

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLETİŞİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
BİLİŞİM BİLİM DALI

**TÜRKİYE’NİN AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK
PROGRAMLARINA KATILIMI SÜRECİNDE ERASMUS
YOĞUN TÜRKÇE DİL KURSU İÇİN WEB TABANLI
TANISAL ÖLÇEK VE E-DERS UYGULAMASI**

Doktora Tezi

ERDEM ÖNGÜN

İstanbul, 2006

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLETİŞİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
BİLİŞİM BİLİM DALI

**TÜRKİYE’NİN AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK
PROGRAMLARINA KATILIMI SÜRECİNDE ERASMUS
YOĞUN TÜRKÇE DİL KURSU İÇİN WEB TABANLI
TANISAL ÖLÇEK VE E-DERS UYGULAMASI**

Doktora Tezi

ERDEM ÖNGÜN

Danışman: DOÇ. DR. ÖZHAN TINGÖY

İstanbul, 2006

İÇİNDEKİLER

Sayfa

İÇİNDEKİLER.....	i
TABLOLAR LİSTESİ.....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
KISALTMALAR.....	viii
1 GİRİŞ.....	1
2. İLETİŞİM ve BİLİŞİM KAPSAMINDA EĞİTİM VE ÖĞRENME.....	7
2.1 İLETİŞİM VE BİLİŞİM.....	7
2.1.1 İletişim Kavramı.....	12
2.1.1.1 İletişim Modelleri.....	15
2.1.1.1.1 Shannon ve Weaver Modeli.....	16
2.1.1.1.2 Osgood ve Schramm Modeli.....	17
2.1.1.1.3 Dance’ın Sarmal Modeli.....	18
2.1.1.1.4 Sıbernetik Model.....	19
2.1.2 Bilişim Kavramı.....	20
2.1.3 Bilişim Sistemleri.....	24
2.2 EĞİTİM ve BİLİŞİM.....	27
2.2.1 Eğitim.....	28
2.2.1.1 Yaygın Eğitim.....	31
2.2.1.2 Örgün Eğitim.....	31
2.2.1.3 Mesleki Eğitim.....	32
2.2.2 Öğrenme.....	33
2.2.1.1 Öğrenme Kuramları.....	35
2.2.2.1.1 Davranışçı Öğrenme Kuramı.....	37
2.2.2.1.2 Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	38
2.2.2.1.3 Yapısal Öğrenme Kuramı.....	41
2.3 BİLİŞİM PERSPEKTİFİNDEN EĞİTİM VE ÖĞRENME UYGULAMA VE DEĞERLENDİRME.....	46

	<i>Sayfa</i>
2.3.1 Yeni Eğitim	46
2.3.1.1 Bilgisayar Destekli Eğitim	48
2.3.1.1.1 Eşzamanlı Eğitim	52
2.3.1.1.2 Eşzamanlı Eğitim	53
2.3.1.1.3 İnternet'e Dayalı Web Tabanlı Eğitim	55
2.3.1.1.4 Karma (Uzaktan) Eğitim	68
2.3.2 Yeni Öğrenme	76
2.3.2.1 Elektronik Öğrenme	78
2.3.2.2 Mobil Öğrenme	88
2.3.3 Yeni Öğrenme Değerlendirme	91
2.3.3.1 Web Tabanlı Değerlendirme	94
2.3.3.2 Web Tabanlı Değerlendirme Geliştirme Araçları	103
3. AÇIK VE UZAKTAN EĞİTİM KULLANIMI KAPSAMINDA AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM ve GENÇLİK PROGRAMLARI	108
3.1 AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMLARI	108
3.1.1 Avrupa Birliği Eğitim Programı "Socrates"	114
3.1.1.1 Örgün Eğitim: Üniversite Öncesi Okul Eğitimi "Comenius"	114
3.1.1.2 Yüksek Öğretim "Erasmus"	115
3.1.1.3 Yaygın Eğitim - Yetişkin Eğitimi ve Yaşam Boyu Eğitim "Grundtvig"	116
3.1.1.4 Eğitimde Yeni Teknolojiler Kullanımı "Minerva"	117
3.1.1.5 Avrupa Dilleri Eğitimi "Lingua"	119
3.1.2 Mesleki Eğitim Programı "Leonardo Da Vinci"	122
3.1.3 Avrupa Birliği Gençlik Programı	123
3.2 TÜRKİYE'NİN AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMLARINA KATILIMI	132
3.2.1 Tarihsel Katılım Süreci ve Mevcut Durum	133
3.2.2 Avrupa Dil Gelişim Dosyası Türkiye Uygulaması	136
3.3 İLETİŞİM VE BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİNİN AVRUPA EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMLARINA ENTEGRASYONU	145
3.3.1 Eğitimde Yeni Teknolojiler Kullanımı	146

	<i>Sayfa</i>
3.3.1.1 Tarihsel Tasarım Süreci.....	147
3.3.1.2 Mevcut Eğitimin ve Uygulama Süreci.....	150
3.3.2 Kendi Kendine Uzaktan Bireysel Öğrenme ve Değerlendirme.....	155
3.3.2.1 Sınıfsız ve Sınırsız Öğrenme.....	156
3.3.2.2 Ortak Platformda Etkileşimli Bireysel Değerlendirme.....	158
3.3.3 Yaşam Boyu Öğrenme ve Eğitim Teknolojileri Kullanımı.....	160
3.3.3.1 Kesintisiz Öğrenme Süreçleri ve Ortamları	173
3.3.3.2 Öğrenmede Eğitim Teknolojilerinin Desteği ve Rolü.....	184
3.3.4 Bilginin ve İletişim Açısından Çok Kültürlülük ve Çok Dillilik	186
3.3.4.1 Sanal Ortamda Akademik ve Kültürel Hareketlilik.....	190
3.3.4.2 Az Kullanılan ve Öğretilen Dillerin Gelişiminde Web Desteği.....	193
3.3.5 Avrupa Dil Gelişim Dosyası ve Web Tabanlı Dil Öğretimi ve Öğrenimi	200
3.3.5.1 Avrupa Dil Gelişim Dosyasının Ortaya Çıkışı	202
3.3.5.2 Avrupa Dil Gelişim Dosyasının Web Ortamına Uyarlanması.....	205
4. ERASMUS YOĞUN TÜRKÇE DİL KURSU İÇİN AVRUPA ORTAK DİL ÇERÇEVE PROGRAMI YAPABİLİRLİK İFADELERİNE GÖRE WEB TABANLI TANISAL ÖLÇEK VE DİNLEME, OKUMA VE YAZMA BECERİLERİ İÇİN E- DERS UYGULAMASI.....	207
4.1 ARAŞTIRMANIN AMACI VE KAPSAMI.....	207
4.2 ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEM TASARIMI.....	211
4.3 ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ VE VERİ TOPLAMA.....	211
4.4 ARAŞTIRMANIN BULGULARI.....	214
4.4.1 Erasmus Yoğun Türkçe Dil Kursu Katılımcılarına Uygulanan Yüz Yüze Genel Anket Bulguları.....	214
4.4.1.1 Erasmus Yoğun Türkçe Dil Kursu Katılımcılarının Demografik Özellikleri	214
4.4.1.2 Erasmus Yoğun Türkçe Kursu Katılımcılarının Geçmiş ve Mevcut Eğitimlerine İlişkin Bulgular	216
4.4.1.3 Erasmus Yoğun Türkçe Kursu Katılımcılarının Yabancı Dil Öğrenim Geçmişleri ve Yöntemlerine İlişkin Bulgular.....	219

4.4.1.4 Erasmus Yoğın Türkçe Kursu Katılımcılarının Avrupa Ortak Dil	
Çerçeve Programı Konusundaki Bilgi Birikimi Dağılımı	227
4.4.2 Erasmus Yoğın Türkçe Dil Kursu Okutmanlarına Uygulanan Yüz Yüze	
Genel Anket Bulguları.....	227
4.4.2.1 Erasmus Yoğın Dil Kursu Okutmanlarının Kişisel ve Mesleki Deneyim	
Bilgileri	227
4.4.2.2 Yoğın Dil Kursu Okutmanlarının Türkçe Öğretiminde Eğitim	
Teknolojileri Kullanımı	228
4.4.2.3 Yoğın Dil Kursu Okutmanlarının Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı	
Konusundaki Bilgileri	228
4.4.3 Web Tabanlı Tanısal Ölçek Yoluyla Veri Toplama	229
4.4.3.1 Web Tabanlı Tanısal Ölçek Bulguları	232
4.4.4. Uygulama Sonuçları.....	237
5. SONUÇ.....	241
KAYNAKÇA.....	245
EKLER.....	261

TABLOLAR

	<i>Sayfa</i>
Tablo 1: Bir Toplumsal İlişkiler Sistemi Olarak İletişim	14
Tablo 2: Bilişim Sisteminin Bileşenleri	25
Tablo 3: Davranışçı, Bilişsel ve Yapısal Öğrenmenin Özellikleri	44
Tablo 4: Öğrenme Kuramları ve Öğrenme Teknolojileri	45
Tablo 5: Zaman ve Mekan Kapsamında Öğrenme	54
Tablo 6: Web Tabanlı Öğrenimin Faydaları	60
Tablo 7: Uzaktan Eğitimin Tarihi	70
Tablo 8: Uzaktan Pasif Öğrenme ile Dağıtılmış Etkileşimli Öğrenmenin Karşılaştırılması	81
Tablo 9: Öğrencinin Öğreniminin Ölçülmesinde ve Değerlendirilmesinde Önceki ve Yeni Yaklaşımlar	97
Tablo 10: Avrupa Birliği Üyesi Ülkeler (EU)	130
Tablo 11: Avrupa Ekonomik Bölgesine Dahil EFTA Ülkeleri	131
Tablo 12: Kabul Sürecindeki Ülkeler	131
Tablo 13: Kurs Katılımcılarının Ülke Dağılımı	215
Tablo 14: Yaş Dağılımı	215
Tablo 15: Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı	216
Tablo 16: Katılımcıların Lise Alan Dağılımı	217
Tablo 17 : Katılımcıların Üniversite Alan Dağılımı	217
Tablo 18: Katılımcıların Lise Alan ve Üniversite Alan Çapraz Tablosu	218
Tablo 19: Katılımcıların Lise Alan ve Üniversite Alan Arasındaki Bağımlılık	218
Tablo 20 : Katılımcıların Öğrenim Durumu Dağılımı	218
Tablo 21: Katılımcıların Bildiği Yabancı Dil Dağılımı	219
Tablo 22 : Katılımcıların Bildiği Yabancı Dil Seviyesi Dağılımı	220
Tablo 23 : Yabancı Dil Seviyesi ve Yabancı Dil Öğrenme Süresi Arasındaki İlişki	220
Tablo 24 Katılımcıların Dil Seviyesi ve Dil Öğrenme Süresi Korelasyonu	221
Tablo 25 Katılımcıların Üniversite Alan Türleri arasındaki Yabancı Dil Seviyesi Farklılığı Testi	221
Tablo 26 : Katılımcıların Yazma Becerisi Seviyesi Dağılımı	222

	<i>Sayfa</i>
Tablo 27: Katılımcıların Dilbilgisi Becerisi Seviyesi Dağılımı.....	222
Tablo 28: Katılımcıların Dinleme Becerisi Seviyesi Dağılımı.....	222
Tablo 29 : Katılımcıların Konuşma Becerisi Seviyesi Dağılımı.....	222
Tablo 30: Katılımcıların Okuma Becerisi Dağılımı.....	223
Tablo 31: Katılımcıların Yabancı Dil Becerileri Korelasyon Tablosu.....	223
Tablo 32: Katılımcıların Yabancı Dil (İngilizce) Öğrenme Süreleri Dağılımı.....	224
Tablo 33: Katılımcıların Yabancı Dil Öğrenim Yöntemi Dağılımı.....	224
Tablo 34: Katılımcıların Web Kullanımı Dağılımı.....	225
Tablo 35 : Katılımcılar Arasında Etkileşimli Yabancı Dil Yazılımları Kullananların Dağılımı.....	225
Tablo 36: Katılımcılar Arasında Elektronik Posta/Haber Grubu, Sohbet ve Forum Kullanımı Dağılımı.....	225
Tablo 37: Katılımcılar Arasında Ağ Teknolojileri (Yerel /Küresel) Kullanımı Dağılımı	225
Tablo 38: Katılımcılar Arasında Televizyon Kullanımı Dağılımı.....	226
Tablo 39: Katılımcılar Arasında Teyp/ Kaset Çalar/Kaydeder Kullanımı Dağılımı...	226
Tablo 40: Katılımcılar Arasında Radyo Kullanımı Dağılımı.....	226
Tablo 41: Katılımcılar Arasında Video Oynatıcıları (VCR,VCD,DVD ve Divx Çalar) Kullanımı Dağılımı.....	226
Tablo 42: Dil Becerilerinize göre Kendini Değerlendirme Tanısal Ölçek Yapabilirlik Dağılımı.....	229
Tablo 43: Kendini Değerlendirme Yapabilirlik İfadelerinin Web Tabanlı Tanısal Ölçek Programına Dönüşüm Algoritması.....	230
Tablo 44: Temel Ölçek (Grid) Sabit Yüzde Dağılımı.....	231
Tablo 45: Her Kategori için Temel Ölçek Sabit Yüzdelere Göre Fark Yüzdesi Dağılımı.....	234
Tablo 46: “Amaç/Öğrenme Önceliği” Dağılımı.....	237

İÇERİKLER

	<i>Sayfa</i>
Şekil 1: Shannon ve Weaver Doğrusal Gönderi Aktarımı Modeli.....	17
Şekil 2: Osgood ve Schramm Modeli.....	18
Şekil 3: Bilişsel Kurama Göre Bellekte Bilginin İşlenişi.....	40
Şekil 4: Medya İletimi (Streaming) Süreci.....	63
Şekil 5: Web tabanlı Öğrenme Topolojisi.....	82
Şekil 6: E-Öğrenmenin Yayın Türlerine Göre Sınıflandırılması.....	84
Şekil 7: Yaşam Boyu Öğrenmeyi Destekleyen Etkinlikler.....	147

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
AKÇT	: Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu
AKTS	: Avrupa Kredi Transfer Sistemi
AET	: Avrupa Ekonomik Topluluğu
ASTP	: Ordu Uzman Eğitim Programı
ARPANET	: Advanced Research Projects Agency Network
BT	: Bilgi Teknolojileri
BDE	: Bilgisayar Destekli Eğitim
EDT	: Bağımsız Devletler Topluluğu
EDÖ	: Bilgisayar Destekli Öğretim
EİT	: Bilgi İletişim Teknolojileri
CEF	: Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı
CEFR	: Avrupa Konseyi Diller için Ortak Ölçütler Öğrenme , Öğretme ve Değerlendirme Çerçeve Programı
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
EC	: European Commission
ECTS	: Avrupa Topluluğu Kurs Kredi Transfer Sistemi
EEA	: European Economic Association
EESD	: Enerji, Çevre ve Sürdürülebilir Kalkınma
EFTA	: European Free Trade Association
EILC	: Erasmus Intensive Language Course
EMTF	: Educational Multimedia Task Force
ENIC	: European Network of National Information Centers on Academic Recognition and Mobility
EILC	: Erasmus Intensive Language Courses
UC	: Erasmus University Charter
EU	: European Union
EUN	: European Schoolnet
EUMEDIS	: Avrupa-Akdeniz Bilgi Toplumu Programı
EURATOM	: Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu
EYDK	: Erasmus Yoğun Dil Kursları
G8	: Group of 8
GAÇ	: Genel Avrupa Çatısı
HTML	: Hyper Text Mark-Up Language
ICT	: Information and Communication Technologies
IIS	: Internet Information Server
IMS	: Information Management System
IP	: İnternet Protokolü
ISIS	: Information Society Initiative in Standardisation
IST	: Information Society Technologies
PC	: Kişisel Bilgisayar
PDA	: Personal Digital Assistant
PHP	: Personal Home Page
PÖ	: Programlı Öğretim
ODL	: Open and Distant Education
KOBİ	: Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmeler

LAN	: Local Area Network
LLL	: Life Long Learning
LWULT	: Less Widely Used and Lesser Taught Languages
MEDA	: Medya ve Çevre Projeleri
MIT	: Multiple Intelligence Theory
MPEG	: Motion Pictures Experts Group
NARICs	: Ulusal Akademik Tarama Bilgi Merkezleri
NRENs	: National Research and Educational Networks
SCORM	: Sharable Content Object Reference Model
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TEEP	: Avrupa Millîler Arası Değerlendirme Projesi
TOEFL	: Test of English as a Foreign Language
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UFIS	: Kullanıcıya Dost Bilgi Toplumu Teknolojileri
VHS	: Video for Home Systems
XML	: Extensible Markup Language
WAP	: Wireless Application Protocol
WBE	: Web-Based Education
WTE	: Web Tabanlı Eğitim
WWW	: World Wide Web

1. GİRİŞ

Son yıllarda iletişim ve bilgi teknolojilerinde yaşanan değişim ve gelişmeler yaşamın her alanı gibi eğitim ve öğretimi de yakından ilgilendirmekte ve etkilemektedir. Çağımız bir “bilgi çağı” (information age) olarak adlandırılmakta ve toplum bu değişimle birlikte bir bilgi toplumuna dönüşmektedir. Bilgi, iletişimin bir parçası ve aracı olarak insan yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. İletişim ve bilişim teknolojileri eğitim, öğretim ve öğrenme yöntemleri ve uygulamaları üzerinde önemli katkı ve etkiler ortaya koymaktadır. Bilişim, iletişim ve eğitim birbirleriyle yöntemsel ve uygulama alanında sürekli alışveriş ve etkileşim içerisinde bulunan boyutları kapsamlı disiplinlerdir. Bütün bu gelişmeler ışığında bakıldığında günümüzde geleneksel ve bilindik eğitim, öğretim ve öğrenme yöntemleri, yerini hızla yeni öğrenme araçlarına ve yöntemlerine bırakmaktadır. Bu yeni eğitim ve öğrenmede teknolojik tasarım ve imkanlardan fazlasıyla faydalanılmaktadır. Eğitim teknolojisine ilişkin gelişmelerin gelecekte özellikle bireysel öğrenme yönünde yoğunluk kazanacağı ifade edilmektedir. Öğrencinin, öğrenme girişimlerini özgürce organize etmesi, sürdürebilmesi, yaptığı öğrenmeyi değerlendirmede kendisinin de rol alması, öğrenmeye aktif olarak katılması ve öğrenmede kendi hızına göre ilerleyebilmesi eğitim ve öğrenme açısından önemli ilkeler olarak kabul edilmektedir.

Artık bilişim teknolojileri sayesinde eğitimde öğrenme açısından geleneksel öğrenme yerine kendi kendine öğrenme veya özerk (otonom) öğrenme yöntemlerinin ve sistemlerinin kullanımı yaygınlaşmaktadır. Fiziksel ve zaman ile ilgili engeller internet sayesinde aşılmakta, öğrenmede öğretmen merkezlienden öğrenci merkezliye doğru giden bir odaklanma meydana gelmektedir. Bireyler elektronik, uzaktan ya da web tabanlı öğrenme diye adlandırılan bu yeni öğrenme türünde yapabilme bilgisi “know how” unsurları kullanmakta ve birey öğrenme sürecinin nasıl oluştuğunu gözlemleme olanağına sahip olabilmektedir. Bu tür öğrenme yaşam boyu sürdürülebilir ve en önemlisi her an güncellenebilir, paylaşılabılır ve saklanabilir unsurları barındırmaktadır. Çevrimiçi ve çevrimdışı sistemler edinilen bilginin istenildiği zaman öğrenen kişi tarafından zaman ve mekandan bağımsız sınanmasına ve buna göre bir geri besleme

elde edilmesine olanak sunmaktadır. Öğrenilen bilgi eskiden olduğu gibi sadece öğretmen değerlendirilmemektedir.

