özelliklerinin çalışmanın önemli bir unsuru olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

YDS'ye hazırlananlar için bir kaynak hazırlamak amacıyla yapılan bu çalışma ile öğrenilmesi en zor kavramlar olan soyut kavramlar görselleştirilmektedir.

Çalışmada belirlenen teknik ve yöntemler doğrultusunda hazırlanan materyallerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenimini kolaylaştırabildiği düşünülmektedir.

Öğretim amaçlı hazırlanan, multimedya uygulamaların eğitsel özellikleri, anlaşılabilir bir içeriği ve öğrenciyi güdüleme özelliği bulunmaktadır. Bu özelliklerin, tasarımı ilkeleri ile desteklenmesi hazırlanan multimedyanın etkilerini artırabilir.

Sunulmak istenen mesajın etkili bir şekilde aktarılmasının önemli olduğu multimedya uygulamalarda, tasarımının da ilgi çekici ve sürükleyici olarak hazırlanması önerilmektedir.

Eğitimde yardımcı kaynak olarak multimedya uygulamalarının kullanımına daha fazla yer verilmesi önerilebilir.

Eğitim amaçlı multimedya uygulamalar hazırlanırken, yalnızca konunun uzmanı tarafından değil, iletişim bilimleri uzmanı ve görsel sanatlar alanında uzman birinin işbirliğiyle hazırlanması uygulamaların etkisini artırabilir.

Daha etkili multimedya uygulamalar için görsel iletişim tasarımından daha fazla yararlanılarak, multimedyanın içeriği hedef kitle için özelleştirile bilinilir.

Bu araştırmada yapılan uygulama interaktif CD olarak sunulmaktadır. Günümüzde teknolojik gelişmeler göz önüne alındığında, benzer uygulamaların web online olarak da sunulması önerilebilir. Bu uygulama benzer uygulamalara ışık tutması açısından önemli görülmektedir.



KAYNAKÇA

- Ahmad, K., Corbett, G., Rogers, M., & Sussex, R. (1985). *Computers, Language Learning and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- AHMAD, K., CORBETT, G., ROGERS, M., & SUSSEX, R. (1985). *Computers, language learning and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- AKKOYUNLU, B., & YILMAZ, M. (2005). Tüketimci Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (28), 9-18.
- Akkoyunlu, B., & Yılmaz, M. (2005). Tüketimci Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (28), 9-18.
- AKPINAR, Y. (2005). *Bilgisayar Destekli Eğitimde Uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- AKSAN, D. (1998). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- AKSOY, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 1 (4), 4-23.
- Aksoy, H. H. (2003). Eğitim Kurumlarında Teknoloji Kullanımı ve Etkilerine İlişkin Bir Çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 1 (4), 4-23.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim Teknolojisi* (8 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- ALKAN, C. (2005). *Eğitim Teknolojisi* (8 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alpöge, G. (1991). *Çocuk ve Dil*. Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- ALPÖGE, G. (1991). *Çocuk ve Dil*. Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- ARCH, L. (1992). *User Interface Designing Inter Active Multimedia*. New York: Multiscience Press Inc.
- ARENDS, R. (1997). *Classroom instruction and management*. Washington: The McGraw-Hill.
- Arends, R. (1997). *Classroom Instruction and Management*. Washington: The McGraw-Hill.

- Arslan, A., Usta, F., & Şahiner, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnançlarını Yordama Gücü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 377-386.
- ARSLAN, A., USTA, F., & ŞAHİNER, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnançlarını Yordama Gücü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 377-386.
- ARSLAN, M., & AKBAROV, A. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon-Yöntem Sorunu Ve Çözüm Önerileri . *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* , 179-191.
- Arslan, M., & Akbarov, A. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon-Yöntem Sorunu Ve Çözüm Önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* , 179-191.
- AŞILIOĞLU, B. (2014- b). Başlıca Öğrenme ve Öğretim İlkeleri. M. Arslan (Dü.) içinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (6 b., s. 31-45). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aşılıoğlu, B. (2014- b). Başlıca Öğrenme ve Öğretim İlkeleri. M. Arslan (Dü.) içinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (6 b., s. 31-45). Ankara: Anı Yayıncılık.
- AŞILIOĞLU, B. (2014-a). Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar. M. Arslan (Dü.) içinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 1-30). Ankara: Anı Yayıncılık.
- AŞKAR, P. (1992). İlköğretimde Bilgisayar: Kuram ve Uygulamalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (8), 209-216.
- Aşkar, P., & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim* (17), s. 37-47.
- AŞKAR, P., & AKKOYUNLU, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim* (17), s. 37-47.
- ATAKLI, A. (1991). Bireysel Öğrenimde Bilgisayar Kullanımı. *Amme İdaresi Dergisi*, 24 (3), 99-122.
- Ataklı, A. (1991). Bireysel Öğrenimde Bilgisayar Kullanımı. *Amme İdaresi Dergisi*, 24 (3), 99-122.
- Ateş, A., Altunay, U., & Altun, E. (2006). Bilgisayar Destekli İngilizce Öğretiminin Lise Hazırlık Öğrencilerinin İngilizce’ye ve Bilgisayara Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2 (2), 97-112.

- ATEŞ, A., ALTUNAY, U., & ALTUN, E. (2006). Bilgisayar destekli İngilizce öğretiminin lise hazırlık öğrencilerinin İngilizce'ye ve bilgisayara yönelik tutumları üzerindeki etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2 (2), 97-112.
- AYDIN, A. (2005). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (6 b.). Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık.
- Aydın, A. (2005). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (6 b.). Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık.
- AYHAN, H. (1986). *Eğitime Giriş ve İslamiyetin Eğitime Getirdiği Değerler*. İstanbul: Damla Yayınevi.
- BACANLI, H. (2011). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- BACANLI, H. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BAINES, P., & HASLAM, A. (2002). *Type and Typography*. Hong Kong: Laurence King.
- BALCI, A. (1995). *Sosyal Bilimlerde Arastırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- BALTAŞ, A., & BALTAŞ, Z. (1998). *Stres ve Başa Çıkma Yolları* (18 b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- BAŞARAN, İ. E. (2001). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- BAŞKAN, Ö. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- BAYRAM, S. (1999). *Bilgisayar Destekli Öğretim Teknolojileri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları.
- BAYTEKİN, Ç. (2011). *Öğrenme Öğretme Teknikleri ve Materyal Geliştirme* (3 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- BECER, E. (2002). *İletişim ve Grafik Tasarım*. Ankara: Dost Kitabevi.
- BECER, E. (2007). Tipografide Figür ve Görsel Hiyerarşi. *Grafik Tasarım Dergisi* (6).
- BIECHELE, M., & PADROS, A. (2003). *Didaktik der Landeskunde*. Langenscheidt.
- BİLEN, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim* (5 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1996). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Gül Yayınları.
- BOWER, G. H., & HILGARD, E. R. (1981). *Theories of learning*. Prentice-Hall.
- BROOKS, D. W. (1997). *Web-teaching: A Guide to Designing Interactive Teaching for The World Wide Web*. New York: Plenum.

- BROWN, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- BURDEN, P. R., & BYRD, D. M. (2007). *Methods For Effective Teaching*. Pearson.
- BURGER, J. (1993). *The Desktop Multimedia Bible*. Addison Wesley Publishing Company.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S., & ÇİVİ, C. (1999). *Genel öğretim metotları: öğretimde planlama uygulama*. . İstanbul: Beta.
- CAWKELL, T. (1996). *The Multimedia Handbook*. New York: Routledge.
- CEYHAN, E. (2007). *Yabancı Dil Öğretimi Teknolojisi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- CHARLESWORTH, R. (2013). *Understanding Child Development* (9 b.). Cengage Learning.
- CLARK, R. C., & Mayer, R. E. *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*.
- CLARK, R. C., & Mayer, R. E. (2011). *E-learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. (3 b.). San Francisco: Pfeiffer.
- CLARKE, A. (2001). *Designing Computer-Based Learning Materials*. Abingdon: Gower Publishing Ltd.
- CÜCELOĞLU, D. (2016). *İnsan ve Davranışı* (30 b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇEBİ, A. (1985). *Aktif Öğretim Yöntemlerinden Rol Oynama* . Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- ÇELİK, V. (2012). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- ÇİFTÇİ, M. (2003). Dil ve edebiyat öğretiminde zaman haritası. *Türklük Bilimi Araştırmaları* (13), 71-78.
- ÇİLENTİ, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- DAVİES, G. (tarih yok). *Computer assisted language learning*. 04 25, 2017 tarihinde LLAS Centre for Languages, Linguistics and Area Studies: www.llas.ac.uk/resources/gpg/61#toc_0 adresinden alındı
- DEDEAL, M. N. (2004). *İletişim Tasarımı ve Çoklu Ortam*. İstanbul: Pusula Yayıncılık.
- DEMİR, Ü. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Eğitsel Yazılım Ekran Tasarımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 198-214.
- DEMİRCAN, Ö. (2005). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