İletişim teknolojileri sayesinde dünya McLuhan'ın deyişiyle “global bir köye” dönüşmektedir. Böyle bir dünyanın bireyleri iletişim teknolojileri sayesinde her geçen gün birbirine sanal ortamda daha da yaklaşıp çok kültürlü bir oluşum yaratmaktadır.

Türkiye'nin Batı ile bütünleşme süreci, özellikle Avrupa Birliği'ne üye olma girişimleri ile hız kazanmış ve söz konusu süreç etkilerini sosyal, siyasal ve ekonomik alanlarda başlayıp tarım, hukuk, bilim ve de eğitim gibi diğer alanlarda da olumlu yönde hissettirmiştir. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne katılımı sürecinde uymayı taahhüt ettiği içerikler birçok alanda olduğu gibi eğitimde de geniş bir çerçeve çizmektedir. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, gerek bireysel gerekse kitlesel eğitimi geleneksel eğitim yöntem ve sistemleri yerine teknoloji ve bilgi sistemlerini kullanmaya zorlamaktadır. Bu gelişmeler geleneksel eğitime “Uzaktan Eğitim (Distance Education), Uzaktan Öğrenme (Distance Learning), Elektronik Öğrenme (e-Learning), Etkileşimli Öğrenme (Interactive Learning) ve Web Tabanlı Öğrenme (Web Based Learning)” gibi kavram, yöntem ve uygulamaları tanıştırmıştır. Avrupa Birliği ülkeleri birbirleriyle eğitim programları konusunda eşgüdüm ve işbirliği içinde çalışmakta ve geleneksel eğitimden farklı olarak bilginin her tür ortamda saklanması, paylaşılması korunması ve en önemlisi yaşam boyu kullanılmasına yönelik çabalara destek vermektedirler. Sürdürülebilir “Yaşam Boyu Öğrenme” (Life Long Learning) kavramı, “E-Avrupa +” (E-Europe plus) eylem planı ve bilgi teknolojilerinin eğitimde kullanımı ile gittikçe önem kazanmaktadır.

Bu çalışmada, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik programları içerisinde temelde teorik düzeyde iki, uygulama düzeyinde bir eğitim programı konu edilmiştir. Teorik düzeyde başlıca ele alınan iki eğitim programından biri Minerva, diğeri Lingua eğitim programıdır; Uygulama düzeyinde ele alınan eğitim programı Erasmus'tur. Diğer eğitim ve gençlik programlarına içerikleri, kapsamaları ve uygulamaları itibarıyla ayrıca değinilmiş ve tartışılmıştır.

Eğitimde bilişim teknoloji ve sistemlerinin kullanımına yönelik örnek eğitim programlarından biri de Minerva'dır. Bu program, Avrupa Eğitim ve Gençlik Programlarından Socrates'in bir alt eğitim programıdır. Minerva Eylemi, Avrupa Komisyonu tarafından Eğitimin Açık ve Uzaktan Eğitim (ODL) ile Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT) yoluyla desteklenmesini hedeflemektedir. Lingua eğitim programı, Avrupa Birliği ülkeleri boyutunda dil zenginliği ve çeşitliğinin destekleyen bir programıdır. Lingua programı, geleneksel yabancı dil öğrenme ve öğretim uygulamalarına kültürler arası bir boyut kazandırmayı amaçlamakta ve yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinde iletişim ve bilgi teknolojileri destekli bir yaklaşımı öngörmektedir. Avrupa düzeyinde yabancı dil öğrenmenin artık akademik değişim programları sayesinde hareketli (mobil) ve kültürler arası bir öğrenme sürecine girmekte olduğu gözlenmektedir. Diğer bir program da Erasmus'tur. AB Eğitim ve Gençlik Programlarından Socrates (Genel Eğitim) programı bünyesinde yer alan Erasmus, Socrates programları arasında yüksek öğretim düzeyindeki işbirliğini düzenleyen bir programdır. Erasmus programının temel amacı Avrupa'da yüksek öğretimin kalitesini artırmak ve Avrupa boyutunu güçlendirmek ve Avrupa'nın değişik ülkelerindeki iyi uygulamaları Avrupa'nın bütününün istifadesine sunmak olarak özetlenebilir.

Bu çalışmada, Türkiye'nin Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik programlarına katılımı açısından bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı konusundaki kavramsal ve uygulamaya dönük bakış açısıyla Yüksek Öğrenim Erasmus Değişim Programı kapsamında yürütülen "Erasmus Intensive Language Course (EILC)" diğer bir tanımla "Erasmus Yoğun Dil Kursu (EYDK)" için "Avrupa Dil Pasaportu (European Language Passport)", "Dil Öğrenme Geçmişi (Language Biography)" ve "Avrupa Dil Başarıları ve Deneyimi Dosyası"ndan oluşan "Avrupa Dil Gelişim Dosyası (Dossier)"nın "Avrupa Konseyi Diller için Ortak Ölçütler (CEFRL) Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Belgesi" çerçevesinde "İsviçre Kendini Değerlendirme Yapabilirlik İfadeleri (Self-Assessment Checklist Can Do Statements)" temel alınarak yabancı dil olarak öğretilen Türkçe için web tabanlı kendini değerlendirme (tanısal) aracı oluşturulmuş ve Okuma, Dinleme ve Yazma becerilerinde e-ders uygulaması hazırlanmıştır. Erasmus (Yüksek Öğrenim Programı) değişim programı bünyesinde kültürel ve akademik amaçlı olarak eğitimlerinin belli bir dönemini geçirmek için bir

seferlik olmak üzere AB ülkelerinden Türkiye'ye gelen öğrenciler yaz, sonbahar ve kış dönemlerinde kendileri için ikili anlaşmalar çerçevesinde belirlenen üniversitelerde istekleri doğrultusunda Erasmus Yoğun Dil Kursu almaktadırlar. Kurslar, Akademik dönemin başlamasından önce veya dönem boyunca olmak üzere Haziran ve Şubat ayları arasında düzenlenmektedir. Her üniversite gösterilen zaman sınırı dahilinde düzenleyeceği kursların sayısına ve zamanına karar vermektedir. Kurs süresi en az 3 hafta en çok 8 hafta olabilmekte ve en az 60 ders saatini kapsamaktadır. Kursun, haftada en az 15 saate ek olarak dil laboratuvarları ve etütler de içerecek yoğunlukta olması öngörülmektedir. Sınıfların küçük gruplar halinde (en fazla 15 katılımcı) düzenlenmesi tavsiye edilmektedir. Dersler, dil eğitimi ve ülkenin kültürü üzerine yoğunlaşarak kurs kapsamında ayrıca sosyal faaliyetler ve kültürel geziler de düzenlenmektedir. Kursun bilgi paketleri ve dokümantasyon materyalleri standart formlarda hazırlanmaktadır. Katılımcıların başarı düzeylerinin değerlendirilmesi tavsiye edilmektedir. Katılımcılara Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) kredisi ve kurs katılım sertifikası verilmektedir. Kursun amacı, hedeflenen dilde günlük hayatta iletişim kurabilme becerisi kazandırmak, yazılı ve sözlü algılamayı sağlamak ve akademik alanda dilin kullanılabilirliğini mümkün kılmaktır.

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için “Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı (CEF)”ve “Avrupa Dil Portfolyası” referans çatısına dayalı “Yapabilirlik (Can Do Statements)” İfadeleri ve buna bağlı dil öğrenme öncelikleri, “Web Tabanlı Tanısal Ölçek (Değerlendirme)” aracı geliştirilerek değerlendirilmiş ve bu uygulamayı takiben elde edilen sonuçlar ışığında yabancı dil olarak öğretilen Türkçe için Dinleme, Okuma ve Yazma becerilerine yönelik etkileşimli web tabanlı elektronik öğrenme ders uygulaması sunulmuştur.

Bu çalışma ile Türkiye'nin Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına katılımı sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri desteği ile AB eğitim programı Erasmus kapsamında sürdürülen Erasmus Yoğun Türkçe Dil Kursu (EYDK) için Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı referans çatısı çerçevesinde “Yapabilirlik (Can Do)” İfadeleri kullanılarak karşılıklı akademik ve kültürel ilişkilerin güçlenmesinde modern dillerin (İngilizce, Fransızca ve Almanca) yanında daha az öğretildiği ve kullanıldığı varsayılan

Türkçe'nin mevcut eşzamanlı yüz yüze öğrenimi ve öğretimi sürecine eşzamansız uzaktan web tabanlı değerlendirme, öğrenim ve öğretim aracı oluşturulması ve uygulanması hedeflenmiştir.

Çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm “Giriş”, ikinci bölüm “İletişim ve Bilişim Kapsamında Eğitim ve Öğrenme ”, üçüncü bölüm “Açık ve Uzaktan Eğitim Kullanımı Kapsamında Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları”, dördüncü bölüm “Erasmus Yoğun Türkçe Dil Kursu için Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı Yapabilirlik İfadelerine göre Web Tabanlı Tanısal Ölçek ve Dinleme, Okuma ve Yazma Becerileri için e-Ders Uygulaması”’dan oluşmaktadır. Beşinci ve son bölümde çalışmanın bütününe genel bir bakışı içeren “Sonuç” bölümü verilmiştir.

İkinci bölümde, iletişim ve bilişim kavramlarının tanımı yapılarak içerikleri ve türleri kapsamlı bir şekilde anlatılmaya çalışılmıştır. Bu bölümde ayrıca iletişim, bilgi ve teknolojinin yakın geçmişine bakılarak iletişim ve bilişim açısından eğitim ve öğrenme kavram ve uygulamaları ele alınmıştır. Bu kavramların ve uygulamaların geçmişten günümüze uzanan bir süreç içerisinde insan yaşamında oynadığı önemli role dikkat çekilmiştir. Günümüz mevcut eğitim çeşitleri ve yeni eğitim, öğrenme ve öğretim yöntemlerinin irdelendiği bu bölümde teknolojik gelişmelerin eğitimin çehresini nasıl değiştirdiği ve etkilediği ele alınarak yeni oluşan kavram ve yöntemlere ayrıca değinilmiştir.

Üçüncü bölümde, Açık ve Uzaktan Eğitim kapsamında Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları tanıtılarak Türkiye'nin bu programlara katılım sürecine değinilmiştir. Söz konusu programlara, teknolojik gelişmelerin eğitimin çehresini nasıl değiştirdiği, çok kültürlülük, çok dillilik ve kültürel hareketlilik konuları açısından bakılmıştır.

Çalışmanın Erasmus Yoğun Türkçe Dil Kursu için Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı Yapabilirlik İfadelerine göre uygulaması dördüncü bölümde anlatılmıştır. Bu bölümde ifade edildiği gibi araştırmanın bulguları Avrupa Konseyi tarafından yoğun dil kursu

açma konusunda yeterlikleri alınmış iki üniversitede (Akdeniz ve Fatih Üniversiteleri) dönemsel olarak açılan Erasmus Yoğun Dil Kurslarında (EYDK) 3'er haftalık iki dönemde (Ağustos-Şubat) toplanmıştır. Avrupa Eğitim ve Gençlik programları Socrates-Erasmus kapsamında Türkiye'ye gelen 94 Erasmus Yoğun Dil Kursu kursiyerinden ulaşılan 94 katılımcı ve onlara Türkçe dersi veren okutmanlardan ulaşılan 12 okutman ile yüz yüze anket, görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılmış elde edilen veriler betimsel istatistik ve parametrik olmayan testler ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında söz konusu kurs katılımcılarının yoğun Türkçe öğrenme süreçleri irdelenmiştir. Bu bölümde araştırma sonuçları genel olarak değerlendirilmiş ve çalışmanın bütünü göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır.

İletişim ve Bilgi teknolojilerinin Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları kapsamında dil öğrenme deneyimleri, kültürler arası iletişim, çok dillilik, yaşam boyu öğrenme ve elektronik öğrenme gibi kavram ve uygulamalara olan etkisinin ve sonuçlarının tartışıldığı beşinci ve son bölümde çalışmanın Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarının Türkiye'deki mevcut ve gelecekteki uygulamalarına yönelik eğilimleri ve sınırlılıkları tartışılmıştır.

Kullanılan anket formları, Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı ve Avrupa Dil Portfolyası referans çatısı kapsamında "Yapabilirlik (can do)" İfadelerini içeren kendini değerlendirme formu İsviçre sürümü (Self-Assessment Checklist–Swiss Version), web tabanlı tanısal (diagnostic) test yazılım akış diyagramı, kullanılan kurs katılımcıları ve okutman anket formları, yüz yüze Türkçe seviye tespit sınav örneği, uygulama web sayfasında bulunan örnek form, e-ders kesitleri ve kurs katılımcılarına ait web tabanlı kayıt çıktıları Ekler kısmında sunulmuştur.

2. İLETİŞİM ve BİLİŞİM KAPSAMINDA EĞİTİM VE ÖĞRENME

2.1 İLETİŞİM VE BİLİŞİM

İnsanlık tarihinin başlangıcından bu yana kaydedilen sosyal ve bilimsel ilerleme ve değişim sürecinde iletişim kurma, yeni şeyler öğrenme ve edinilen bilgileri nesilden nesile aktarma çabası süregelen devinimsel bir eylem ve çaba olarak göze çarpmaktadır. Daha farklı ve yeni olanı arama ve değişim, insanın doğasının bir parçası olmuştur. Değişim isteği insanlık tarihi boyunca tek bir alan ile sınırlı kalmayıp birçok konuda kendini hissettirmiştir. Bu süreç geçmişten günümüze kadar uzanmakta olup tek bir alana odaklanmayarak birden fazla alan ve konunun ilgi alanına girmiştir. İletişim ve bilişim de bu alanlar içerisinde en çok dikkat çeken alanlardan biridir.

İletişim, en basit anlamıyla bir başkasıyla konuşmadır. İletişim, zaman zaman radyo televizyon, yazılı veya elektronik basın, giyim biçimi, bir ilan olarak karşımıza çıkmaktadır. Köklü bir geçmişi olan iletişim, yakın zamana kadar, Türkçe'ye Fransızca'dan ve Fransızca söylenişi ile geçen “komünikasyon” (communication) sözcüğü ile birlikte ve aynı anlamı karşılamak için “haberleşme” kavramı kullanıla gelmekteydi. Günümüzde kullanımı yaygınlaşan iletişim sözcüğü ise haberleşmeyi de içeren daha geniş kapsamlı bir ileti alışverişi anlayışını yansıtmaktadır. “Communication” kelimesinin kökeninde yine Latince'deki “communis” kavramı bulunmaktadır. “Bir çok kişiye veya nesneye ait olan ve ortaklaşa yapılan” anlamındaki bu kavramdan hareketle iletişimin sözcüğünün özünde yalın bir ileti alışverişinden çok toplumsal nitelikli bir etkileşim, değiş-tokuş ve paylaşım bulunmaktadır.

İletişimin gerçekleşmesi için bir araca gerek duyulmaktadır. Bu sebeple iletişimde aracın rolü yadsınamaz. Araç kullanılan kişilerin algısal alışkanlıklarını değiştirmektedir. Araç yansız değildir ve kişilere olduğu kadar topluma da mesaj vermektedir. Tanınmış iletişim bilimci Marshall McLuhan, mesajın içeriğinin iletildiği araçtan daha önemli olduğu görüşünün aksine aracın bir etki olduğunu savunmaktadır.

Araç ile neyin söylendiği önemli olmamaktadır. Araç doğal olarak bir dile ve eğilime sahiptir. McLuhan, aracın mesaj rolünde olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda McLuhan, medyanın (aracın) algımızı şekillendirdiği ve yeniden şekillendirdiğin görüşünü vurgulamaktadır.¹

McLuhan araç ile ilgili tanımını genişleterek medyanın yani aracın iletilen mesajdan çok insanlar üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Ona göre araç, sadece mesajın taşıyıcısı rolünü üstlenmeyerek mesajdan daha çok insanların düşünce yapılarını ve algılayışlarını değiştirmektedir. Araç algıları şekillendirerek ve algıları başka formlara sokmaktadır. Kitap, radyo, televizyon ve sinemada verilen mesajların hepsi farklı etki oluşturmaktadır. Örneğin insanlar yazılı kültürün etkisiyle kitapta verilen mesajı daha zor unutturken, televizyonda verilen mesajı daha kolay unutabilmektedir.

Görüldüğü gibi, yeni araçlarla, başka bir deyişle televizyon, radyo ve günümüzde internet gibi yeni medya araçları ile, iletilen mesajlar daha kalıcı ve etkin olmaktadır. Görsel ve işitsel olarak zenginleştirilmiş bu yeni ileti ve aktarım çeşidi sayesinde iletişim ve etkileşim daha geniş hızlı ve etkin bir boyut kazanmaktadır.

McLuhan'ın ifadesiyle insanların ilişki ve eylem ölçülerini biçimleyen ve belirleyen şey kullanılan araçtır. Bir kültürün iletilme biçimi ve tekniği bu kültürün içeriğini etkiler ve onu belirlemektedir. Bunun anlamı da her iletişim tekniğinin veya belli iletişim tekniklerinin, grubun belli bir kültür türünü ortaya çıkaracağıdır. Kısacası, Marshall McLuhan, iletişimde aracın en önemli paya sahip olduğunu düşünmektedir. McLuhan aracın hiç önemsenmemesi halinde yeni teknolojilerin insanlar üzerindeki etkisinin anlaşılmayacağına dikkat çekmektedir. Bunun sonucunda da insanların yeni medya (araç) tarafından oluşturulan yeni çevre karşısında hazırlıksız yakalanacağını ve hayrete düşeceğini altını çizmektedir.²

¹ Nurdoğan Rigel, **Kadife Karanlık**, İstanbul, Su Yayınları, 2003, ss. 8-10.

² Rigel, s.8.

Marshall McLuhan’a göre telgrafın icadıyla insan elektronik çağa adım atmış ve teknoloji sayesinde iletişimle onun yeniden dokunma ve duyma duyuları ön plana çıkmıştır. Bunun sonucunda bireysellik kültürden ayrılmış ve bir “Global Köy” oluşmuştur. Matbaanın bulunmasıyla birlikte kitap taşınabilir hale gelmiş, böylece el yazması kültüründe olduğu gibi kitaplar toplu halde okunmamaya başlanmıştır. İnsanları bireysel olarak sessizce kitapları okumaya yönelmiştir. Bunun sonucunda bireysellik ön plana çıkmış ve insanlar birbirinden kopmuştur. İnsanlar arasındaki iletişim zayıflamıştır. Oysa elektronik çağda bunun tam tersi gerçekleşmektedir.