- DEMİREL, Ö. (2002). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DEMİREL, Ö. (2015). *Öğretme Sanatı* (21 b.). Ankara: Pegem A Yayınları.
- DEMİREL, Ö. (2012). *Yabancı Dil Öğretimi* (7 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- DEMİREL, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- DEMİREL, Ö., & YAĞCI, E. (1999). *Öğretim İlke ve Yöntemleri (Anadolu Öğretmen Liseleri İçin)* (1 b.). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- DEMİREZEN, M. (2003). Yabancı Dil ve Anadil Öğreniminde Kritik Dönemler. *TÖMER Dil Dergisi* (118), 5-15.
- DEMİRPOLAT, B. Ç. (2015). *Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani: Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. İstanbul: SETA.
- DERYAKULU, D. (2005). *Çoklu Ortamlar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- DICKINSON, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: C.U.P. .
- DILLER, K. C. (1978). *The Language Teaching Controversy*. Rowley: Newbury House Publishers.
- DOĞAN, C. (2012). *Sistemik Yabancı Dil Yaklaşımı ve Yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- DOĞANGÜN, K. M. (2007). Görsel Sanatlar Eğitimi Dersi İçin İnteraktif CD. *Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Anabilim Dalı, Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı* .
- DOĞDU, S., & ARSLAN, Z. (1993). *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları ve Eğitim Araç Gereçleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- DORRİS, A. V. (1928). *Visual Instruction In The Public Schools*. Boston: MA:Ginn.
- DRISCOLL, M. P. (1994). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- DUMAN, B. (2008). *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim* (2 b.). Ankara: Anı Yayınları.
- DUYAR, M. S. (2001). *Accelerated Word Memory Power*. Ankara: Mega Hafıza Eğitim Hizmetleri Limited Şirketi.
- EGGEN, P., & KAUCHAK, D. (2001). *Educational Psychology*. New Jersey: Merill Prentice Hall.

- EKMEKÇİ, F. Ö. (1983). *Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı*. 05 11, 2017 tarihinde http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/ekmekci_01.pdf adresinden alındı
- EMERY, J. N. (1925). The scope of visual instruction. *Educational Screen* , 11-12.
- ER, N. (1996). Belleğimizi Geliştirmek mümkün mü? *Türk Psikoloji Bülteni*, 2 (5), 100-106.
- ERGİN, A. (1995). *Öğretim Teknolojisi İletişim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- ERGÜDER, I. (2005). Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar. *Doktora Tezi* . Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı İngilizce Öğretmenliği.
- ERGÜN, M. (1998). İnternet Destekli Eğitim. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 1-10.
- ERGÜN, M., & ÖZDAŞ, A. (1997). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*,. İstanbul: Kaya Matbaacılık.
- ERİŞTİ, S. D. (2005). Grafik Tasarım İlkelerine Dayalı Olarak Geliştirilmiş Etkileşimli Eğitim CD 'lerinin İlköğretimde Temel Sanat Elemanlarının Öğretiminde Etkililiği. *Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı* .
- EROĞLU, Y. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Sanat Eğitiminde Multimedya-Cd Ve İnteraktif Tasarımlar Yoluyla Modern Sanat Akımları Konusunun Öğretimi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Resim - İş Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul.
- ERSANLI, K., & UZAMAN, E. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- ERTÜRK, S. (1975). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- FELDMAN, T. (1994). *Multimedia*. London: Chapman & Hall.
- FİDAN, N. (1996). *Eğitim Psikolojisi "Okulda Öğrenme ve Öğretme"*,. İstanbul: Alkım Yayınları.
- FİDAN, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- FİDAN, N., & ERDEN, M. (1991). *Eğitime Giriş*. Ankara: Feryal Matbaacılık.
- FORCİER, R. C., & DESCY, D. E. (2002). *The Computer as An Educational Tool: Productivity and Problem Solving*. Ohio: Merrill Prentice Hall.

- GAGNE, R. M., & DRISCOLL, M. P. (1988). *Essential of Learning for Instruction*. Englewood Cliffs: Nj. Prentice-Hall.
- GAGNE, R. (1988). Mastery learning and instructional design. *Performance Improvement Quarterly*, 7-18.
- GEIER, M. (1998). *Orientierung Linguistik: Was sie kann, was sie will*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- GÖZÜTOK, D. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- GREENLAW, R., & HEPP, E. (1999). *In-line / On-line: Fundamentals of the Internet and The World Wide Web*. Boston: McGraw-Hill.
- GÜRPINAR, E. (2007). Tıp Eğitiminde Öğretim Teknolojileri: E-Öğrenme Ve Probleme Dayalı Öğrenme Entegrasyonu. *Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Biyoistatistik ve Tıp Bilişimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi*.
- GÜZEL, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Öncü Kitap.
- HALİS, İ. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- HAMMOND, M., & COLLINS, R. (1991). *Self-Directed Learning; Critical Practice*. East Brunswick: Nichols/GP Publishing.
- HARMER, J. (1983). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman Inc. .
- HAZNEDAR, B. (2010). "Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz.". 7 12, 2017 tarihinde <http://www. iconte. org/FileUpload/ks59689/File/166. pdf>. adresinden alındı
- HAZNEDAR, B. (2004). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi : İlköğretim Yabancı Dil Programı. *Bogaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21 (2), 15-30.
- HEINICH, R., MOLEND, M., RUSSELL, J. D., & SMALDİNO, S. E. (1993). *Instructional Media and Technologies for Learning*. NJ: Prentice-Hall.
- HENGİRMEN, M. (1993). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. Ankara: Engin Yayın Evi.
- HENGİRMEN, M. (1993). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri: ve Tömer Yöntemi*. Ankara: Engin Yayın Evi.
- HERGENHAHN, B. R., & OLSON, M. H. (1993). *An Introduction to Theories of Learning*. New Jersey: Prentice Hall.

- HERTZ, R., & SHACHAR, H. (1990). Teachers' Verbal Behaviour in Corporative and Whole Class Instruction. *Cooperative Learning, Theory and Research* , 77-94.
- HOY, W. K., & MISKELL, C. G. (2015). *Eğitim Yönetimi; Teori araştırma ve uygulama* (7 b.). (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İPEK, İ. (2001). *Bilgisayarla Öğretim: Tasarım, Geliştirme ve Yöntemler*. Ankara: Pelikan Yayınları.
- IŞIK, H. (2012). Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni. M. Şişman, & S. Turan içinde, *Sınıf Yönetimi* (9 b., s. 62-75). Pegem Akademi: Ankara.
- İŞLER, E., & DURSUN, K. (2000). Yabancı Dil Öğretiminde Metin Seçimi ve Eşsüremlilik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (7), 53-56.
- İŞMAN, A. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (2 b.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- James, K. S. (1973). *Using Instructional Media*. New York: Litton Educational Pub. Inc.
- JOYCE, B., WEIL, M., & CALHOUN, E. (1972). *Models of Teaching*. USA: Allyn and Bacon Publishing.
- KANAD, H. F. (1948). *Pedagoji Tarihi* (Cilt 2). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- KAPTAN, F. (1998). *Fen Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- KAYA, Z. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- KEMERTAŞ, İ. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. İstanbul: Birsen Yayınevi.
- KETENCİ, H. F., & BİLGİLİ, C. (2006). *Yongaların 10 000 Yıllık Ggizemli Dansı: Görsel İletişim ve Grafik Tasarımı*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- KORKMAZ, A. (2012). Sınıf Organizasyonu. L. KÜÇÜKAHMET içinde, *Sınıf Yönetimi* (13 b., s. 267-284). Ankara: Pegem Akademi.
- KORKMAZ, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- KOŞAR, E. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Gelistirme*. Bursa: Ezgi Ktabevi.
- KÖKNEL, Ö. (1986). *Kişilik*. Ankara: Altın Kitaplar Yayınevi.
- KÖKSAL, D., & VARIŞOĞLU, B. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlke ve Kavramlar. A. KILINÇ, & A. ŞAHİN (Dü) içinde, *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ)* (s. 49-64). Ankara: Pegem Akademi.