McLuhan’ın 1967 yılında ifade ettiği “Global Köy” bugün internet ve web sayesinde ruh bulmaktadır. Enformasyon akışı elektronik çağda hızlanmaktadır. Bilginin, başka bir deyişle enformasyonun tüketimi dünyayı büyük bir tüketim fonksiyonuna sokmaktadır. Dünya, insanların her şeyi aynı anda öğrendiği bir köy haline gelmektedir.³

İletişimin en belirgin araçlarından biri medyadır. Burada, yaklaşık 50 yıldır kullanıla gelen ve “medium” (araç) kelimesinin çoğulu olan “medya” artık yerini yeni medya “new media” kavramına bırakmıştır. Medya bilindiği anlamıyla daha çok “iletişim medyası” olarak anılmakta ve sinema, yayıncılık, basın gibi kurumları ve organizasyonları ve de onların ürünleri olan film, kitap, disk, kaseti gazete gibi kültürel materyali kapsamaktadır.⁴ Yeni medyanın en belirgin özellikleri dijitallik, etkileşim, yardımcı metinlilik, yayılabilirlik ve sanallık olmuştur.⁵

İletişim insanla başlamaktadır. İletişimin insanın ve toplumun varoluşunun zorunlu koşulu haline gelmiştir. İletişim olmaksızın insanın kendi ve toplumsal varlığını sürdürmesi olanaklı gözükmemektedir. İnsan kendi ve toplumunu üretebilmek için giriştiği etkinliklerde hem doğal hem de kendi yarattığı teknolojik araçları kullanmaktadır. Bu kullanımın olması, örgütlenmesi yürütülmesi, tutulması, geliştirilmesi ve gereğinde değiştirilmesi ancak iletişimle gerçekleşebilmektedir. Yatay

³ Rigel, ss.10-11.

⁴ Marshall McLuhan, **New Media**, Routledge, NY, Routledge, 2003, ss. 9-10.

⁵ McLuhan, s. 13.

araçlarda kurulan ve sürdürülen ilişki ve iletişime, teknolojiyle aracılanmış ilişki ve iletişim denilmektedir. İletişim, ilişkinin var olmasının ve yürütülmesinin zorunlu koşulu olmaktadır. Dolayısıyla ilişki iletişim olmayıp ilişkinin varlığı iletişime bağlı olmaktadır.⁶

Teknolojiyle aracılanmış iletişim kullanılan teknolojik araç yapılandırılma özelliklerine göre şekillenmekte ve adlandırılmaktadır. Örneğin telefonla yapılan iletişim teknolojiyle aracılanmış zamanda aynı, fakat yerde farklı olan kişiler arası iletişimdir.⁷

İletişim en önemli unsurlarından biri de “bilgi” ve “veri” ile olan ilişkisidir. Earl, bilgi teknolojisini “veri işleme” ve “bilgi işleme” gibi aşamalardan oluşan bir süreç olarak tanımlamıştır. Kurumsal açıdan bakıldığında Zuboff, bilgi teknolojisini, bilgisayarların mevcut durumda bilgi işleme için kullanıldığı otomat bir aşama olarak tanımlamıştır. Üçüncü aşama ise “dönüşüm” aşamasıdır. Bu da modern bilgi ve iletişim teknolojisinin organizasyonlar üzerinde oluşturduğu dönüşümsel etkiye verilen addır.⁸

Çağdaş insan için bilgi üretmek, onu kullanmak ve başkaları ile paylaşmak kaçınılmaz bir süreçtir. Bu bilginin dağıtılmasında, bilgi teknolojilerini önemli rolü yadsınamaz.⁹ Bilgi teknolojisi, bilgisayar ile veri, ses ve görüntü taşıyan hızlı iletişim bağlantılarını birleştiren teknolojiye verilen addır.¹⁰

İletişim teknolojilerinin 1950’lerde kablolu televizyon ile başlayan serüveni, 1950’lerin sonlarına doğru Rus uydusu Sputnik’in dünya yörüngesine yerleştirilmesi ile devam etmiştir. 1980’lerde Avrupa Konsorsiyumu çoklu uydu iletişimini başlatarak mobil

⁶ İrfan Erdoğan ve Korkmaz Alemdar, **Öteki Kuram: Kitle İletişimine Yaklaşımların Tarihsel ve Eleştirisel Bir Değerlendirilmesi**, Ankara, Pozitif Matbaacılık, 2002 s. 17.

⁷ Erdeoğan ve Alemdar, 2002, s.18.

⁸ G.David Garson, **Information Technology and Computer Applications in Public Administration : Issues and Trends**, Idea Group Publishing, USA,1999, s.43-44.

⁹ Hayal Köksal, “*IT Seagull Project:An Example of Using Technology to Support Future Critical Thinkers and Problem Solvers*”, M.Yalvaç and S.Gülseren (Eds.) In “**First International Conference on Innovations in Learnign for the Future : e-learning**”, İstanbul, Turkey, October 26-17, 2004, Proceedings, İstanbul University Rectorate Publication No:4551, 2004, s.331.

¹⁰ Brian K. Williams, Stace C. Sawyer and Sarah E.Hutchinson, **Using Information Technology. A Practical Introduction to Computers & Communications**,Third Edition, The McGrawHill Companies, North America, 1999, s.3.

telefon teknolojisine ön ayak olmuştur. ‘90’lı yılların sonu ve 2000’li yılların başı fiber hatlar üzerinden yapılan hızlı iletişimin artık kablosuz iletişim teknolojilerine dönüştüğü bir dönem olarak anılmaktadır. Web ara yüzleri ve ses ve görüntü aktarımı (voice and data streaming) gibi çoklu ortam teknolojileri kullanarak web tabanlı iletişim etkin bir şekilde kullanılmaktadır.¹¹

İletişim ve telekomünikasyon teknolojisi uzak mesafelerde iletişim kurmaya yarayan elektromanyetik araç ve sistemleri kapsamaktadır. İletişim teknolojisini en önemli sonucu birçok alanda teknolojik bir değişim başlatmış olmasıdır. Bu değişim, analog olan dünyanın dijital (sayısal) dönüşümü olarak algılanabilir.¹²

Bilişim ya da İngilizce’deki karşılığıyla “informatics” “bilmek, haberdar olmak, haberdar etmek ya da bilgi vermek” gibi-İngilizce’de “inform” fiilinden eylemleri ifade eden bir olguyu ve durumu göstermektedir. Bilişim, çağımızda değişime neden olan etken faktörlerden biridir.¹³

Hızlı bir değişim geçiren dünya sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde bilginin kitlelere ve bireylere daha hızlı, daha kolay aktarılmasının yollarını aramaktadır Zaman ve mekan boyutları ve farkları ortadan kalkmaktadır. Çalışma, üretim, ticaret, iş,eğlence, öğrenme, eğitim yönetim gibi yaşamsal alanlar ve boyutlar derinden değiştirmektedir. Bu değişimin temelinde, bilim ve teknolojideki gelişmeyle birlikte, iletişim ve bilişim teknolojilerinde gözlenen hızlı gelişme ve işbirliği bulunmaktadır. İletişim ve bilgi teknolojileri ve bilim-ve teknoloji etkileşmesi bu değişimin temelini oluşturmaktadır. Söz konusu değişim iletişim ve bilişimin etki alanlarını genişleterek farklı alan ve konulara destek ve tamamlayıcı roller üstlenmesini sağlamaktadır. İletişim ve bilişim kavramları birbirleri ile yakın bir etkileşim ve ilişki arz etseler de söz konusu kavramlar her biri ayrı ayrı incelendiğinde içerikleri ve taşıdıkları önem açısından daha iyi kavranacaklardır. Öncelikle iletişim kavramı ve içeriğine bakıldığında temel

¹¹ Williams, Sawyer and Hutchinson, s.6-7.

¹² Williams, Sawyer and Hutchinson, s.3.

¹³ Mehmet Tekçi, “*Bilişimin Bireye ve Topluma Etkileri*”, **Türkiye Bilişim Dergisi**, 24 Mart 2003, URL: http://dergi.tbd.org.tr/yazarlar/24032003/mehmet_tekci.htm (08.06.2004)

anlamda aktarma ve iletme unsuru ön plana çıkmaktadır. Aktarılan ve iletilen unsurun başında günümüzde öncelikle “ bilgi” gelmektedir.

2.1.1 İletişim Kavramı

İletişim kavramı ile ilgili çeşitli görüşler sunulmuş ve tanımlar yapılmıştır. İletişimin önemini ve yerini daha iyi kavrayabilmek için bu görüş ve tanımlara göz atmakta fayda vardır.

İletişim diğer tanımları arasında “bir kişi ya da bir şeyin başka bir kişiye/bir şeye içinden aktarımla, değiş-tokuşa dönüşme, değişme süreci, iletiyi alanın belleğinin, iletiyi gönderenin beklentisine uygun yanıt verecek biçimde uyarılması ve kaynaktan çıktıktan sonra iletiyi alan için bir uyarı olan davranış şekli” olarak ifade edilen tanımlı bulunmaktadır.¹⁴

İletişim, kısaca, iki birim arasında birbiriyle ilişkili mesaj alışverişi olarak tanımlanabilir. Birbirleriyle karşılıklı mesaj alışverişi yapan insan, hayvan yada makinenin her birine “iletişim birimi” adı verilmektedir. İletişim birimleri kaynak birim ve hedef birim olarak ikiye ayrılmaktadır. Kaynak birim mesaj gönderen birimdir. Hedef birim ise mesajın gönderildiği birimdir. İki kişi konuşurken, konuşan kaynak, dinleyen ise hedef birim olur. Kaynak ve hedef birimler durağan olmayıp, dinamik birimlerdir. İletişim süreci içinde bu birimler sürekli fonksiyon değiştirmektedirler. İletişim olabilmesi için sadece mesaj alışverişi yada iki yönlülük yeterli olmaz. Alınan ve verilen mesajların birbiriyle ilişkili olması da gerekmektedir. Eğer bu yoksa iletişim aksamaktadır.¹⁵

Bu bağlamda iletişim, insanın kendisine yönlendirmek ve değişen gereksinimleri karşılamak için, çevreden gelen uyarıları eleyerek, düzenleyerek etkin bir

¹⁴ Merih Zıllıoğlu, **İletişim Nedir?**, 2. Basım, İstanbul, Cem Yayınevi, 1972. s.3.

¹⁵“İletişim Nedir?” URL:<http://www.rehberogretmen.com/Rehfiles/bilcalis/insan%20iliskileri.htm> (12.03.2005)

anlamlandırma ve bunu paylaşma çabasıdır. İletişimin temel amacı bilgilenmek, ikna etmek, bilgilendirmek ve yönetmek olarak düşünülebilir.

İletişim, aynı zaman toplumsal yaşamı olanaklı kılmaktadır, bu nedenle toplumsal yaşamın temeli olma konumundadır. İletişim olmadan insan toplumunun varolması güç olurdu. Buna bağlı olarak tüm insan toplumları birbirleriyle ilişkili iletişim ağlarına benzetilebilir.

Bununla birlikte, iletişim etkinliğinin değişik katmanlarından söz etmek etkinliğin işleyişini kavrama açısından işlevsel bir önem taşımaktadır. İletişimin; kişinin içinden kendi kendine, başkalarıyla sözcüklerle/simgelerle gerçekleşen ve her iki durumda da sözel ya da simgesel iletilerin aktarımı yanında bireylerde içten yol açtığı tüm psikolojik tepkilerle belirlenen katmanları bulunmaktadır. İletişimde, içerik ve ilişki düzeyleri bulunmaktadır. İleti bir yönüyle bir bilgiyi/haberi aktarmaktadır. Doğru/yanlış, geçerli/geçersiz de olsa iletilebilir her bilgi, içeriğin konusunu oluşturabilmektedir. Bu iletinin bildirme (indication) yönüdür. İletinin Yeterlik ifadesi (ordre) yönü ise, içeriğin nasıl anlaşılması gerektiğini, başka deyişle iletişimde yer alan tarafların arasındaki ilişkiyi belirlemektedir.¹⁶

İletişim, insan yaşamının tüm etkinlikleri bağlantılıdır. Böylece iletişim her zaman her yerde vardır, toplumsaldır ve anlamların paylaşımıdır. Temel amacı insanın çevresi üzerinde etkili olma isteğidir ve değişik katmanlarda gerçekleşen bir etkinliktir. Bir toplumsal ilişkiler sistemi olarak iletişim kişilere, grup ilişkileri yapısına, kullanılan kanallara, kodlara ve zaman ve mekana göre yöntem, konum ve araçlar açısından farklılıklar göstermektedir. Örneğin kullanılan araçlara ve kanallara göre işitsel ve görsel olarak gerçekleşen iletişim kullanılan kodlara göre yazılı ve sözlü olarak gerçekleşmektedir. Ne şekilde olursa olsun iletişim toplumsal yapı içerisinde anlam ve ihtiyaca göre belirlemek ve gerçekleşmektedir. Tek bir kişi, grup ya da konum için tek bir iletişim yöntemi ya da aracı belirlemek yanlış olmaktadır. En basit anlamda bir kaynak ve hedef birimleri arasında gerçekleşen iletişim toplumsal anlamda çeşitlilik ve

¹⁶ Zıllıoğlu, s.16.

farklılıklar göstermektedir. Tablo 1’de iletişimin toplumsal ilişkiler sistemi olarak gösterdiği çeşitlilik yansıtılmıştır.¹⁷

Buna göre toplumun bütün bireyleri arasında sürekli gerçekleşen iletişim farklı katmanlarda ve araçlarla tekrarlanmakta ve işlevsel bir etkileşim türüne dönüşmektedir. Bu etkileşim çok yönlü ve çok kanallı bir şekilde birçok araç yanında insani ve teknolojik öğeler kullanılarak sürdürülmektedir.

Tablo 1: Bir Toplumsal İlişkiler Sistemi Olarak İletişim

Kişiler Arası İletişim	Grup İlişkilerinin Yapısına Göre	Kullanılan Kanallara ve Araçlara Göre	Kullanılan Kodlara Göre	Zaman ve Mekan Boyutlarında
- Grup İletişimi - Örgüt İletişimi - Toplumsal İletişim - Grup İletişimi	- Biçimsel olmayan (informel)/yatay İletişim - Biçimsel (formel)/dikey İletişim	- Görsel İletişim - İşitsel İletişim - Görsel – İşitsel İletişim - Dokunma ve İletişim - Telekomünikasyon - Kitle İletişimi - Doğal Araçlarla İletişim - Yapay Araçlarla İletişim	- Sözlü - Yazılı İletişim	- Yüz yüze İletişim - Yazılı İletişim

Yukarıda bahsedilen unsurların yanında iletişim konusunda farklı tanımlar yapıla gelmiştir. Bu tanımlardan bazılarını şöyle sıralanabilir. Gerbner, iletişimi “gönderiler aracılığıyla kurulan sosyal etkileşim” olarak tanımlarken Thedororson, iletişim tanımında “iletişim enformasyon, düşünce tutum veya duyguların bir kişiden veya bir gruptan ötekine değişmez semboller yoluyla iletilmesidir.” ifadesine yer vermektedir.¹⁸

Osgood, en genel tanımıyla bir sistem, bir kaynak, bir ötekini, hedefini, alternatif sembolleri ele alıp bunları ikisini birleştiren kanaldan ileterek, etkilediğinde iletişimin meydana geldiğini belirtmektedir. Buna göre iletişim en genel tanımı ile gönderen, bir kanal, bir gönderi, bir alıcı, gönderen ve alıcı arasındaki ilişki ve etki olarak ifade edilebilir. İletişimde her zaman olmasa da bazen “iletme” veya “alma” niyeti ve amacı

¹⁷ Zıllıoğlu, ss.19-21.

¹⁸ Denis McQuail and Sven Windahl, **Kitle İletişim Modelleri**, İstanbul, İmge Kitapevi Yayınları ,1997, s.15.

vardır. Diğerlerine yönelik bir eylem, diğerleri ile etkileşim ve diğerlerine tepki mevcuttur.¹⁹

Kısacası iletişim bir süreç içerisinde gerçekleşen bir olaydır. Bu süreç içerisinde kod, kodlama, kod açma, yorumlama, geri iletişim yer almaktadır. Bahsedilen bu tanımlar çerçevesinde gönderme ve alma eylemleri ve gönderici ve alıcı ilişkisi unsurları farklı iletişim kuramcıları tarafından bir dizi iletişim modellerleri ile ifade edilmeye çalışılmıştır.

2.1.1.1 İletişim Modelleri

Gittikçe daha bilimsel bir yaklaşım ile ele alınmaya başlanan iletişim kavramı ve sistemi yavaş yavaş daha sistematize ve kuramsal bir açıklamaya ihtiyaç duymaya başlamıştır. Bu amaçla ortaya çeşitli modeller atılmıştır.

İletişim konusuna II. Dünya Savaşı sonrasına kadar fazla bir ilgi söz konusu olmamıştır. Amprik çalışmaların ardından ABD’de savaş sonrası dönemde iletişim biliminin varlığı tartışılmaya başlanmıştır. 1950’den başlayarak 1960’lara kadar geçen 10 yıl iletişim modelleri oluşturma çabaları açısından önemli sayılmaktadır. Johnson ve Klare göre, iletişim hakkındaki düşüncelerini model biçiminde formüle etmek üzere sosyal bilimcileri ilk harekete geçiren kişi bir matematikçi olan Claude Shannon’dur. İkinci model, psiko-dilbilimci C.E. Osgood’un fikirlerine dayanmaktadır ve 1950’lerin başında kitle iletişim araştırmacısı Wilbur Schramm tarafından sunulmuştur. Üçüncü model F.E.X. Dance’in ileri sürdüğü “sarmal” modeldir.²⁰

Bu modeller, iletişimi temelde A’dan B’ye ileti aktarımı olarak görmektedirler. Sonuçta bu modellerin başlıca ilgi alanlarını, bir iletinin gönderilmesi süreciyle ilişkili olan araç, kanal, aktarıcı, alıcı, gürültü ve geri besleme terimleri oluşturmaktadır. Bu yaklaşım iletişimi bir süreç olarak değil, anlamın oluşturulması olarak ele almaktadır. Mesajlar (alıcı verici tarafından) kişiler arası ağlar aracılığı ile yapılandırılmakta ve

¹⁹ Mc Quail and Windahl, s.15.

²⁰ Mc Quail and Windahl, s.26.

süzülmektedir. Whorf ve Sapir dilin insanın dünyayı nasıl algıladığını etkilediğini ve kelimelerin gerçeği ifade ettiğini vurgulamıştır. Her birey alıcı ve verici yetenekleri ile tam olarak bir iletişimsel sistem olup ve her bireyin kendi tecrübeleri sembollerin (sözlü ya da sözlü olmayan işaret ve mimikler) anlamını belirlemeye yardımcı olmaktadır. Başka bir deyişle kelimeler ancak söz konusu kişisel tecrübeleri mesajı yorumlamaya yönelik bir bütünlük oluşturuyorsa anlamlı olmaktadır. Gönderici ve alıcı iletişimin olabilmesi için benzer tecrübeleri paylaşıyor olması gerekmektedir. Kişiler gelen mesajları seçerek dikkate almakta ve tepkilerini geçmiş ve gelecekteki olası olaylara ilişkin tecrübelerine dayandırmaktadırlar.²¹

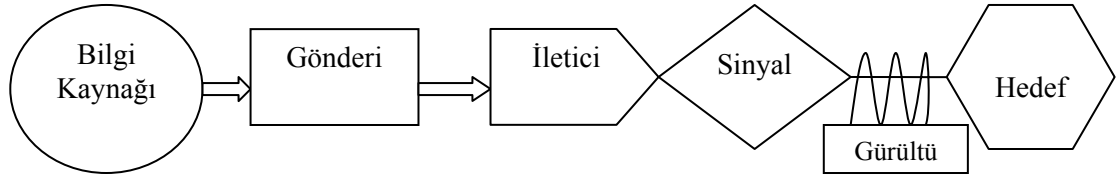
Bu modellerden en çok bilinenlerinden bir de Shannon ve Weaver tarafından geliştirilmiş olan grafik modeldir.