- KRASNE, M. T. (2001). *Güvenle Söyleyin*. (F. ZENGİN, Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- KUL, İ. (1995). *2000'li Yılların İletişim Teknolojisi ve Multimedya*. İstanbul: Türkmen.
- KURTMAN, E., & ARSLAN, A. (2012). Üniversite Hazırlık Programı Öğrencilerinin İngilizce Dil Laboratuvar Dersine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2 (4), 67-77.
- KUTLU, Ö. (2001). Ergenlerin Üniversite Sınavına İlişkin Kaygıları. *Eğitim ve Bilim*, 26 (121), 12-13.
- KÜÇÜKAHMET, L. (2001). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KÜÇÜKAHMET, L. (2004). *Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KÜÇÜKAHMET, L. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (9 b.). Ankara: Alkım Yayınevi.
- LAZOROWITZ, R., & KARSENTY, G. (1990). Cooperative Learning and Students' Skills, Learning Environment and Self-Esteem in Tenth-Grade Biology Classrooms. *Cooperative Learning, Theory and Research*, 123-149.
- LEVY, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford University Press.
- MADDUX, C. D., JOHNSO, L. D., & WILLIS, J. W. (2001). *Educational Computing: Learning with Tomorrow's Technologies*. Boston: Allyn and Bacon.
- MANOCHA, A., & NARANG, D. (2004). Concept development status of rural preschoolers. *Journal of Human Ecology*, 16 (2), 113-118.
- MAYER, R. E. (1996). Learners as information processors: Legacies and limitations of educational psychology's second metaphor. *Educational psychologist*, 31 (3-4), 151-161.
- MAYER, R. E., & SIMS, V. K. (1994). For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a DualCoding Theory of multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 86 (3), 389-401.
- MCMANİS, C., STOLLENWERK, D., & ZHENG-SHENG, Z. (1987). *Language Files*. Ohio: The Ohio States University Advocate Publishing Groups.

- MEMİŞ, M. R., & ERDEM, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretimde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri Ve Eleştiriler. *Electronic Turkish Studies* , 297-318.
- MISHRA, S. (2004). *Interactive Multimedia in Education and Training*. USA: Idea Group Publishing.
- MORGAN, C. T. (1993). *Psikolojiye Giriş*. (S. Karakaş, Çev.) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- NAJJAR, L. J. (1996). Multimedia Information and Learning. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* (5), 129-150.
- NAJJAR, L. J. (1996). Multimedia İnformation and Learning. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5, 129-150.
- NUMANOĞLU, M. (1993). Eğitimde Yeni Teknolojiler ve Çoklu Ortam. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26 (1), 219-226.
- ODABAŞI, H. F. (1997). *Yabancı Dil Eğitiminde Bilgisayar Kullanımı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- OĞUZKAN, F. (Ankara). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. 1981: TDK.
- OKAN, K. (1989). *Ev Ödevi Hazırlama Teknikleri*. Ankara: Seçkin Ofset.
- OLİVER, R. (1997). *Siber Uzay Sözlüğü*. (Ö. Çendeoğlu, & Ö. Arıkan, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Kültür ve Sanat Yayıncılık Tic. San. AŞ.
- ONUR, B. (1995). *Gelişim Psikolojisi* (3 b.). İmge Kitabevi Yayınları: Ankara.
- ORMROD, J. E. (1990). *Human learning: Principles, theories, and educational applications*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- ÖNCÜ, H. (2012). Motivasyon. L. Küçükahmet içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 159-182). Ankara: Pegem Akademi.
- ÖNCÜL, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınları.
- ÖYMEN, H. R. (1979). *Eğitime Giriş I*. Ankara: Mili Eğitim Bakanlığı.
- ÖZCAN, O. (2008). *İnteraktif Media Tasarımında Temel Adımlar*. İstanbul: Pusula Yayınları.
- ÖZDEMİR, E. A. (2006). Türkiye’de İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 28-35.
- ÖZDEMİR, S., YALIN, H. İ., & SEZGİN, F. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.

- ÖZTÜRK, B. (1995). Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları. *Doktora Tezi* . Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.
- ÖZYÜREK, L. (1983). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- ÖZYÜREK, M. (1983). Kavram Öğrenme ve Öğretme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 347-366.
- PARLAK, B. (2008). Türkiye’de Ortaöğretimde Yabancı Dille Eğitim Uygulamasının Tarihsel Süreci (1955-2004). *Yüksek Lisans Tezi* . Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Anabilim Dalı.
- PEARCE, C. (1997). *The interactive book: A guide to the interactive revolution*. Indianapolis: Macmillan Technical Publishing.
- POLAT, H. (1998). *Arapların Türkçe Öğrenirken Karşılaştığı Sorunlar* . Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi.
- REISER, R. A., & ELY, D. P. (2003). Tanımlarının Yansıttığı Biçimiyle Eğitim Teknolojisi Alanı. (K. Karaman, Dü.) *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 43-56 Orijinal makalenin yayım tarihi, 1997.
- RUBIN, J., THOMPSON, I., & SUN, H. (1982). *How To Be A More Successful Language Learner*. Boston: Heinle & Heinle Publishers .
- SABAN, A. (2001). *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- SABAN, A. (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci* (5 b.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- SARI, H. (2006). Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi ile ilgili Öğrenci Görüşleri. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- SARI, I. F. (1993). İnteraktif Multimedya. *Macintosh Dünyası* , 34-39.
- SARIKAVAK, N. K. (2004). *Çağdaş Tipografinin Temelleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- SARIKAYA, B. (2006). Çoklu Ortam Kullanılarak Okul Öncesi ve İlköğretim I.Kademe Öğrencileri İçin 'Renk Bilgisi' Konulu Eğitim CD' sinin Hazırlanması. *Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- SASSOON, R. (2002). *Computers and Typography II*. Bristol: Intellect Books.

- SAVAŞ, B. (2014-b). Öğretim Teknikleri. M. Arslan (Dü.) içinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 173-217). Ankara: Anı Yayıncılık.
- SAVAŞ, B. (2014-a). Öğretim Yöntemleri. M. Arslan (Dü.) içinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 153-171). Ankara: Anı Yayıncılık.
- SCHUNK, D. H. (2009). *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla* (5 b.). (M. Sahin, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- SCHWARTZ, J. E., & BEICHNER, R. J. (1999). *Essentials of Educational Technology*. Boston: Allyn and Bacon.
- SCHWIER, R., & MISANCHUK, E. R. (1993). *Interactive Multimedia Instruction*. USA: Educational Technology.
- SELÇUK, Z. (2014). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- SENEMOĞLU, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Gönül Yayıncılık: Ankara.
- SHUELL, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research* (56), 411-436.
- SKINNER, B. F. (1968). *The Technology of Teaching*. USA: Prentice Hall.
- SOMUNCUOĞLU, Y., & YILDIRIM, A. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22 (110), 31-39.
- SOMYÜREK, S., & YALIN, H. İ. (2007). Bilgisayar Destekli Eğitim Yazılımlarında Kullanılan Ön Örgütleyicilerin Alan Bağımlı ve Alan Bağımsız Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 587-607.
- SÖNMEZ, V. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SÖNMEZ, V., BİRCAN, İ., KARAKÜTÜK, K., SENEMOĞLU, N., TEZCAN, M., YANPAR, T., et al. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (4 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- SUCUOĞLU, B., BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., & ÜNSAL, P. (2008). Türk Çocuklarının Temel-İlişkisel Kavram Bilgilerinin Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 7 (1), 203-217.
- SÜNBÜL, A. M. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- ŞAHİN, T. Y., & YILDIRIM, S. (2002). *Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayınları.

- ŞAHİN, Y. (2013). *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- ŞAHİN, Y. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Olumsuz Yönde Etkileyen Unsurlar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13 (1), 149-158.
- ŞAHİN, Y. (2007). Yabancı Dil Öğretiminin Eğitimsel ve Dilbilimsel Temelleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 465-470.
- ŞAHİN, Y. (2006). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Eğitimsel ve Alan Bilgisi Açısından Değerlendirilmesi. *Doktora Tezi* . Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi Dilbilim Bölümü Uygulamalı Dilbilim Anabilim Dalı Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı.
- ŞEN, A. İ. (2001). Fizik Öğretiminde Bilgisayar Destekli Yeni Yaklaşımlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (3), 61-71.
- ŞEN, H. Ş. (2014). Öğrenme ve Öğretme Stratejileri. S. B. Filiz içinde, *Öğrenme Öğretm Kuram ve Yaklaşımları* (s. 98-113). Ankara: Pegem Akademi.
- ŞEN, H. Ş. (2014). ÖĞRENME VE ÖĞRETME STRATEJİLERİ. S. B. Filiz içinde, *ÖĞRENME ÖĞRETME KURAM VE YAKLAŞIMLARI* (s. 98-113). Ankara: Pegem Akademi.
- TAN, Ş. (2016). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (13 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- TARCAN, A. (2004). *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- TAŞDEMİR, M. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TAŞPINAR, M. (2013). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri* (9 b.). Ankara: Edge Akademi.
- TEZCİ, E., & GÜROL, A. (2003). Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* , 50-55.
- TOK, H. (2007). Öğretmen adaylarının kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5 (3), 191-197.
- TOK, M. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 249-279.
- TOK, T. N. (2010). Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler. A. Doğanay içinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (5 b., s. 161-230). Ankara: Pegem Akademi.
- TOKDEMİR, A. (1997). *Dil Edinimi ve Yabancı Dil*. Ankara: Sam Yayınları.