2.1.1.1.1 Shannon ve Weaver Modeli

Warren Weaver tarafından oluşturulan grafik model davranış bilimciler ve dilbilimcilerce kıyaslamalı olarak kullanılmıştır. İletişim burada tek yönlü düz çizgisel bir süreç olarak tanımlanır. Model yerine getirilmesi gereken beş işlevi belirtirken, bir işlev aksatıcı öğeye, gürültüye dikkati çekmektedir. Süreç içinde en başta iletilecek gönderi veya gönderiler zincirini üreten enformasyon kaynağı gelir. İkinci olarak gönderi, iletici tarafından sinyallere dönüştürülür. Sinyaller alıcıya yönelen kanala uygun hale getirilmelidir. Alıcının işlevi ileticinin tam tersidir. Alıcı sinyali gönderi olarak tekrardan oluşturmaktadır. Alınan gönderi daha sonra hedefe ulaşır. Sinyal gürültüden etkilenebilir. Şekil 1’de Shannon ve Weaver’a ait Doğrusal (Linear) Aktarım Modeli görülmektedir.²²

²¹ Steven J. McGriff, “*ISD Knowledge Based Communications Theory*”
27.10.2001, URL: <http://www.personal.psu.edu/sjm256/portfolio/kbase/Theories&Models/communication.s.HTML>, 27.10.2001, (12.01.2005)

²² Mc Quail and Windahl, ss.26-27.



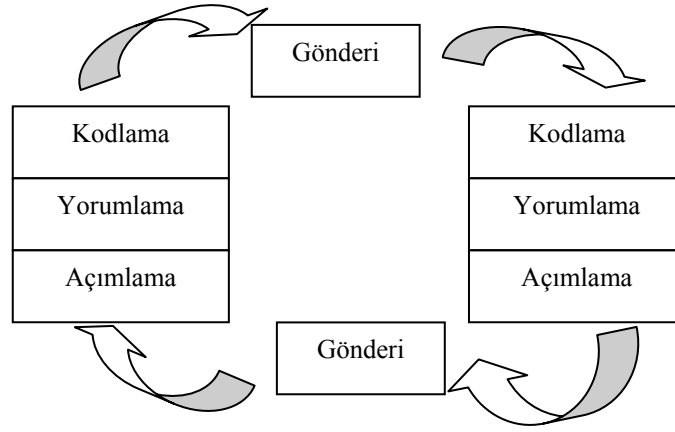
Şekil 1: Shannon ve Weaver Doğrusal Gönderi Aktarımı Modeli

DeFleur, Shannon ve Weaver'ın modelini üretilen ve alınan gönderinin anlamları arasındaki ilişkiyi tartışarak daha da geliştirir. DeFleur, iletişim sürecinde “anlamanın” “gönderiye” dönüştürüldüğüne dikkati çeker ve ileticinin “gönderiyi” nasıl “enformasyona” dönüştürdüğünü, bu enformasyonun daha sonra nasıl bir kanaldan (örneğin bir kitle iletişim aracı) geçtiğini açıklamaktadır. Gönderiyi alan kişi “enformasyonu” “gönderi” olarak açılar, bu gönderi hedefe vardığında “anlama” dönüşmektedir. İki “anlam” birbiriyle ilişkili ise, sonuçta iletişim meydana gelmektedir. Diğer bir iletişim modeli ise Osgood ve Schramm tarafından geliştirilen “Dairesel Model”dir.

2.1.1.1.2 Osgood ve Schramm Modeli

Osgood ve Schramm'ın Dairesel Modeli. E. Osgood tarafından başlatılmış ve Wilbur Schramm tarafından tamamlanmıştır. Shannon modeli düz çizgisel olarak tanımlanabilirse, Osgood-Schramm modeline de tamamıyla dairesel denebilir. Shannon ve Weaver kaynak ve iletici ile ayrıca alıcı ve hedef arasında bir ayırım yapmaktadır. Bir diğer deyişle, iki işlev sürecin iletme ucunda, diğer ikisi de alıcı ucunda yerine getirilmektedir. Schramm-Osgood'un modelinde iletici ve alıcılardan söz edilmese bile hemen hemen aynı işlevler meydana getirilir. Taraflar eşit olarak tanımlanır, aynı işlevleri yerine getirmektedirler. Bu işlevler kodlama, açılma ve yorumlama'dır.²³

²³ Mc Quail and Windahl, ss.24-31.



Şekil 2: Osgood ve Schramm Modeli

Yüzeysel olarak kodlama işlevi iletim işlevine, açıklama işlevi de almaya benzemektedir. Schramm ve Osgood'un yorumlama işlevi Shannon ve Weaver'ın modelinde kaynak ve hedef tarafından yerine getirilmektedir.

Dance'ın Sarmal modeli iletişim açısından daha fazla etkileşim ve sürdürülebilirlik arz ettiği düşünülmektedir.

2.1.1.1.3 Dance'ın Sarmal Modeli

Dance'ın sarmal iletişim modeli iletişim sürecinin tanımlamada dairesel yaklaşımı daha uygun görmektedir. Dairesel yaklaşımda iletişim başladığı noktaya tam bir daire oluşturarak geri döneceğini ileri sürülmektedir. Sarmal, dairenin yetersiz kaldığı bazı durumları açıklamayı sağlamaktadır. Buna göre iletişim sürecinin ileriye yönelik hareket ettiği, o anda iletinin daha sonraki iletişimin yapısını, içeriğini etkilediği vurgulanmaktadır. Dance'ın modelinde iletişimin dinamik doğası sunulmaktadır. İletişim süreci tüm toplumsal süreçler gibi devamlı değişime uğrayan öğeler, ilişkiler ve çevreleri içermektedir. Sarmal sürecin farklı yönlerinin zaman içinde değişimi açıklanır. Bir konuşma esnasında taraflar için bilişsel alan sürekli genişlemektedir. Konuşmanın aktörleri karşı tarafın bakış açısı, bilgisi hakkında devamlı enformasyon almaktadır. Sarmal, farklı bireyler için farklı durumlarda farklı biçimlere girmektedir. Kimileri için sarmal çok fazla açıılır çünkü konu hakkında daha önceden edinilmiş bilgiye sahiptirler. Temel bilgisi az olanlar için sarmal daha az genişler. Model, enformasyon gediklerini ve

bilginin daha çok bilgi yaratacağı tezini göstermek için kullanılmaktadır. İnsanı pasif bir yaratık olarak gören diğer birçok modelin aksine Dance'ın modeline ilişkin en önemli ayrıntı insanın iletişimde bulunurken faal, yaratıcı, bilgi (enformasyon) saklayabilir olmasıdır.²⁴

Gittikçe daha karmaşık hale gelen iletişim araçları ve bu süreç içerisinde gerçekleşen iletişim sibernetik biliminin etkisiyle farklı bir model ile açıklanma gereği orta koymuştur.

2.1.1.1.4 Sibernetik Model

Bu model, Wiener'in çalışmalarından doğan sibernetik (cybernetics) kavramının, Moles tarafından iletişim alanına uyarlanmasına dayanmaktadır. Hayvan veya makinelerde, kendi kendini kontrol edebilen karmaşık sistemler teorisi olarak tanımlanan sibernetik teori, çeşitli dilleri, kodları ve sinyalleri kapsayan belirli bir enformasyon anlayışı taşımaktadır.

Buna göre tüm enformasyonlar, genellikle bir dilin öğeleri tarafından oluşan bir taşıyıcıya sahiptirler. Söz konusu dil öğeleri sözcükler ve bunlar da bir takım sinyal veya göstergelerden oluşmaktadır. İletişimin incelenmesi, iletişim şemasının temel öğeleri olan alıcı, verici, kanal ve işaretler repertuarının incelenmesi demektir. Bu kapsamda alıcı ve vericinin betimsel özelliklerinin, kim olduklarının; repertuarın karakteristiklerinin ve kanalın doğasının bilinmesi önem taşımaktadır. Sibernetik iletişim teorisine göre mesaj, her şeyden önce, verici tarafından işaretler repertuarından alınan öğelerin düzenlenmiş bir dizisidir (sequency). Mesaj, bir yenilik taşıyıcıdır; burada yenilik, belirli bir öngörülemezlik derecesinin, bu da orijinallik miktarının (orijinallik düzeyi, mesaj veya öğelerinin görülme, ortaya çıkma olasılığıyla ters orantılıdır) ifadesidir ve mesaj, bunu taşıdığı ölçüde bir değere sahip olmaktadır. Enformasyon, belirsizliği azalttığı ölçüde, anlaşılabilir ya da okunabilmektedir. Anlaşılabilirlik, mesaj öğelerinin tekrar sıklığına, yani artıklık (redundancy) derecesine

²⁴ Mc Quail and Windahl, ss.31-33.

paralel olarak artmakta ve dolayısıyla mesajın orijinalliğiyle ters orantılıdır. İletişimde bir diğer önemli faktör, iletişimin değeridir. Mesajın olabildiğince ekonomik olması gerekmektedir.

Bu gerekliliğin mesaj öğelerinin miktarının sınırlanmasında somutlaşan anlaşılabilirlik, dolayısıyla artıklık (bir mesajda, zorunlu minimum öge sayısından fazlalığın oranı), değerini artırdığından dengelenmesi zorunludur. Mesajlar, alıcı üzerindeki etkileri bakımından farklı özellikler gösterirler. Verici ve alıcının ortak gösterge repertuarının kullanımı ve mesajın kodlanmasına bağlı olarak mesajın zenginliği farklı özellikler göstermektedir.

Bu boyutlardan hareket ederek iletme sürecini düzenli hale dönüştürmeye ağırlık veren sibernetik iletişim teorisi, mesajın semantik özelliklerinden ziyade, mantıksal özelliklerine odaklanan bir yaklaşım olarak görünmektedir.²⁵

Çeşitli modeller ile tanımlanan iletişim, teknolojik ilerlemeler ile birlikte hızlanan bilgi edinme, paylaşma, saklama, iletme ve bilgiye erişim süreçlerine tanık olmuştur. Bu süreçleri en iyi ifade eden kavramlardan birisi de “Bilişim” dir.

2.1.2 Bilişim Kavramı

Bilişim kelimesi bilmek fiilinin bir türevi olan bilişmek fiilinden türetilmiş bir kelimedir ve ilk kez [Aydın Köksal](#) tarafından kullanılmıştır. Aydın Köksal’ın Türk Dil Kurumu’nca 1981’de yayınlandığı Bilişim Terimleri Sözlüğü’nde “Bilişim” tanımına göre:

bilişim [es. t. *enformatik*] [Fr. *informatique*] [İng. *informatics*]: İnsanoğlunun teknik, ekonomik ve toplumsal alanlardaki iletişiminde kullandığı ve bilimin dayanağı olan bilginin, özellikle elektronik makineler aracılığıyla, düzenli ve ussal biçimde işlenmesi bilimi. Bilgi olgusunu, bilgi saklama, erişim dizgeleri, bilginin işlenmesi, aktarılması ve kullanılması yöntemlerini, toplum ve insanlık yararı gözeterek

²⁵ “Sibernetik İletişim Modeli”, URL:<http://www.psikolojisayfam.com/modeller/sibernetik-iletisim-modeli.HTML> (12.11.2005)

inceleyen uygulamalı bilim dalı. Disiplinler arası özellik taşıyan bir öğretim ve hizmet kesimi olan bilişim *bilgisayar* da içeride olmak üzere, bilişim ve bilgi erişim dizgelerinde kullanılan türlü araçların tasarlanması, geliştirilmesi ve üretilmesiyle ilgili konuları da kapsar. Bundan başka her türlü endüstri üretiminin özdevimli olarak düzenlenmesine ilişkin teknikleri kapsayan *özdevim* alanına giren birçok konu da, geniş anlamda, bilişimin kapsamı içerisinde yer alır.²⁶

Bilgi hep var olmuştur ve bilgi dinamik ve değişken bir yapıya sahiptir. Yirminci yüzyılın ikinci yarısından başlayarak adım adım artan hızla dünya gündemine, günlük hayata yerleşen bilişim teknolojileriyle, özellikle yüzyılın son on yılındaki gelişimi ve yarattığı değişimle ise bilgi toplumundan, bilişim toplumundan söz edilmektedir. Daha çok bilgiye daha kısa zamanda daha kolay ulaşılmaktadır. İstenilen bilgiyi istenilen sayıda kişiye ve kuruma kısa zamanda kolayca yayılabilmekte ve daha çok bilgi depolanabilmektedir. Böylece bilişim teknolojilerini neden olduğu yeniliklerle birlikte birçok uygulama uluslar arası nitelik kazanmaktadır.²⁷

Bilgi kelimesi, Türkçe de birbirinden farklı iki kavrama karşılık gelmektedir. Birincisi, bilgi şeyler ya da kavramlar hakkında genel olarak sahip olunan görüş ve ikincisi şeylerin ya da kavramların çeşitli niteliklerini tanımlayan işlenmiş veri olarak nitelendirilmektedir.²⁸

Bilgi, kullanılmadığı sürece hiç bir değere sahip olmamaktadır. Bilim adamları, teknologlar, bilgi bilimcileri, sanayi dalında çalışanlar ve yöneticilerin görevleri, etkin iletişimi gerektirmektedir.²⁹

Bilgi iki kavramla ele alınmaktadır. Bunlar “information” ve “knowledge”dır. Enformasyon (information), düzenlenmiş veri olarak tanımlanabilir. Veriden çok daha zengin bir içeriğe sahip olan enformasyon, karar alımına destek olmak amacıyla, verilerin analiz edilerek işlenip anlamlı bir biçime dönüştürülmüş halidir. Enformasyon,

²⁶ Aydın Köksal, “*Bilişim Sözcüğü Üzerine*”, **Türkiye Bilişim Dergisi**, 2002, URL: http://dergi.tbd.org.tr/yazarlar/11022002/aydin_koksal.htm (12.09.2004)

²⁷ Gözde Dedeoğlu, **Etik ve Bilişim**, Türkiye Bilişim Derneği Yayınları, Ankara, 2001, s.14.

²⁸ Hadi Gökçen, **Yönetim Bilgi Sistemleri Analiz ve Tasarım Perspektifi**, Epi Yayıncılık, Ankara 2002, s.13.

²⁹ Emin Doğan Aydın, **Bilişim Toplumu**, Beta Basım Yayım, İstanbul, 1996, ss. 85-87.

mesajı alan kişinin daha seri karar alabilmesini, algılamasının değişmesini ve yargısı üzerinde etki yapmayı hedeflemektedir.

Bilgi (knowledge), özel bir amaca yönelik olarak bilgilerin çeşitli analiz, sınıflama ve gruplama işlemlerinden geçirilerek, ileri zaman diliminde kullanıma hazır hale getirilme işlemidir. Kişisel anlamda düzenlenmiş enformasyondur. Örneğin karar alımını etkilemek için düzenlenmiş raporlar tablolar, bildiriler, ve benzerleri birer bilgidir. Bu düzenlenmiş bilgiler basılı olarak veya elektronik ortamlarda saklanarak herkesin kullanabileceği bir hale getirilebilir. Enformasyon nasıl veriden türetiliyorsa, bilgi de enformasyondan türetilmektedir. Yalnız bilgi, veri ve enformasyondan farklı olarak kişiye göre farklı yorumlar taşır ve eyleme daha yakındır. Sahip olunan bilgi ile karar verilebilir ve bilgiyi eyleme dönüştürebilmek mümkün olur. Bilginin elde edilmesi çok uzun bir süreçtir. Bu süreç veri ile başlamakta ve öğrenmenin en üst ve son ürünü olan akıl ile sona ermektedir. Enformasyon ise amacı olan veri olarak tanımlanır. Bilgi enformasyonla uygulamanın birleşimidir.³⁰

İki bin yıl önce Avrupa'da özellikle de İngiltere'de Endüstri Çağı, Tarım Çağı'nın yerini almaya başlamıştır. Endüstri Çağı, ulaştığı her toplumda kitle eğitimini zorunlu kılmıştır. 1956'dan itibaren ABD'de Bilgi Çağı, Endüstri Çağı'nı aşmaktadır. Böylece söz konusu bu yıllarda kafa işçilerinin sayısı kol işçilerinin sayısını geçmeye başlamıştır.³¹

On beşinci yüzyılın önde gelen teknolojilerinden olan nakit para ve pusula, görsel uzam arketiplerinin işitese, maddi olanın maddi olmayana, bilgisayarın bugünkü rolüyle kıyaslanabilir bir biçimde aygıt donanımı başatlığının yazılım donanımı başatlığını

³⁰ Asuman Kutluata, “*BilgiYönetimi*”, **Türkiye Bilişim Dergisi**, 2002, URL:http://dergi.tbd.ogr.tr/yazarlar/22072002/asuman_kutluata.htm (22.01.2003)

³¹ Vural Yılmaz, **Okullarda Bilgisayar Kullanımının Uzun Vadeli Planlaması**, İnkılap Kitapevi, İstanbul, 2001, ss. 9-10.

dönüşümünün ilk örneklerini sergilemektedirler. Günümüz toplumunda, görsel uzamdan işitsel uzam teknolojilerine geçiş hızlanmaktadır.³²

Teknolojinin baş döndürücü bir şekilde gelişme nedeniyle hızlı bir değişim ve dönüşüm sürecinin yaşandığı günümüzde, değişimi sadece olgularla sınırlı kalmamakta, söz konusu olguları anlama ve anlamlandırma biçimlerini de etkilemektedir.³³

Teknoloji, Lyman Bryson'ın ifade ettiği gibi belirginliktir. Belirginlik ise, bir kerede tek bir şeyi, bir kerede tek bir duyuyu, bir kerede tek bir zihinsel yada fiziksel işlemi dile getirmek anlamına gelmektedir.³⁴

İnternet, yeni teknoloji ve bilgi kullanım kolaylığı sayesinde yeni medyanın daha hızlı bir şekilde şekillenmesine ve yer değiştirmesine yardımcı olmuştur.³⁵

Bilişim (Enformatik), bilginin, özellikle elektronik makineler aracılığıyla, düzenli ve ussal biçimde işlenmesi bilimidir. Bilgi işlemlerinde uygulanabilen (soyut) matematiksel yapıları incelemektedir. Amacı ve görevi bir yandan (saf matematiğin alt dalı olarak) temel aksiyomatik matematiksel teoriler üretmek (Kuramsal Bilişim Bilimi), ikinci olarak -yardımcı bilim şeklinde tüm diğer uzmanlık dallarının nesnelerini ve süreçlerini çözümleyip soyut matematiksel yapılara ve algoritmalara dönüştürmek (Bilgisayar Bilimi) ve üçüncü olarak soyut matematiksel yapıların aktarılabilirliği, saklanabilirliği ve algoritmalarla otomatik olarak işlenebilirliği matematiksel makineleri tasarlamaktır.(Teknik Bilişim ya da Bilgisayar Mühendisliği)³⁶

Bilişim kavramının içeriğine baktıktan sonra bilişim sistemlerinin ne olduğu ve nasıl çalıştığına göz atmakta yarar vardır. Bilişim sistemleri bilişim ve iletişim

³² Marshall McLuhan and R. Bruce Powers, **Global Köy**, Çev: Bahar Ö. Düzgören, Scala Yayıncılık, İstanbul, 2001, s.74.

³³ Metin Işık, **Küreselleşme ve Medya Üzerine Etkileri, Medyada Yeni Yaklaşımlar**, Der. İlhan Yerlikaya ve diğerleri 2004, s.2.

³⁴ Marshall McLuhan, **Gutenberg Galaksisi**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001, s.28.

³⁵ TUSİAD (Turkish Industrialists' and Business Association), "Information Society and eTurkey Towards European Union", Executive Summary, Publication no: T/20001.07/304, 2001, İstanbul, s.8.

³⁶ "Bilişim Nedir ? ", URL: <http://www.bilisimpusulasi.info/bilisimnedir.asp>, 2005, (03.04.2005)

teknolojilerinin altyapılarını ve çalışma şekillerini ifade eden unsurlar bütünüdür. Sistem kavramı yeterince anlaşılmadan bilişim yapısının işleyiş süreci yeterince kavranamayacaktır.

2.1.3 Bilişim Sistemleri

En genel tarifiyle sistem, bir sınır içerisinde birbirleriyle etkileşim içinde bulunan ve ortak bir amaca yönelmiş olan öğeler topluluğudur. Başka deyişle sistem, girdileri çıktılara dönüştüren, birbirleriyle ilişkili faaliyetler ve öğelerden (elemanlardan) oluşmaktadır.³⁷

Bilişim Sistemi, temel görevi organizasyondaki karar verme aşamasına kadar bilgiyi düzenlemek, saklamak, işlemek ve toplamak olan parçalar kümesi ve bilgisayar ve iletişim teknolojisinin, özellikle de iletişimin alt yapısındaki gelişmelerin ortaya çıkardığı, her türlü verinin elde edilmesi, işlenmesi, depolanması ve dağıtılması konusunda yeni ve sürekli gelişmelere neden olan bir teknolojidir. Bilişim Sistemi; verileri toplayan, dönüştüren ve dağıtan donanım, yazılım, insan kaynakları, iletişim ağları ve veri kaynaklarının düzenlenmiş bir toplamıdır.

Bilgi Teknolojileri (BT), bir bilginin toplanması, işlenmesi, saklanması ve gerektiğinde herhangi bir yere iletilmesini ya da herhangi bir yerden bu bilgiye ulaşılmasını otomatik olarak sağlayan teknolojiler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Ancak bilişim sisteminin tek bileşeni bilişim teknolojileri değildir. Bilişim Sisteminde en önemli bileşenlerden biri de insan olup bu teknolojilerin en etkin şekilde kullanılmasını amaçlamaktadır. Diğer tamamlayıcı bileşen ise iş yapım kuralları olan işlemlerdir.

Bu bileşenlerden biri olmadan sistem etkin ve verimli olarak çalışamayacaktır. Tablo 2’de Bilişim sistemleri bileşenleri görülmektedir. Buna göre bilişim sistemlerinin en önemli bileşenlerinden biri insan ve onun yarattığı teknolojik unsur ve süreçler

³⁷ Gökçen, **Yönetim Bilgi Sistemleri Analiz ve Tasarım Perspektifi**, Epi Yayıncılık, Ankara 2002, s.18.

gelmektedir. Bu bileşenlerin yeterince iyi anlaşılması bilişim sisteminin işleyişi hakkında önemli ipuçları sağlayacaktır.³⁸

Tablo 2: Bilişim Sisteminin Bileşenleri

• Donanım Teknolojileri
• Yazılım Teknolojileri
• Telekomünikasyon Teknolojileri
• İnsan
• İşlemler (Prosedürler)

Gestalt, sistemi organize olmuş ufak farklar gösteren parçaların bir bütünü olarak tanımlamaktadır. Bir sistemin işlemesi çoklu diğer sistemleri etkiler ve kendi işleyişi de çoklu diğer sistemler tarafından etkilenmektedir. Sistemler arasındaki etkileşim belli bir değişim yaratır. Bir sistem kendi içinde tutarlı ve organize olabilme eğilimindedir. Sistemler gerek tasarım gerekse değişim bakımından amaçsaldırlar, çevreden girdi almaktadırlar, amaçlarına ulaşabilmek için çıktı sağlarlar ve çıktı için çevreden geri döngü sağlanmaktadır.³⁹

Sistem, her biri doğrudan doğruya veya dolaylı olarak bir diğerine bağlı ve hiçbir alt grubu diğerinden bağımsız olmayan, birbiriyle ilişkili elemanlardan oluşan bir gruptur. Buna göre bir sistem, en az iki elemandan ve her eleman ile en az aynı dizindeki bir başka eleman arasında mevcut bir ilişkiden oluşan bir bütündür. Sistemin elemanları, bağımsız alt gruplara ayrılması mümkün olmayan ve tamamen birbirine bağlı bir grup oluştururlar. Bu nedenle bir sistem her ne kadar büyük bir sistemin parçası olabilirse de bağımsız alt sistemler halinde parçalara ayrılamazlar.

³⁸ Erdal Balaban, “*Bilişim Sistemlerinin İşletmelere Sağladığı Katkıların Ölçülmesi*”, Türkiye Bilişim Derneği 20.Kurultay Bildirileri, 01-07.09.2003, s.2.

³⁹ Steven J. McGriff, “ISD Knowledge Base/Systems Theory” October 27, 2001, URL:<http://www.personal.psu.edu/faculty/s/j/sjm256/portfolio/kbase/Systems&Change/systems.HTML> (12.03.2005)

Bilişim sistemi, organizasyonun gereksinimlerini yerine getirmeyi ve operasyonları desteklemeyi amaçlayan bütünleşik bileşenler topluluğu (veri, insan, teknoloji) olarak tanımlanabilir. Bilişim sistemi geliştirmek karmaşık bir problemi çözmek gibidir. Özellikle dinamik örgütsel çevrelerde veri ve gereksinimler hızla değişmektedir. Bir bilişim sisteminin gerçek başarısı problemin açık bir şekilde ve tam manasıyla anlaşılabilir ve çözülmesine ve kullanıcıların gereksinimlerinin ve beklentilerinin belirlenmesine bağlı olmaktadır.⁴⁰

Sistem geliştirme sürecinde, geleneksel sistem geliştirme yaklaşımından faydalanılabilmektedir. Bu yaklaşım sürecinin alt bileşenleri gereksinimlerin belirlenmesi ve analiz, mantıksal tasarım, fiziksel tasarım, uygulama ve bakım olarak sıralanabilir.⁴¹

Sistem geliştirme sürecinde, geleneksel sistem geliştirme yaklaşımından faydalanılabılır. Bu yaklaşım sürecinin alt bileşenleri arasında gereksinimlerin belirlenmesi ve analiz, mantıksal tasarım, fiziksel tasarım, uygulama ve bakım bulunmaktadır. Modelleme, kavramsal, dışsal ve içsel seviyelerde olmak üzere üç seviyeden oluşmaktadır. Bir sistemi kurmak için karar vermede başlangıç noktası, mevcut sistemdeki problemin belirlenmesidir. Mevcut sistemde kullanıcıların hissettikleri problemler bilgisayara dayalı bilişim sistemleriyle azaltılabilmektedir.

Fiziksel tasarım, donanım, yazılım ve insan-bilgisayar sistemi gibi üç aşamadan oluşmaktadır. Uygulama ve test etme safhasının ana çıktısı bir fiziksel bilişim sistemidir. Ana görevleri, ilk olarak donanımı bütünleştirme, yazılım üretme, veri tabanları için veri üretme ve insan-bilgisayar sistemi üretmeyi içermektedir. İkinci olarak, sistem test edilerek kullanıcı yorumları değerlendirilir. Üçüncü olarak, ileri uygulama olarak adlandırılan safhada kullanıcı organizasyonunda uygulanan sistemin işlemesi sınırlı bir dönem için yakından izlenir. Kaçınılmaz olarak, bazı hatalar sistemde

⁴⁰ Orhan Torkul, Cemal Sezer ve Tijen Över, “İnternet Destekli Öğretim Sistemlerinde Bilişim Gereksinimlerinin Belirlenmesi”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET**, January 2005, volume 4 Issue 1 Article 16, URL: <http://www.tojet.net/articles/4116.htm> (20.08.2005)

⁴¹ Torkul, Sezer ve Över, URL <http://www.tojet.net/articles/4116.htm> (20.08.2005)

mevcut olacaktır veya insan-bilgisayar sistemi pratik deneyimden sonra yeniden ayarlama ihtiyacı duyacaktır. Ancak gerçek uygulama değişimleri ortaya çıkaracaktır. Bu amaç veya süreçlerin dahi değişim ihtiyacı duyulabileceği anlamına gelmektedir.

Değişimin diğer bir kaynağı teknolojidir. Donanımın bir üst dereceye geçmesi veya yazılımın yeni sürümünün ortaya çıkması radikal sistem değişimlerini gerekli kılabilir çünkü süreç ve sistem başka bir süreç ve sistemle bütünleşmeden uzun süre yaşayamayacaktır.⁴²

Buradan da sistemin belli bir hiyerarşi içinde mantıksal bir tasarımdan oluşan soyut ya da somut unsurlar bütünü ve dizgisi olduğu anlaşılmaktadır. Mesaj aktarma ve alma süreci gibi en basit şekilde açıklanabilecek iletişim zaman içerisinde bu mesajların farklı şekil ve yollar ile aktarılması ile birlikte içine farklı aracı unsurları da katmıştır. Bilgi ve bilginin otomatik olarak işlenmesiyle ilgilenen bir yapısal bilim dalı olan bilişim .birçok alanda olduğu gibi eğitim alanına da çeşitli yansılarda bulunmuştur.

2.2 EĞİTİM ve BİLİŞİM

Bilişim teknolojilerinin eğitimde kullanılması girişimlerine son yıllarda hız verilmektedir. Bireyler arası etkileşim öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Bireyler arası yapılacak bu etkileşim var olan bilginin irdelenmesini ve yeni kuramlara ulaşılmasını sağlar. Bu tip bir etkileşimin oluşması için önceleri sınıf, okul veya kurs gibi fiziksel ortamlar kullanılırken; günümüzde teknolojinin de hayatımıza girmesiyle bu ortamlara elektronik ileti (e-mail),sohbet (chat), e-gruplar, dinamik web sayfaları, web radyo ve televizyon hatta son yıllarda yapılan büyük atılımlarla mobil telefonlar dahi eklenmeye başlanmıştır. Bu zenginleşen etkileşim ortamları sayesinde bireyler daha kolay ve daha çok insanla etkileşim kurabilmektedir. Sonuç olarak, bu sayede öğrenci kendisinden daha bilgili olan bir çalışanla iletişim kurarak kendi bilgisini arttırabilir. Bireyler böylelikle daha bilgili olanın düşünce yapısını alır veya bunu

⁴² Torkul, Sezer ve Över, URL : <http://www.tojet.net/articles/4116.htm> (20.08.2005)

kendine göre bir takım değişikliklerle şekillendirerek oluşturacağı yeni yapıyı benimsemektedir.⁴³

2.2.1 Eğitim

Eğitim, insana kendisinin ne olduğunu göstererek insanın kendini tanımasına, bilmesine, bulmasına yardım etmek ve bireyde davranış değişikliğinin hedeflendiği bir süreçtir. Bireyde kendi yaşantıları kalıcı izli davranış değişikliği meydana getirme süreci olan eğitim süresince söz konusu davranış değişiklikleri de bireyin yaşantıları sonucu gerçekleşmektedir. Bu nedenle düzenli-planlı (formal) bir ortamda yapılan eğitime her geçen gün daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Formal, diğer bir adıyla örgün eğitim, amaçlı; önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde sürdürülen planlı eğitim etkinliği olarak adlandırılır. Örgün eğitim öğretim yolu ile gerçekleştirilmektedir. Dewey, en geniş anlamıyla eğitimi, sosyal yaşamın sürdürülme aracı olarak tanımlar. Durkheim'a göre eğitim çocukta fiziksel entelektüel ahlaki hallerin uyandırılması sürecidir. Tyler ise eğitimi davranış örüntülerini değiştirme süreci olarak tanımlar. Sosyal grubun amaç ve alışkanlıklarından habersiz ve bunlara kayıtsız olarak dünyaya gelenleri, amaçlar ve alışkanlıklar doğrultusunda bilinçlendirmek ve aktif olarak bilgilendirmek gerekir. Eğitim bir iletişim sürecidir. Bu boşluk ise ancak eğitimle doldurulabilmektedir. Çağımızda eğitim sürecinden geçmemiş bir kimsenin, kendi kendine yetişme olanağını bulsa bile, tam olarak yeteneklerini geliştirmesi olanaksızdır. Bu da gösteriyor ki, günümüzde örgün eğitim yaşamın olmazsa olmazı haline gelmiştir.⁴⁴

Bin yıldır toplumlar avcılıktan tarıma, tarımdan endüstriye endüstriden bilgi çağına geçmiştir. Bu dönemlerin her birinin kendine özgü eğitim sistemi vardır. Bilgi çağı'nın en önemli özelliği bilginin miktarındaki hızlı artıştır. Bir görüşe göre bilgi miktarı her

⁴³ Kevin Kruse, “Katılımcı Merkezli Eğitim (Yapısalcı Öğrenme ve Teknoloji”, URL: (<http://E-Learningguru.Com/Articles> (27.08.2003)

⁴⁴ Teyyar Uğurlu, “İnsanın Eğitim İhtiyacı”, URL: <http://www.egitim.com/egitimciler/0752/0752.4/0752.4.teyyarugurluinsaninegitimihtiyaci.asp> (21.01.2005)

on yılda bir kendisini en az ikiye katlamaktadır. Bilgisayarlar bu bilginin depolanması, işlenmesi, erişilmesi ve bilgiden yararlanılması için kullanılmaktadır. Bilgisayarlar ve bilgisayar ağları çoğu zaman insan beyninin bir uzantısı olarak düşünülmektedir.

Çağımızdaki eğitim sistemi, bilgi toplumuna uyum sağlayacak değişiklikler için mücadele etmektedir. Öğrenciler yeni bilgi ve yetenekleri kazanırken önceki akademik yetenekleri de öğrenmek zorundalar. Örneğin, bilgi çağında yaşanmasına karşın, hala toplumda endüstri ve tarım çağlarından kalan unsurlar bulunmaktadır.

Eğitim sisteminin öğrencilerin yaşadıkları ve birer yetişkin olarak yaşayacakları toplumun doğasını yansıtması gerektiği açıktır. Bu nedenle tarım toplumunun eğitim sistemi, endüstri toplumundan ve bilgi toplumundan farklı olmalıdır. Bilgi Çağı'ndaki yaşam için uygun bir eğitim sistemi üzerinde karar vermeden önce, Bilgi Çağı'nın özgünlüklerini gözden geçirilmelidir. Gerçekçi planlamalar bu özgünlüklerle tutarlı olmalıdır.⁴⁵

Bilginin değişik şekillerde sunulması zorunluluğundan dolayı kullanılmakta olan değişik gereçler yerini birden fazla bilgi ifade biçimini tek bir mekanizma içerisinde işleyebilen yeni bilgi teknolojilerine bırakmıştır. Ders kitapları ve diğer basılı gereçlerin formu değişerek elektronik ortama aktarılmış, metin okuma cihazları ve sesle iletişim mekanizmaları geliştirilerek kullanıcının elektronik ortamlarla etkileşimi daha kolay ve doğal hale getirilmiştir.

Artık eğitim ve öğrenme sadece belli bir mekan ve zaman ile sınırlandırılmamış yaşamın bütün katmanlarına yayılmış yaşam boyu sürecek bir etkilik olarak algılanmaktadır. Yeni anlayış öğrenmenin etkileşime dayalı zaman ve fiziksel ortamdan bağımsız sonsuz bir süreç olduğunu benimsemektedir.

Yaşam boyu eğitim gerek yaygın, gerek örgün gerekse mesleki eğitim kapsamında yeni eğitim yöntemleri ile birleşerek günümüzde uzaktan eğitimin desteği ile daha etkin ve

⁴⁵ Yılmaz, s.10.

yaygın hale gelmektedir. Eğitimde yeni teknolojiler eğitimin yaşam boyu sürmesine katkıda bulunmaktadır.

Eğitim teknolojisi yaklaşımı bilgisayarın kendisi kadar eskidir.⁴⁶ Eğitimdeki en büyük devrim ve dönüşüm Gutenberg in 1954'deki matbaanın buluşu olduğu tartışılmaz kabul edilen bir gerçektir. İkinci büyük dönüşüm ise sanayileşme ile birlikte başlamıştır.

Abercrombie ve Giddens'in belirttikleri gibi "eğitimin toplumun bütününe yayılması mecburiyeti, sanayi toplumunun belli eğitimler almış insanlara olan ihtiyacından doğmuştur." Üretim ve sanayi toplumu sadece yaygın bir eğitim değil; farklı bir eğitimi anlayışını da gündeme getirmiştir. Bu sebeptendir ki, başlangıçta genelleşen ve kitleleşen "tek bir eğitim" şeklinin gitgide "farklılaşan ve zenginleşen" bir çeşitlilik kazandığı görülmektedir. XX. yüzyılın son çeyreğinde yonga (chip) devrimi ile başlayan gelişmeler eğitimi yeni bir dönüşümün eşiğine getirmiş bulunmaktadır. Denilebilir ki "eğitim" kavram ve muhteva olarak tam bir yeniden şekillenme yaşayacaktır. Eğitimin gelişmenin en büyük dinamiği olduğunu söyleyen sosyal bilimci Elkan ve Singer XX. yüzyılın sonunda tamamen haklı çıkmışlardır. Eğitimi doğal türevleri olan bilim ve teknoloji ile en üst düzeyde gerçekleştiren toplumlar "gelişme üstünlüğünü" yakalamışlardır.⁴⁷

Yukarıda da belirtildiği gibi eğitim ve öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Yaşam boyu eğitimde, "eğitim kavramı" en geniş anlamıyla kullanılmakta ve eğitimin tüm kademeleri ahenkli bir şekilde bütünleştirilmektedir. UNESCO Genel Konferansı 1976 yılında "Yaşam boyu Eğitim" ile ilgili şu açıklamayı benimsemiştir: "Yaşam boyu eğitim, mevcut eğitim sistemini yeniden yapılandırmayı ve eğitimle ilgili olup da eğitim sisteminin dışında kalan tüm potansiyeli geliştirmeyi amaçlayan genel bir düzenlemedir."⁴⁸

⁴⁶ Hajah Rugayah et al., "Computers: Educational Technology and Pedagogy Paradox ?", **The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET** July 2005, Volume 4 ,Issue 3 Article 8, URL:<http://www.tojet.net/articles/438.htm> (16.09.2005)

⁴⁷ İhsan Sezal, **Eğitimin Dünü, Bugünü, Yarını: Bir Düşünce Egzersizi**, Türk Dünyası Araştırma Vakfı, sayı 3, Bursa, 2001, s.9-10.

⁴⁸ Devlet Planlama Teşkilatı, "*Yaşam boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Raporu*" Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Ankara, 2000, s.14.