- TOMAK, A. (2000). Okul Öncesi Dönemde Bilgisayar Destekli Görsel Sanat Eğitimi. *Bilgi Çağı ve Sanat 6. Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s. 176-188). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi.
- TOSUN, N. (2006). Bilgisayar destekli ve bilgisayar temelli öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin bilgisayar dersi başarısı ve bilgisayar kullanım tutumlarına etkisi: “Trakya üniversitesi eğitim fakültesi örneği”. *Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Doktora Tezi* . Edirne.
- TUFTE, E. R. (1990). *Envisioning information*. Graphics Press.
- TUNCAY, H. (1994). *Askeri Eğitimli Yetişkinlerin Yabancı Dil Öğreniminde Etken Faktörler*. 02 21, 2017 tarihinde <http://hidayettuncay.com/makaleler/Askeri-Egitimli-Yetiskinlerin-Yabancı-Dil-Ogreniminde-Etken-Faktorler.pdf> adresinden alındı
- TUNCER, M., & TAŞPINAR, M. (2007, Bahar). *SANAL EĞİTİM-ÖĞRETİM VE GELECEĞİ* . Mart 24, 2017 tarihinde Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068066/5000063130> adresinden alındı
- TUNCER, M., & TAŞPINAR, M. (2007). Sanal Eğitim-Öğretim ve Geleceği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (20), 112-133.
- TUTAŞ, N. (2000). Yabancı Dil Öğrenmede Yaş Faktörü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (6), 365-370.
- UÇAR, T. F. (2004). *Görsel İletişim ve Grafik Tasarım*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- ULUSOY, A. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- UYSAL, M. P. (2010). Öğretim Etkinlikleri Kuramı ve BDÖ Tasarımına. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 75-96.
- ÜN AÇIKGÖZ, K. (2003). *Aktif öğrenme*. Ankara: Eğitim Dünyası Yayınları.
- VAROL, N. (1997). Bilgisayar Destekli Eğitim. *Türk Cumhuriyetleri ve Asya Pasifik Ülkeleri Uluslararası Eğitim Sempozyumu* , 138-145.
- VAUGHAN, T. (2001). *Multimedia Making It Work*. California: Osborne/McGraw-Hill.
- VURAL, B. (2004). *Öğretim Faaliyetlerinde Yöntem-Teknik ve Etkinlikler*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- WARSCHAUER, M., & HEALEY, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language teaching*, 31 (2), 57-71.

- WEINSTEIN, C. E., & MAYER, R. E. (1983). The Teaching Of Learning Strategies. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED237180.pdf>.
- WHITE, L. (1985). Is There a " Logical Problem" of Second Language Acquisition? *TESL Canada Journal*, 2 (2), 29-42.
- WILKINS, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold Limited.
- WISE, R., & STEEMERS, J. (2000). *Multimedia: a critical introduction*. New York: Routledge.
- WISSICK, C. A. (1996). Multimedia: Enhancing Instruction For Students With Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (5), 494-503.
- WOOLFOLK, A. (2001). *Educational Psychology* (8 b.). Boston: Allyn & Bacon.
- YALIN, H. İ. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- YAPICI, N. (1995). İlkokullarda Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Ev Ödevi Konusundaki Görüşlerinin Belirlenmesi (Bolu İli Düzce İlçesi 4. 5. Sınıflarında Yapılan Bir İnceleme). *Yüksek Lisans Tezi* . Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YAŞAR, O. (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Görsel Materyal Kullanımı ile Coğrafya Konularının Eğitimi ve Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi* (163), 204-215.
- YAVUZ, S. (2011). Türkiye Türkçesi Ağzlarında Bağlaçlar. *Diyalektolog* (3), 59-107.
- YAVUZER, H. (1994). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- YAZICI, K., & KAYA, B. (2010). Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Yazılı Materyallerinden Öğrenmelerini Etkileyen Bireysel Faktörler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (27), 31-40.
- YILMAZ, D. (2011). Öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi* .
- YÖK. (2007). 09 21, 2016 tarihinde Eğitim fakültesi öğretmen yetistirme lisans programları.: www.yok.gov.tr adresinden alındı
- YÖRÜKOĞLU, A. (2002). *Çocuk Ruh Sağlığı* (25 b.). İstanbul: Özgür Yayınları.