2.2.1.1 Yaygın Eğitim

Yaygın Eğitim (Non-Formal Education), bir eğitim ya da öğretim kurumu tarafından verilmeyen ve belgelendirilmeyen eğitime verilen addır. Bununla birlikte, öğrenme hedefleri, süresi ve öğrenme desteği açısından yapılandırılmıştır. Bu tür öğrenme, öğrenenin kendi isteği sonucunda gerçekleşmektedir.⁴⁹

Yaygın eğitim, örgün eğitimden yararlanamamış veya örgün eğitimin herhangi bir kademesinden ayrılmış veya herhangi bir kademesinde bulunan bireylere, örgün eğitimin yanında veya dışında verilen eğitim, öğretim, rehberlik ve uygulama faaliyetlerinin tümünü kapsamaktadır. Yaygın eğitim, örgün eğitim ile birlikte birbirlerini tamamlayacak, gerektiğinde aynı nitelikleri kazandıracak ve birbirinin olanaklarından karşılıklı olarak yararlanacak biçimde düzenlenir. Yaygın eğitim, genel (örgün) ve mesleki-teknik alanlarda olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır ve bu bölümler birbirlerini destekleyici biçimde oluşturulmaktadır.

2.2.1.2 Örgün Eğitim

Örgün eğitim (formal education) bireye yaşamının bir döneminde, bilgi kazandırmak ve bilgilerini sistematize etmesini öğretildiği eğitim olarak tanımlanabilir. Örgün öğrenme ise çalışma esasında, aile içinde veya boş zamanlarda sürdürülen günlük hayat sonucunda gerçekleşen eğitim veya öğrenme şeklidir. Öğrenme hedefleri, süresi ve öğrenme desteği açısından yapılandırılmamıştır ve belgelendirilmez. Bu tür eğitim, isteğe bağlı olarak gerçekleşebilir ancak çoğu durumda istem dışı (ya da şans eseri/tesadüfen) gerçekleşmektedir. Örgün eğitim, Okul Öncesi Eğitim, İlköğretim, Orta Öğretimi, Yüksek Öğretim ve Özel Eğitimi kapsamaktadır.

Örgün eğitim olanaklarının sınırlı ve işsizlik oranının yüksek olduğu bir ülkede büyük bir fırsat olarak görülmektedir. İyi planlanması durumunda kurs ve sertifika programları diplomalı işsizlere kısa sürede meslek edindirebilecek önemli bir araçtır.

⁴⁹ Ulusal Ajans, “*Leonardo Da Vinci*”, **AB Eğitim Eylem Programı**, İkinci Aşama:2000-2006, Avrupa Komisyonu, Ankara, 2004, s.28.

2.2.1.3 Mesleki Eğitim

Mesleki Eğitim (Initial Vocational Training) mesleki bir yeterliliğin edinilmesine katkıda bulunan; mesleki ve teknik eğitim, çıraklık ve mesleğe yönelik eğitim dahil herhangi bir biçimde verilen temel mesleki eğitime verilen addır.⁵⁰

Mesleki eğitim genel anlamda “iş” ile “birey” arasında uyum sağlama sürecidir. Mesleki eğitim gerçekleştirmek istediği amaçlara ve yönelik olduğu hedef kitleye göre, teknik eğitim, geliştirme eğitimi, uyum eğitimi, mesleki yaygın eğitim vb. farklılaşabilmektedir. Bilimsel ve teknolojik değişimler işi sürekli farklılaştırmaktadır. İşteki değişimlerin, işgücünde aranan davranışlara eğitimin amaç, muhteva, öğretme – öğrenme sürecinde izlenecek stratejilere, kullanılacak eğitim araç ve malzemelerine, eğitim süresine, vb. anlamlı etkileri olmaktadır. İşin sürekli değişimi mesleki eğitime dinamik bir nitelik kazandırmaktadır. Mesleki eğitimin ihtiyaçlara uyumluluğu ve etkinliliği ile değişime uyum göstermesi arasında güçlü bir ilişki vardır. Çağdaş mesleki eğitim sistemlerinde işteki değişim sürekli izlenmekte, eğitime yansımaları analiz edilmekte ve mesleki eğitim sistemleri sürekli güncelleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu amaçla araştırma ve geliştirme faaliyetleri sürdürülmektedir. İşgücünün mesleki eğitiminde ülkeler kendi ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerine göre değişik mesleki eğitim yaklaşımları izlemektedirler. Bir ülkede etkili olan bir mesleki eğitim yaklaşımı, bir başka ülkede ortamın değişmesine bağlı olarak aynı derecede etkili olmamaktadır. Bu sebeple mesleki eğitim sistemlerinin ülkelerin ihtiyaç ve imkanları ile uyumlu olmasına önem verilmektedir. Çeşitli ülkelerde işgücünün mesleki eğitiminde izlenen yaklaşımlar, çıraklık ağırlıklı işgücü yetiştirme ve mesleki-teknik okul ağırlıklı işgücü yetiştirme olarak sınıflandırılabilir. Öte yandan, yaşam boyu öğrenme süreci içinde yaygın eğitim de dünyada ön plana çıkan önemli bir gelişme olarak dikkati çekmektedir.⁵¹

⁵⁰ Ulusal Ajans, s.28.

⁵¹ “Türk Mesleki Eğitim Sistemi ,“Mesleki Eğitim Sistemimiz ve İşletmelerdeki Beceri Eğitimi Sorunlar ve Çözüm Önerileri TİSK Raporu, URL: <http://www.tisk.org.tr/yayinlar.asp?sbj=ic&id=1169> (12.03.2006)

2.2.2 Öğrenme

Öğrenme, nörofizyolojik bir süreç olarak kabul edilen bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu ortaya çıkan kalıcı etkiler, davranış ve alışkanlıkların tekrar düzenlenmesi, davranış gelişimi ve değişimi, bilgi ve fikirlerin edinimi sırasında bireyde gözlenen değişikliklere verilen addır.⁵²

Başka bir tanımla öğrenmenin, bir zihinsel yapı değişimi hatta sürekli yenilenen bir zihinsel yapılanma olduğunu ortaya konulmaktadır. Bazı öğrenme süreçleri sadece insanlara yönelik olabilir. Bilgi düzenlidir ve öğrenme, yeni bilginin önceden edinilmiş bilgi ile ilişkilendirildiği bir süreçtir.⁵³

Öğrenen kişi edinilen bilgiyi uzun süreli hafızasında daha sonra doğru ve hızlı bir şekilde geri çağırabilmesi için kodlaması ve depolaması gerekmektedir. Bilgi işleme süreci elektronik öğrenme ve gelecekteki öğrenme için bu konuda etkin bir rol oynamaktadır. Belli bir sistem (kodlama, algılama, geri çağırma ve tekrar gibi) içerisinde bilişsel süreçlerin eyleme geçirilmesine yönelik bilişsel kontrol öğrenmenin başından sonuna kadar izleme, planlama, uygulama, soru sorma, yenileme, kendi kendini test etme gibi konularda elektronik öğrenme ve gelecekteki öğrenme modelleri açısından önemli bir yer tutmaktadır.⁵⁴

Genel olarak öğrenmede beş duyunun etkisi ve payına bakılacak olursa görme duyusu % 75, işitme duyusu % 13, tat alma duyusu % 3, dokunma duyusu % 6 ve koklama duyusu % 3'tür. Öğrenme konusunda yapılan araştırmalar, insanların öğrendiklerinin %94'ünün görme ve işitme duyuları ile gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Örnek olarak video hem görme hem de işitme yoluyla öğrenmeyi sağlayan bir araçtır. Ayrıca

⁵² Mesut Yalvaç, "A Basic Approach to Innovations in Learning in the Future: Information Processing Model", **First International Conference on Innovations in Learning for the Future: e-learning**, İstanbul, Turkey, October 26-17, 2004, Proceedings, İstanbul University Rectorate Publication No:4551, 2004, s.266.

⁵³ Yalvaç, s.267.

⁵⁴ Yalvaç, s.274.

öğrenci katılımının sağlaması ve öğrenmenin güdülemesi gibi etkiler de bu süreçte önem taşımaktadır.⁵⁵

Öğrenme sadece bir döneme özgü olan değil, yaşam boyu devam eden bir süreç olup ihtiyaç duyulan her zaman ve her yerde mevcut olması gerekmektedir. Geleceğin öğrenme teknolojileri ve yöntemleri sayesinde toplumun her ferdi “sürekli öğrenci” konumunda olması beklenmektedir.⁵⁶

Dewey, tecrübenin öğrenme üzerinde önemli etkisi olduğunu vurgulamış ve bunu yapısalıcı öğrenme açısından ele almıştır. Benzer şekilde Piaget tarafından ortaya atılan bilgi mekanizması yapısalıcı anlayış açısından önemlidir. Piaget, düşüncenin bir denge durumundan diğerine geçtiğini ileri sürmektedir. Piaget, kavramsal düşünmede ilerlemenin ancak kavramsal düşünce söz konusu olduğu zaman geçerli olacağını savunmuştur.⁵⁷

Bütün dünyada eğitim açısından ele alınan en temel eğilimlerden biri yaşam boyu öğrenmedir. Bunu gerçekleştirme stratejileri ülkeden ülkeye değişebilmektedir. Öğrenmenin belirli yıllar ve/veya örgütlerle sınırlı olmaması yaşam boyu öğrenmeyi belirlemektedir. Yaşam boyu öğrenme gereksinimi üç açıdan ele alınmaktadır. Bunlar mesleki çeşitlilik ve gelişim, kişisel gelişim ve toplumsal gelişimdir. Bu gereksinimlerin farkına varma, öğrenmeye hazır olmada başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Etkin bir öğrenme ve öğretim için öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında sağlam bir etkileşimin kurulması gerekmektedir. Bunun için yeni teknolojilerin desteklediği ve

⁵⁵ Bahaddin Rüzgar, “Bilginin Eğitim Teknolojilerinden Yararlanarak Eğitimde Paylaşımı”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**, July 2005 ISSN: 1303-6521 volume 4 Issue 3 Article 16, URL: <http://www.tojet.net/articles/4316.htm> (02.10.2005)

⁵⁶ Caner Aküner, “İnternet Üzerinden Eğitimde Eğitim Platformu Geliştirme Kriterler; Geliştirme ve Uygulama Örneği”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**, January 2005, ISSN: 1303-6521 volume 4 Issue 1 Article 18, URL: <http://www.tojet.net/articles/4118.htm> (01.10.2005)

⁵⁷ Valerie N. Morphet, “*Web-Based Learning and Instruction: A Constructivist Approach*”. Lau, Linda (Edit). In “**Distance Learning Technologies**” Issues, Trends and Opportunities”, Hershey, PA, USA: Idea Group Publishing, 2000.s.3.

gittikçe yaygınlaşan etkileşimli web tabanlı öğrenme ortamları bir aracı rol üstlenebilmektedir.⁵⁸

Bilgiyi edinme, üretme ve paylaşma olanağı verecek etkin öğrenme yaşantıları oluşturularak öğrencilerin, öğrenme yaşantısına etkin katılımına ve öğrenme süreçlerini yönetebilmesine olanak verilmelidir. Öğrencilerin öğrenme süreci esnasındaki gelişimlerini ve süreç sonunda alınan ürünleri çok yönlü olarak, çeşitli tekniklerle ölçülüp değerlendirilmelidir. Bilgi teknolojiler bu yönde çok önemli katkılar sağlayabilir. Eğitim bireylerin yeteneklerini ve ilgi alanlarını saptayarak bunları geliştirici öğretim yöntemlerini uygulamayı hedeflemektedir. Bilgi çağında, bireylerin; bilgiyi üreten, değerlendiren, sorunlarını belirleyip çözmek için bilgiyi kullanan özellikler kazanmaları önem taşımaktadır.

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda çeşitli kuramlar ortaya atılmıştır. Bu kuramlar öğrenme süreç ve yaşantılarının nasıl gerçekleştiği ve nelerden etkilendiği gibi öğrenmeyi etkileyen unsurları farklı yaklaşımlar ile ele almakta ve tartışmaktadır.

2.2.1.1 Öğrenme Kuramları

Smith ve Ragan kuramı, olayları kontrol etme, tahmin etme ve açıklama konusunda bize yardımcı olan ifadeler dizisi olarak tanımlamıştır. Kuramlar betimsel (Descriptive Theory) ve normatif (Prescriptive Theory) olmak üzere iki başlık altında incelenebilir. Betimsel kuram varolduğu varsayılan bir fenomeni betimlemektedir. Birçok öğrenme kuramı öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlatmaktadır. Normatif kuram kişiyi belli sonuçlara götürecek kural ve izlenecek yolları ortaya koymaktadır. Öğrenme kuramları genelde doğal olarak daha çok tanımsal kuramlardır ve öğrenme belli başlı bazı özellikler içeriyorsa o zaman belli başlı öğrenme sonuçları ortaya çıkmak durumundadır.

⁵⁸ Petek Aşkar, “Eğitim Politikalarında Yeni Eğilimler”, **Türkiye Bilişim Dergisi**, sayı 72, Aralık 1999, URL:http://www.tbd.org.tr/index.php?module=bilisim&page=show_content&content_id=222 (23.02.2002)

Krathwohl'a göre kuram ondan önce yapılan bir araştırma ve açıklama ile tutarlı mantıksal bir davranışın açıklanması ya da onun çok açık bir şekilde reddedilmesi ve ya değiştirilmesi üzerine kurulan bir davranışın açıklamasıdır. Kuramlar, araştırmacılara önemli değişkenleri açıklamayı, çok değişik bulguları birleştirmeyi ve onları daha sonraki çalışmalar için tutarlı ve birbiri ile ilişkili bir bütüne dönüştürmeyi hedeflemektedir. Benzer şekilde Borg ve Gall kuramı farklı yapıların birbirleri ile olan ilişkisini ve kurallarını açıklamaya yarayan bir sistem olarak tanımlamaktadır. Öğrenme ve öğretim kuramları üzerinde en önemli etkileri iletişim kuramı ve genel sistem kuramı ortaya koymuştur.⁵⁹

Bir öğrenme kuramı, birçok kapsamlı araştırma sonucuna dayalı olarak insanların nasıl öğrendiğini açıklamak üzere oluşturulmuş çeşitli genellemeleri ve ilkeleri içeren bir model ya da sistem olarak tanımlanabilir. Genel olarak her öğrenme kuramı, özünde bilme ve bilginin ne olduğuna ilişkin felsefi bir anlayışı yansıtan varsayımlara da sahiptir. Dolayısıyla, öğretim amaçlarının belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğretimin yapılması ve değerlendirme etkinlikleri gibi boyutlar benimsenen öğrenme kuramını ya da onun temelinde yatan felsefi görüşü açıkça yansıtmaktadır.⁶⁰

Öğretme ve öğrenme alanındaki kuramlar genel çizgileriyle incelendiğinde, üç temel kuram göze çarpmaktadır. Bunlar, Davranışçı (Behavioral), Bilişsel (Cognitive), ve Yapısal-Oluşturmacı (Constructive) kuramlardır. Bu kuramlar öğrenme süreçleri üzerinde önemli roller oynamakla beraber bu süreçleri farklı şekillerde etkilemişlerdir.

⁵⁹ McGriff,

URL:<http://www.personal.psu.edu/faculty/s/j/sjm256/portfolio/kbase/Theories&Models/theoryintro.htm>
1 (09.03.2004)

⁶⁰ Deniz Deryakulu, “*YapıcıÖğrenme. Sınıfta Demokrasi*”, **Eğitim Sen Yayınları**, Ankara, 2001,
URL:<http://www.egitim.aku.edu.tr/yapici.doc> (21.12.2005)

2.2.2.1.1 Davranışçı Öğrenme Kuramı

Davranışçı kuram öğrenmenin çevreden bir tepki doğuracak uyarıcı gelmesiyle meydana geldiğini savunmaktadır. Böylelikle öğretmen bu süreçte arzu edilmeyen davranışı pekiştirmezken arzu edilen davranış değişikliği yönünde gerekli uyarıcıyı sağlayarak pekiştirmeyi gerçekleştirebilmektedir. Öğretmen, kontrol eden ve karar veren konumundadır. Davranışçı öğrenme kuramına göre bilgi, “yanlış” ve “doğru” şeklinde kesin olarak ikiye ayrılmıştır.⁶¹

Öte yandan bilişsel kuram (Cognitive Theory) öğretilecek şeyin içeriği ile ilgilenmektedir. Bloom, gerek davranışsal gerekse bilişsel öğrenmede öğrenme hiyerarşisi ve alanları olduğunu vurgulamıştır.

Öğrenme, organizmanın davranışında bir değişikliğin olmasıdır. Davranışçılar, öğrenmeyi uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işi olarak görmektedirler. Davranışçılar, “öğrenme” teriminden ziyade “koşullanma” terimini kullanmaktadırlar. Davranışçı öğrenme kuramına göre organizma çevreden gelen uyarıcılara tepki göstererek öğrenmektedir. Davranışçılara göre, davranış değişmesine neden olan üç temel öğrenme süreci vardır. Bunlar klasik koşullanma, edimsel koşullanma ve gözlem yoluyla öğrenmedir.⁶²

Öğrenmeyi açıklayan davranışçı kuramın öğrenmeyi açıklayışı bir "kara kutu" benzetmesiyle temsil edilmiştir.⁶³

Davranışçı kurama göre öğrenme, bireyin davranışlarındaki gözlemlenebilir bir değişimdir. Buna göre, sunulan uyarıcıya karşı öğrencinin istenen tepkiyi göstermesi

⁶¹ Harrison Roger (Editor). **Supporting Lifelong Learning : Perspective on Learning**, Volume 1. Florence, KY, USA: Routledge, 200, ss.9-16.

⁶² Mustafa Ergün, “Öğrenme Teorilerine Genel Bakış ve Klasik Koşullanma”, URL:<http://www.egitim.aku.edu.tr/kuramsal.htm> (21.10.2005)

⁶³ Deryakulu, URL:<http://www.egitim.aku.edu.tr/yapici.htm> (12.11.2005)

öğrenme olarak kabul edilmektedir. Burada geçen uyarıcı kavramı, öğretimle sunulan içeriği, tepki ise öğrencinin gösterdiği gözlemlenebilen davranışı nitelemektedir.⁶⁴

Davranışçı öğrenme kuramı, “bilgisayar destekli öğretim”, “öğretme makineleri”, “öğretim tasarımı”, “uzmanlaşma”, “sosyal yapısalılık”, “durumsal biliş” gibi yeniliklere ve kavramlara zemin hazırlamıştır. Gözleme dayalı, tepkisel ve şartlı öğrenme gibi kavramlar öğretim teknolojilerinin hizmetine sunulmuştur. Etki-tepki veya yöntemsel davranışçılık geleneksel anlamda kullanılmaktaydı ve bir yere kadar da araştırma yöntemi olarak öğretim teknolojisinde hala kullanılmaktadır. Guthrie'in çalışmaları öğretmenlerin etki ve tepkinin doğru ve tutarlı ilişkilendirilmesinin öğrencinin tutarlı performansı ile sonuçlanacağını ileri sürmektedir. Öğretim tasarımı davranışçı psikoloji için öğrenme kuramlarını kullanan sistematik bir süreç olarak nitelendirilmiştir. Skinner, sınıf içindeki davranışsal birikimin diğer davranışlar gibi şekillendiğine dikkat çekmiştir. Davranışsal tepkilerin doğması için pekiştirici olarak teknolojiye faydalanılabilir. Pekiştirme davranışın şekillenmesi anlamına gelmektedir.⁶⁵

Farklı araçların pekiştireç olarak kullanılması mümkündür. Teknolojik araçlar öğrenme süreçleri içerisinde dolaylı veya doğrudan davranışın yönlendirilmesine katkı sağlamaktadır.

2.2.2.1.2 Bilişsel Öğrenme Kuramı

XX. yüzyıl başında, Almanya’da bir grup bilim adamı, öğrenmede rol oynayan doğrudan gözlenemeyen bilişsel süreçlerle ilgilenmeye başlamıştır. Gestalt psikologlarıyla başlayan öğrenmedeki bilişsel süreçlere yönelik çalışmalar, daha sonra Piaget, Bruner ve Ausubel gibi psikolog ve eğitimcilerin katkıları ile giderek gelişmiş ve “Bilişsel kuramlar” adı altında toplanmıştır. Biliş, insan zihninin dünyayı ve

⁶⁴ Deryakulu, URL:<http://www.egitim.aku.edu.tr/yapici.htm> (12.11.2005)

⁶⁵ McGriff,
URL:<http://www.personal.psu.edu/faculty/s/j/sjm256/portfolio/kbase/Systems&Change/systems.HTML>(1
(2.04.2005)

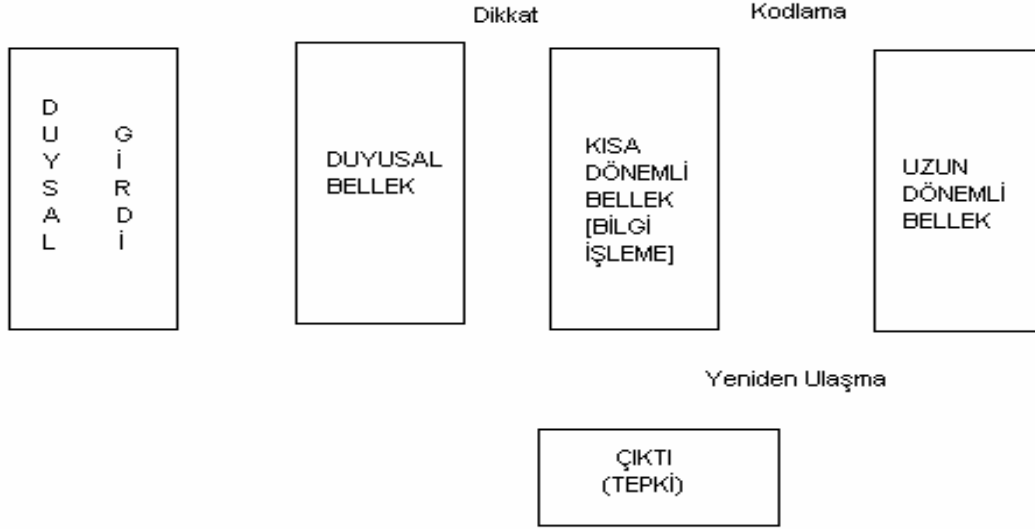
çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı işlemlerin tümü olarak tanımlanmaktadır. Dıştan alınan uyarımların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belleğe depolanması, hatırlanması ile zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesi, bilişsel faaliyetler olarak adlandırılmaktadır. Davranışçı yaklaşımda pekiştireç davranışı kuvvetlendirerek ve dıştan verilen pekiştireçler öğrenmede önemli rol oynamaktadır. Bilişsel kuramcılara göre dıştan verilen pekiştireçler öğrenen için yaptığı davranışın doğruluğu hakkında dönüt sağlamaktadır. Birey belli bir zaman ve yerde öğrendiği bilgiyi, istediği yer ve zamanda uygulama yetisine sahiptir. Bu durum bireyin öğrenilen bilgileri belli bir yerde depolama kapasitesine sahip olduğunu göstermektedir. Bilgiyi işleme kuramı, bireyin bilgiyi toplama, örgütleme, depolama ve hatırlama aşamalarıyla ilgilenir. Bilgiyi işleme kuramındaki öğrenme modeli, bilgisayarın çalışmasına benzetilmektedir. Bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme, bireyin sahip olduğu bazı yapılar ve bu yapılarla bağlantılı süreçler sonucunda gerçekleşmektedir.

Modele göre öğrenmeyi etkileyen temel yapılar; duyuşsal kayıt, kısa ve uzun süreli belleklerdir. Öğrenmeyi etkileyen belli başlı süreçler ise tanıma, algı ve dikkat, bilgiyi kodlama, örgütleme, depolama ve hatırlamadır.⁶⁶

Şekil 3’de bilişsel kurama göre bellekte bilginin işlenişi sürecinde dikkat, kodlama ve yeniden erişimin etkinliğinin akış şeması görülmektedir.⁶⁷

⁶⁶ Ergün, <http://www.egitim.aku.edu.tr/kuramsal06.htm> (21.10.2005)

⁶⁷ Deryakulu, <http://www.egitim.aku.edu.tr/yapici.htm> (12.11.2005)



Şekil 3: Bilişsel Kurama Göre Bellekte Bilginin İşlenişi

Bilişsel öğrenmede bilginin hatırlanması, tanınması, anlaşılması, keşfedilmesi ve uygulanması bir bakıma kullanılması önemlidir. Kişilerin öğrenme tarz ve tutumları bireysel fark ve özelliklere göre de değişmektedir. Çoklu Zeka Teorisinin (MIT) yaratıcısı Howard Gardner'a göre bireyler bazı becerilerini doğuştan getirdikleri zekasal yeteneklerine göre daha yönlendirerek ve geliştirebilmektedir.⁶⁸

Bilişsel kuram yanlıları bilişsellik öğrenme sürecinde davranışçılarının ihmal ettiği zihin ile ilgilenmektedir. Bilişsel öğrenme, öğretim teknolojileri açısından öğrenen kişinin kendi öğrenmelerini kolaylaştırmak için bilgiyi nasıl organize ve sentez ettikleri ve de değerlendirdikleri konusuna eğilmektedir. Keşfederek öğrenme kuramı yapısal öğrenmenin öncülerindendir ve bilginin öğrenen kişi tarafından zihinde nasıl yapılandırıldığı ile ilgilenmektedir. Keşfetmeye dayalı öğretim etkin kolaylaştırıcılar ve yol göstericiler gerekmektedir⁶⁹

⁶⁸ Roger, ss.9-16.

⁶⁹ McGriff,
URL:<http://www.personal.psu.edu/faculty/s/j/sjm256/portfolio/kbase/Theories&Models/Cognitivism/cognitivism.HTML> (21.03.2004)

2.2.2.1.3 Yapısal Öğrenme Kuramı

Yapısal ya da diğer adıyla oluşturuıcı öğrenme (Constructive Learning Theory) kuramına göre öğrenme, öğrenen kişinin duyu organları aracılığıyla dış dünyadan algıladığı belirli bir nesne, olay, olgu ya da kavrama ilişkin zihninde kendi gerçeğini (bilgilerini) yapılandırması ya da en azından önceki deneyimlerine dayalı olarak gerçeğini yorumlaması sürecidir. Her öğrenci, doğduğu günden bu yana yaşadığı çeşitli bireysel ya da toplumsal deneyimlerin izlerini taşıyan ve daha önceki öğrenme deneyimlerinden edinmiş olduğu anlamlı bilgileri içeren bir zihinsel yapıya sahiptir. Bu zihinsel yapıya uzun-dönemli bellek, bilişsel çerçeve ya da bilgi tabanı da denmektedir. Öğrenme sırasında öğrenme eyleminde bulunan bireyler yeni karşılaştıkları ham bilgileri (information) varolan zihinsel yapılarıyla karşılaştırarak, yeni bilgiyi bu yapı içinde uygun bir yere yerleştirmeyi denerler. Eğer yeni bilgi önceden varolan yapıyla gelişmiyor ve öğrenci yeni bilgiyle önceki bilgiler arasında çeşitli ilişkiler oluşturabiliyorsa, bu yeni bilgi varolan zihinsel yapı içinde uygun bir yere eklenerek öğrenen bireyin zihinsel yapısının bir parçası haline getirilmektedir. Böylece, başlangıçta ilgisiz ve anlamsız görünen yani ham halde olan bilgi, önceden edinilmiş bilgilerle ilişkilendirilerek, özümşenerek ya da içselleştirilmiş olarak anlamlı bilgiye (knowledge) dönüştürülmektedir.⁷⁰ Yapısal öğrenme öğrenen kişinin kendi bilgisini nasıl oluşturduğu ile ilgilenmektedir. Burada öğretmen bilgiyi bozulmadan ve bütün olarak aktaramayacağı görüşü ile birlikte öğrenen kişinin öğrenme sürecinde öğrenilecek birimler arasında ilişki kurması ve bir sistem oluşturması beklenmektedir.⁷¹

Yapısalcı kurama göre öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç süreçtir. Birey dış uyaranların edilgen bir alıcısı olmayıp, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturuıcusudur. Bu kurama göre bilgiler insan zihnine aynen taşınarak depolanamamaktadır ve ayrıca, insan zihni de tüm bilgilerin depolandığı boş bir depo değildir. Yapısalcı kuram tüm öğrenmelerin zihindeki bir yapılandırma sonucu oluştuğu varsayımı üzerine temellenir. Bu varsayım uyarınca bireyler, öğrenilecek öğeleri daha

⁷⁰ Deryakulu, URL:<http://www.egitim.aku.edu.tr/yapici.htm> (12.11.2005)

⁷¹ David W Brooks, **Web Teaching. A Guide to Designing Interactive Teaching for the World Wide Web**, Second Edition. Hingham, MA, USA, Kluwer Academic Publishers, 2001,s. 17.

önce öğrendikleriyle zihinlerinde ilişkilendirerek yapılandırırlar. Yapılandırma sürecinde birey, zihninde bilgiyle ilgili anlam oluşturmaya ve oluşturduğu anlamı kendisine mal etmeye çalışır. Bir başka deyişle, bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandırıdıkları biçimiyle oluştururlar. Yapısalcı öğrenmeye göre, zihindeki yapılandırmayla ilgili süreç ana çizgileriyle şöyle açıklanabilir: Dışarıdan alınan bilgi, bireyin daha önce öğrendiği bilgilerle çelişmiyor ve zihinde belli bir şemaya yerleşiyorsa, bilgi belleğe kaydedilir. Dışarıdan alınan bilgi zihindeki yapılara uymuyor ve belli bir şema içine yerleşmiyorsa, birey zihninde birtakım yeni düzenlemeler yapmaktadır. Bunun için birey, zihninde öğrenilecek bilgiyle ilgili yeni şema ya da şemalar oluşturmaktadır.⁷²

Yapısalcılığın ortaya çıkmasındaki en büyük etken geleneksel sınıflardaki ezber yöntemine doğan tepkidir. Öğretim açısından bakıldığında, öğretmenin rolü öğrencilerin ilkeleri kendilerini keşfetmesine yardımcı olma şeklindedir. Öğrencinin yanlışları ve beklenmedik tepkileri öğretmen için öğrencilerin nasıl anladığı ve öğrendiğini keşfetme açısından bir fırsat olarak algılanabilir. Bunun için öğretmen “Socrat” öğrenmesi diye bilinen öğrenci ile aktif diyolağa girmelidir. Öğretmenin görevi öğrenciye yani öğrenme süreci katılımcısına bilgiyi onun anlayabileceği bir biçime sokarak anlatmak ve vermek olmalıdır. Müfredat öğrencinin yeni öğrendiklerini eskileri ile pekiştirdiği ve üzerine yenilerini etkiyebileceği şekilde olmalıdır. Yapısalcılar bilginin tecrübeye dayalı yapısı üzerinde durmaktadır. Olayları anlamaktan çok deneme-yanılma ile öğrenci önceden varolan bilgilerini ve yaklaşımlarını farklı bir anlayış kazanmak için yeni tecrübeleriyle birleştirebilmektedir. Öğrenme bu durumda kalem ve kağıt ile değerlendirmeden çok performansa dayalı projeler ile değerlendirilebilir.⁷³

Yapıcı bir sınıf ile geleneksel bir sınıf arasında önemli bazı farklılıklar vardır. Geleneksel sınıf, öğretmen-merkezli, önceden belirlenmiş bilgileri aktarmaya dayalı,

⁷² Şefik Yaşar, “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** Cilt 8, Sayı 1-2, Güz 1998, ss.68-75.

⁷³ McGriff,
URL:<http://www.personal.psu.edu/faculty/s/j/sjm256/portfolio/kbase/Theories&Models/Constructivism/constructivism.HTML> (12.03.2004)

doğrudan öğretimin kullanıldığı, ders içeriğinin çoğunlukla ders kitaplarından alındığı, öğrencilerin edilgen bir biçimde dersi izleyen konumunda olduğu, bilgileri sorgulamaya ya da karşılıklı düşünce alış-verişine pek izin verilmeyen, öğrencilerin çeşitli öğrenme etkinliklerini bireysel olarak yerine getirmelerini öngören yarışmacı bir yapıya sahiptir.

Bilgi ve iletişim teknolojileri yapıcı ve oluşturmacı öğrenme ortamlarını zenginleştirmektedir. İnternet üzerinde gezinerek (navigasyon) keşfederek öğrenme deneyimi geleneksel öğrenme ortamlarına göre daha fazla etkileşim ve geri bildirim olanağı sunmaktadır.

İçerik, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda küçük bilgi birimlerine ayrılmıştır ve basit bir kavramı öğrenebilmek için bile öğrenci tüm parçaları bir bütün haline getirmek zorundadır. Dahası, her öğrencinin aynı bilgileri öğrenmesi beklenir. Bu nedenle, her öğrenci için aynı öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme ölçütleri kullanılır. Yukarda bahsedilen öğrenme kuramları bilgi, öğrenme, öğretim, öğrenci, eğitim ve değerlendirme gibi unsurları ele alışları açısından birbirlerinden farklı yaklaşımlar ortaya koymaktadırlar.

Öğrenme sürecinin irdeleyen bu üç temel ve köklü kuram bazı temel unsurlar (öğretmen, öğrenci, bilgi, eğitim gibi) kapsamında ele alınabilir. Bu üç temel kurama bir arada bakılacak olursa Tablo 3’deki gibi bir yaklaşım ortaya çıkmaktadır.⁷⁴

⁷⁴ Deryakulu, URL:<http://www.egitim.aku.edu.tr/yapici.htm> (12.11.2005)

Tablo 3: Davranışçı, Bilişsel ve Yapısal Öğrenmenin Özellikleri

Temel öğeler	Davranışçı	Bilişsel	Yapısal
Bilginin Niteliği	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişiden bağımsız	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişinin ön bilgilerine bağlı	Bireysel ve toplumsal olarak yapılandırılan öznel gerçekliğe dayalı
Öğretmenin Rolü	Bilgi aktarma	Bilgi edinme sürecini yönetme	Öğrenciye yardım etme. işbirliği yapma
Öğrencinin Rolü	Edilgen	Yarı etkin	Etkin
Öğrenme	Koşullama sonucu açık davranıştaki değişim	Bilgiyi işleme	Bireysel olarak keşfetme ve bilgiyi yapılandırma
Öğretim Türü	Ayırma, Genelleme, 'İlişkilendirme , Zincirleme	Bilgileri kısa dönemli bellekte işleme, uzun dönemli belleğe denolama	Gerçek durumlara dayalı sorun çözme
Öğretim Türü	Tümevarımcı	Tümevarımcı	Tümdengelimci
Öğretim Stratejileri	Bilgiyi sunma, alıştırma yaptırma, geribildirim verme	Öğrencinin bilişsel öğrenme stratejilerini harekete geçirme	Etkin, özdenetimli, içten güdülenmiş araştırmacı öğrenme
Eğitim Ortamları	Çeşitli geleneksel ortamlar, (programlı öğretim) bilgisayar destekli öğretim vb.)	Öğretmen ve bilgisayara dayalı öğretim	Öğrencinin ilerlemek için fiziksel/zihinsel tepkiler göstermesini gerektiren etkileşimli ortamlar
Değerlendirme	Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı	Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı	Öğrenme süreci içinde ve ölçütten bağımsız

Öğrenme kuramları, öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiği konusunda nitelik, ortam, değerlendirme ve stratejileri açısından önemli birtakım ayrıntıları ele almaktadırlar. Her ne kadar bu kuramlar öğrenme süreçleri konusunda bazı temel unsurlara değiniyor olsa da öğrenmenin çoğu zaman tam olarak nasıl gerçekleştiği ve öğrenme çıktısının nasıl değerlendirileceği birtakım tartışmalara yol açmaktadır.

Öğrenme kuramları, öğrenmeye ilişkin süreçleri ve işlevleri ortaya koyarken farklı öğrenme ortamları ve durumları açısından da ortaya çıkan değişik öğrenme çeşitlerine ilişkin yaklaşımlar da geliştirmiştir. Teknolojik unsurların kullanılmaya başlamasıyla öğrenme süreçleri de farklılaşmıştır. Öğrenme teorileri ve öğrenme teknolojileri bütünsel olarak bakıldığında Tablo 4'deki bir ilişki gözlenmektedir.⁷⁵

⁷⁵ Claude Ghaoui, (Editor), **Usability Evaluation of Online Learning Programs**, Hershey, PA, USA: Idea Group Inc., 2003.s.221.

Tablo 4: Öğrenme Kuramları ve Öğrenme Teknolojileri

KURAM	KURAMCILARI	ÖĞRENME TEKNOLOJİLERİ
Davranışçılık: Stimulus/Yanıt Öğrenmede hedeflenen amaçlara (davranışlarda değişiklikler) yönelik pekiştirme ve sırlama yapılması (Örneğin adım adım programlı öğrenme) Önceden kararlaştırılmış amaç, sistematik eylemler, uygulama ve geri beslemeye önem verilmesi	Pavlov: Örneklem ve ilişkiler kurarak öğrenme Skinner (1968) : Ödül ve Ceza ile öğretme Gagne (1977) : Neo-Davranış bilimci ve yapısalcı	Yap ve gözden geçir Bulmaca, logolar ve küçük sınavlar ilginin linear (çizgisel) olarak sunulması. Gezinme (navigation) seçenekleri sınırlıdır.
Bilişsel ve Yapısal Kuram: Öğrenme, bilgi, anlam ve anlamının etkileşim ve çevre aracılığı ile yapılandırıldığı hedefli bir süreçtir.(Bireysel ve sosyal bir süreç) Bilgi zihinsel yapıda saklanır.(matematiksel, kavramsal, mantıksal dizinler şeklinde)	Piaget (1970) : Psikolojik ve bilişsel gelişim aşamaları .Gelişim düzeyi öğrenme kapasitesini belirler. Bruner (1996) : Somut düşünmeden soyut düşünmeye kavram gelişimi.Kavramlar öğrenmenin anahtarlarıdır Bloom (1972) : Bilişsellik seviyesi taksonomisi Vygotky (1978) : Öğrenci potansiyel gelişim bölgesinde ilerlerken öğrenme gelişimden önce gerçekleşir. Perry (1970) : Etik gelişim safhaları Gardner (1993) : Çoklu zeka Laurillard (1993) : Öğrenci-öğretmen arasındaki diyalog ile oluşan bilgi Prosser ve Trigwell (1999) : Öğrenci deneyimi ile oluşan öğrenme	Çoklu Ortam, Simülasyon, Sanal Dünya.
Keşfederek Öğrenme: Öğrenmede deneyim önemi vurgulanır. Sadece içerik ve ürün değil bilgi-öğrenme oluşturma süreçleri de önemlidir. Öznelden çok görev merkezli öğrenme, öğrenme işbirliği içinde bağımsız çalışmayı gerektirir. Öğrenme bağımsız değil önceki deneyimlere dayalıdır.	Friere ve Shor (1987) Özgürleşme için eğitim Lowyck ve Knowles (1984) :: Yetişkinlerde öğrenme Kolb 81984) : Öğrenme döngüleri Maslow; Rogers (1969) : Eğitim bireyin bütün olarak gelişimine yardımcı olmalıdır.	Web sayfası değerlendirmesi, Web sayfaları yaratılması, Çoklu ortam materyallerinin oluşturulması, Elektronik tartışma grupları, Araç olarak bilgisayar kullanımı.