ZAYİM, N. (1997). Çoklu Ortam Olanakları tıp Eğitiminde Kullanılmak Üzere Etkileşimli Eğitim Cd ' si Hazırlanması. *Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.*



EKLER

Ek 1. Orjinallik Raporu



SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Adı-Soyadı	Tuğba ADIGÜZEL
Öğrenci Numarası	142209108
Enstitü Anabilim Dalı	İletişim Bilimleri
Programı	İletişim Bilimleri
Danışmanın Unvanı, Adı-Soyadı	Dr. Öğrt. Üys. Tamer KAVURAN
Tez Başlığı (Türkçe)	Multimedya Uygulamalarının Yabancı Dil Öğrenmedeki Rolü: Örnek Bir İnteraktif Cd Önerisi

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 154 sayfalık kısmına ilişkin, 17/Nisan/2018 tarihinde şahsım/tez enstitü tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 15'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Yukarıda bilgileri verilen öğrencinin yüksek lisans tezi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından belirlenen azami benzerlik oranlarını aşmadığını ve tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim. Gereğini saygılarımla arz ederim.

Dr. Öğrt. Üys. Tamer KAVURAN
Danışmanın Adı-Soyadı
(İmzası)

Dr. Öğrt. Üys. Tamer KAVURAN
Anabilim Dalı Başkan Vekili
(İmzası)

F.Ü.LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ÖĞRETİM YÖNETMELİĞİ

Madde 41- Lisansüstü tezleri ile birlikte teslim edilmesi gereken belgeler şunlardır:

- a) Lisansüstü tezler, savunma öncesinde **intihal program raporu** ve ilgili makale şartını¹ sağladığına dair belgeleri ile birlikte enstitüye teslim edilir.
- b) İntihal raporu ile ilgili olarak etik kurallar dâhilindeki benzerlik oranları ilgili Enstitü Yönetim Kurulu tarafından belirlenir. (Enstitü Yönetim Kurulu tarafından tezin, intihal kapsamı dışında değerlendirilmesi için TURNITIN'den alınan raporda "benzerlik oranı"nın, "alıntılar hariç" en fazla %10, "alıntılar dâhil" % 30'u geçmemesi şeklinde kabul edilmiştir).

¹ Makale şartı doktora öğrencilerini kapsamaktadır.

ÖZGEÇMİŞ

1980 Üsküdar doğumlu olan Tuğba ADIGÜZEL, İlk, orta ve lise öğrenimini Mersinde tamamladı. 1999 yılında Gaziantep Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu Radyo- Tv Yayıncılığı bölümüne kayıt yaptırdı. 2001 yılında buradan mezun oldu ve burada tekniker unvanıyla 1 yıl görev yaptı. Burada okuduğu ve görev yaptığı süre boyunca kanal 27 ve Kanal 5 adlı Gaziantep yerel televizyonlarında yayın masası ve rejide görev yaptı. 2003 yılında Mersin’de Sun TV adlı televizyon kanalında yine yayın masası, rejisi ve canlı yayın aracında görev aldı. Daha sonra Mersin’de Maximum Reklam Ajansı’nda, Oser Reklam Ajansı’nda ve Polo Reklam’da grafik tasarımcı olarak görev yaptı. 2011 yılında DGS sınavı ile Fırat Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo Televizyon ve Sinema Bölümüne kayıt yaptırdı. Aynı zamanda Malatya Keys Medya Reklam Ajansında grafik tasarımcı olarak göreve başladı. 2014 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İletişim bilimleri Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans eğitimine başladı.