Öğrenme teknolojileri ve kuramları arasında yakından bir etkileşim ve ilişki gözlenmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri, yeni öğrenme ortamları oluştururken farklı ve yeni araçların kullanılmasına da olanak vermektedir.

2.3 BİLİŞİM PERSPEKTİFİNDEN EĞİTİM VE ÖĞRENME UYGULAMA VE DEĞERLENDİRME

Gelişen bilgi teknolojileri sayesinde eğitim ve öğrenme ortamları ve araçları da çeşitli değişikliklere uğramaktadır. Geleneksel sınıf ortamları yerini hareketli (mobil) ve etkileşimli ortamlara bırakmaktadır. Böylelikle sadece eğitim değil buna ilişkin değerlendirme uygulamaları da yeni araçlarla tanışmaktadır. Öğrenci-öğretmen ve sınıf unsurları ara bilgi teknolojilerinin sunduğu ara unsur ve ara yüzlerle zenginleşmektedir. Temel anlamda amacı ve hedefi değişmeyen öğrenme ve öğretim süreci yeni teknolojilerle artı değer kazanmaktadır.

2.3.1 Yeni Eğitim

Alışıla gelen eğitimde en temel öge öğretmen, onu tamamlayan diğer iki bileşen ise sınıf ve kara tahtadır. Son birkaç yüzyıldır gelişen bilim ve teknoloji ile eğitim ihtiyaçlarında önemli değişimler olmuştur. Fakat eğitim yöntemleri neredeyse Aristo'nun kollogyumundan beri hemen hemen aynı yaklaşımla sürmektedir. Her ne kadar mevcut eğitim sistemleri çeşitli ders ve araç gereçleri ile süslenerek zenginleştirildiyse de “öğretmen” otoritesi ile geliştirilmiş müfredat programları ve akademik takvimler eğitimin temelini oluşturmaya devam etmektedir. 21.yüzyıla girerken eğitimde önemli ihtiyaçlar oluşmasına rağmen sunulan eğitim hizmetleri yapısal bir değişikliğe uğramamıştır. Klasik eğitim, özellikle yüksek öğrenimde, artık günümüz ihtiyaçlarına cevap vermemektedir. Öğretim üyelerinin sınıf monologları, öğretmen-öğrenci iletişimi için yeterli değildir. Teknolojinin baş döndürücü bir hızla gelişmesi araştırmayı eğitim kadar önemli bir hale getirmektedir. Klasik eğitim sisteminde ise bilgiler hazır halde öğrenciye sunulduğu için araştırma boyutu eksik kalmaktadır. Bunun içinde yaratıcı düşünce yeterince gelişmektedir. Yapılan

araştırmalar sınıf eğitiminde, öğrenci konsantrasyonunun ilk yarım saat sonunda azaldığı ve bundan sonraki ders sürecince verilen bilginin çoğu kez öğrenci tarafından alınamadığını göstermektedir. Öğrenci yetenek ve kapasiteleri değişik olduğu için sınıflardaki kitle eğitimleri kimine kolay kimine zor gelmektedir. Öğretmen ise kendi bildiğı şeyleri öğrencinin bilgi ve düzeyini pek de göze almadan anlatmaktadır. 20. yüzyılın son çeyreğinde batılı toplumlarda üretim hatları için geliştirilen toplam kalite güvencesi ve yönetimi kavramları eğitim içinde uygulanmaya başlamıştır. Bu yaklaşımla, eğitim kurumlarının verimlerini arttıran ve onları ihtiyaçlara cevap veren yöntemler geliştirilmiştir. Yeni eğitim modellerinin klasik eğitim modellerine göre en önemli farkı aktif öğrenme kavramıdır. Aktif öğrenmede, öğrencilere eğitimlerini şekillendirecek inisiyatif verilmektedir. Bunun içinde eğitim kurumun öğrencilere seçenek sunabilecek yapılar oluşturması gerekmektedir. Aktif öğrenmede, eğitim içeriğini devlet ya da öğreticiler değil öğrenciler kendilerini belirlemektedir. Özellikle üniversite eğitiminde önemli olan bu kavram disiplinler arasındaki çizgileri en aza indirmektedir.

Bilişim-iletişim bilimindeki gelişmeler, öğrenme ve beşeri bilimlerin bilgisayar ve iletişim teknolojileriyle buluşması ile yeni bir eğitim ortamı meydana getirmiştir. Bu ortam e-öğrenme ortamıdır. Bu kavramda dikkati çeken bir özellik, nispeten statik olan “içerik” kavramının daha az önemli hale gelmesi ve dinamik olan “bilgiye ulaşma ve paylaşma” kavramının ve araçlarının daha fazla önem kazanmasıdır. E-öğrenme çerçevesinde internet’in bir öğrenme ortamı, bilgisayarın ise bir eğitim aracı olarak kullanılması söz konusudur. Ancak her eğitim aracında olması gerektiğı gibi bilgisayarın da eğitimciler tarafından ele alınması sonuçları bakımından önem arz etmektedir. Bu nedenle internet kavramı e-öğrenme içinde önemli bir rol oynamaktadır. Son yıllarda bilgisayar teknolojilerindeki gelişmeler, özellikle internet’in ortaya çıkışı ve hiç öngörülmediğı biçimde yaygınlaşması, bilgiye erişimi çok kolay ve hızlı hale getirmiştir. Her alanda yer alan hızlı gelişmeler insanların okulda öğrendikleri bilgilerle yetinmelerine olanak tanımamaktadır. Bilgisayar teknolojilerinin yol açtığı bu bilgi patlaması ve paralelindeki sürekli öğrenme zorunluluğuna yine bilgi teknolojileri yardımcı olmaktadır. Okul yaşamından sonra da çeşitli konuları öğrenmek isteyen bireyler 1950’lerde mektup ve radyo aracılığıyla öğrenmelerine devam edebilirken

şimdi bilgisayarların ve iletişim ağlarının sağladığı ortamlardan yararlanarak öğrenmelerini sürdürebilmektedirler. Öğrenen ve öğretmenin farklı fiziksel mekanlarda bulunduğu ve mektup-radyo-TV ile başlayan uzaktan eğitim/uzaktan öğrenim kavramı, son yıllarda bilişim teknolojilerinden yararlanılarak gerçekleştirilmekte olup e-öğrenme “e-learning” adını almaya başlamıştır.⁷⁶

İnternete dayalı yeni eğitim anlayışında öğrenciye kendi kendine geliştirme ve araştırma yapabilme olanağı tanımak için ders kredileri en aza indirgenir. Öğrenciye formasyon yerine enformasyon vermeyi amaçlar. İnternete dayalı eşzamansız (asenكرون) eğitimin en zor tarafı ders materyallerinin hazırlanmasıdır. Ders materyali aktif öğrenme modeline göre hazırlanmalı, öğrencinin inisiyatif kullanmasına olanak tanınmalıdır. Ders materyali hazırlarken dikkat edilmesi gereken en önemli husus etkileşimdir (interactivity). Diğer bir deyişle öğrencinin materyal içinde soru-cevap ve diyaloglarla öğrenmesidir. Renkli animasyon video ve ses her ne kadar estetik açıdan önemli ise de yerinde kullanılmadığı zaman kaynak israfına yol açmaktadır. Bu tür malzeme sınıf derslerinin yerine değil laboratuvar malzeme ve deneyleri destekleyici olarak değerlendirilmelidir. Bu tür bir destek önemli ekonomik ve eğitsel fayda sağlayabilmektedir.⁷⁷

Elektronik öğrenme sürecinin en önemli unsurlarından bir de bilgisayarlardır. Temelde yazılım ve donanımdan oluşan bilgisayar teknolojisi ağ teknolojileri ile birleşerek etkileşimli bir özellik kazanarak bir öğrenme istasyonuna dönüşmüştür.

2.3.1.1 Bilgisayar Destekli Eğitim

Bilgisayarlar; eğitim çağındaki insanların niteliğini olumlu yönde arttıracak ve etkileyecek, öğrencilerin derslerde dikkatini arttıracak, daha verimli öğrenmeye yardımcı olacak, yaratıcılığı ve başarıyı arttıran ve dersleri ilginç yapan araçlardır. Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE) denildiğinde ise “bilgisayar teknolojisinin eğitimde

⁷⁶Filiz Tutar ve Derviş Çanakçı, “E-öğrenme ve Türkiye'deki Konumu”,
URL:http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php?nt=620 (12.01.2005)

⁷⁷Fatoş Yarman Vural T.ve diğerleri, “ *İnternet Ortamında Eğitimin Yararları ve Sorunları*”, **Bilişim Kültürü Dergisi**, Türkiye Bilişim Derneği, Ankara sayı 76, Ocak 2001, ss. 8-9

kullanılması” anlaşılmaktadır. Eğitimde bilgisayar teknolojisini kullanmanın en basit ve klasik yöntemi bir eğitim kurumuna laboratuvar kurmaktır. Bu yöntemin asıl amacı hedef kitleye bilgisayar okur-yazarlığı kazandırmak ve dersleri laboratuvar ortamında mümkün olduğunca etkileşimli olarak sunmaktır.

Diğer bir yöntemle her sınıfa bir PC (Kişisel Bilgisayar) ve gerekli çevre birimleri kurulur ve buna ek olarak ayrıca okul bir ağ (network) ortamı ile bütünleştirilebilir. Böylece her ders teknolojiyle bütünleştirilmiş olmaktadır. Bu yöntemde amaç öğrencilere bilgisayar okur-yazarlığı vermek değil, her dersi bilgisayar teknolojisiyle bütünleştirerek öğrenmenin kalitesini arttırmaktır. Eğitici dersine girmeden önce derse ilgili konuda gerekli materyalleri bilgisayar ortamında hazırlayarak bilgisayar sistemi aracılığı ile öğrencilerine yani öğrencilerine aktarabilmektedir. Böylece her öğrencinin ve öğretmenin taşınabilir bir bilgisayarı vardır. Ayrıca eğitim ortamı bir ağ ortamına sahiptir. Öğrenci tüm ders materyallerini, ödevlerini ve ders hazırlıklarını kişisel bilgisayarında yapar. Eğitim ortamına geldiğinde öğrenci kişisel bilgisayarını okulun ağ yapısına entegre ederek derse katılabilir. Eğitici ise ders ile ilgili tüm hazırlıklarını kendi kişisel bilgisayarında yapar ve derse girdiğinde kendi kişisel bilgisayarını okulun ağ ortamına entegre eder ve dersini anlatır. Eğitici ve öğrenci arasındaki tüm haberleşme elektronik ortamda yapılır. Ayrıca bu yöntemle eğitici ve öğrenciler evlerinden video konferans yoluyla ders yapabilirler. Bu yöntem diğer yöntemlere göre en ideali olarak görülür ancak maliyeti en yüksek olandır.

Bilgisayar destekli eğitim teknolojilerinin yaygın olarak kullanılabilmesi için iletişim teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak yeni teknolojiler ile desteklenmesi gerekmektedir. Mevcut iletişim teknolojileri sayesinde İnternet destekli eğitim belli seviyelere kadar senkron olarak gerçekleştirilebilmektedir. Buradaki önemli sıkıntılardan birisi iletişim hızıdır. Mevcut sistemde sunucunun hızının ve bant genişliğinin yanında kullanıcılara servis sağlayan kuruluşların iletişim hızı da önemlidir. Dolayısıyla internet üzerinden verilecek eğitimlerde eğitim seviyesine bağlı olarak hazırlanacak materyallerin önemi ortaya çıkmaktadır. Tasarım aşamasında web de

kullanılacak programlama dili ile beraber animasyon, simülasyon, yazılı, sesli ve video görüntülerinin kullanım seviyelerinin ve sıklığının belirlenmesi önem kazanmaktadır.⁷⁸

İnternet üzerinden eğitim eşzamanlı (senkron) ve eşzamansız (asenkron) olarak iki biçimde gerçekleştirilebilir. Eşzamanlı yöntemde, eğitici ve öğrenciler, gerçek zamanlı olarak video konferans, sohbet (chat) gibi uygulamalarla günün belirli saatlerinde mekandan bağımsız olarak bir sınıf ortamındaymış gibi eğitimi gerçekleştirirler. Eşzamansız (asenkron) yöntemde; dersin içeriği internet ortamına aktarılır. Öğrenciler zamandan ve mekandan bağımsız olarak internet sitesine bağlanarak eğitimlerini gerçekleştirirler. Bu yöntem açık öğretim programları için kullanılabilir.⁷⁹

Hannafin ve Peck'e göre yeni bilgi teknolojileriyle ulaşılan Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ), öğrenmeyi bireyselleştirmekte, öğrenciyi güdelemekte, öğrenciye öğrenme etkinlikleri üzerinde kontrol verebilmekte, öğrenciye yaptığı etkinlik hakkında hızlı ve çeşitli dönütler verebilmekte, öğrenme ortamını daha etkileşimli kılmakta, gerçek ortamlarda yapılması tehlikeli, pahalı veya olanaksız olan deney ve gözlemlerin yapılmasına izin vermekte, öğrenci performans kayıtlarını ayrıntılı olarak tutabilmekte ve uyarlanabilir öğrenme malzemesi sunabilmektedir.⁸⁰

Bilgisayar Destekli Eğitim, öğrenci açısından yaratıcılığın ortaya çıkmasını sağlar, sosyal iletişimde bulunma yeteneğini geliştirir, her öğrencinin kendi hızında ve düzeyinde ilerleme olasılığı verir, problem çözme ve dikkatini bir problem üzerine yoğunlaştırma yeteneğini geliştirir, öğrencinin öğrenme zamanından tasarruf sağlar, belgeleme, dosyalama ve belgelere başvurma alışkanlığını kazandırır, önceki çözümleri araştırıp bunları yeni bir çözüm için kullanabilme yeteneğini geliştirir, yeni çözüm bulmasını sağlar, matematik ve dil yeteneğini geliştirir ve son olarak anında dönüt

⁷⁸ Aküner, URL:<http://www.tojet.net/articles/4118.htm> (01.09.2005)

⁷⁹ Recep Türkoğlu, "Bilgisayar Destekli Eğitim", **Türkiye Bilişim Derneği**, sayı 81, Mart 2002, URL:: http://www.tbd.org.tr/index.php?module=bilisim&page=show_content&content_id=424 (21.01.2003)

⁸⁰ Yavuz Akpınar, Volkan Bal ve Hüseyin Şimşek, "*E-Portfolyolarla Öğrenme Ortamı Geliştirme ve Destekleme Platformu*", **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**, October 2005 ISSN: 1303-6521 Volume 4, Issue 4, Article 15, URL: <http://www.tojet.net/articles/4415.htm> (12.11.2005)

sağlandığı için kaçırılan ders veya konunun öğrenci tarafından tekrar etme olanağı sunar.

Öğretmen açısından BDE öğretmenin farklı seviyelerdeki öğrencileri izleyerek onlara zaman ayırabilme olasılığı, okul açısından eğitimde fırsat eşitli ve dünyadaki diğer öğretim kurumlarıyla paralel bir şekilde ders işleme olanağı sağlamaktadır.

Bütün bunların yanında Bilgisayar Destekli Eğitimin olumsuz yanlarından biri de öğrenciyi doğruya yönlendirecek bir sisteme sahip olmayışı ve belli derslerin yazılımlarının çok bazı derslerin öğretim programlarının az olmasıdır. Ayrıca yeterli alt yapı olmadığı için çıkacak sorunlar hemen düzeltilemeyebilir. Gerekli kılavuz kişi veya kaynak yeterli olmağı için sorun yaşanabilmektedir.

Bilgisayar Destekli Eğitimde öğrenciye de bazı görevler düşmektedir. BDE'ye geçiş prensiplerinin biride kişilere daha verimli öğretim ortamları sağlamaktır. Öğrencilerin kendi işlerini kendilerinin görmesi daha doğrusu bağımsız öğrenme etkinlikleriyle yaptıkları işlemler öz güven duygusunu geliştirmektedir.

Öğrenciler, öğrenilmesi güç olan matematik ya da yabancı dil gibi dersleri daha kolay öğrenmektedirler. Bilgisayarın, programdaki her derste konuyu öğretmesi anlamına gelmemekle beraber, her derste bazı konuları ele almak için uygun bir alet olduğu görülmektedir. BDE'in amacı öğrenciye bilgiyi daha verimli ve kendi yollarıyla verebilmektir. Öğrenci, BDE ortamında bilgi verilen değil; bilgiyi alan keşfeden kişidir. Buna ek olarak öğrenci BDE sayesinde kendi seviyesine uygun olarak konu dağılımı veya işleyişini belirleyerek bilgisayarla etkileşime girerek istediklerini serbestçe yapma imkanı kazanmaktadır.

Öğrenciler bilgisayarla, büyük ölçüde keşfederek öğrenme ilkesini kullanırlar. Bu ilkeyle de kişilerin vasıfsal özellikleri gelişmektedir. Araştırma ve inceleme ruhu kazanan öğrenci bilimsel düşünme gücünü de arttırmaktadır. Öğrenen kişi bilgisayarlarda ki gerek benzeşimler gerekse oyunlarla öğrendiğı için eğitimden ve öğrenmeden sıkılmaz. Öğrenmeyi zevkli hale getiren BDE dersi monotonluktan

kurtarmaktadır. Bu durumda da öğrenciler gelecekteki yaşantısında da sağlam kişilikli karakterde kişiler olarak yetişmektedirler. Gerçek manasıyla bu olguları isteyen bir öğrencinin veya ferdin bilgisayardan çekinmemesi ve korkmaması gerekmektedir.⁸¹

2.3.1.1.1 Eşzamanlı Eğitim

Eşzamanlı (synchronous) eğitim, öğrenme ve öğretme aktivitelerinin; öğrenci ve öğretmenler fiziksel olarak farklı mekanlardayken, eş zamanlı olarak gerçekleşmesini ifade etmektedir. Bu eğitim modeli geleneksel eğitim modelinin adıdır. Eşzamanlı (senkron) öğrenmede ise yine hazırlıklı olan öğretmen öğrencilerle bir ortam da buluşur ve eğitim aktivitesi eş zamanlı olarak gerçekleştirilir. Bu tür eğitimde gerçekleşen öğrenme “Gerçek Zamanlı Elektronik Öğrenme (Real Time e-Learning) ve Çevrimiçi İşbirlikçi Elektronik Öğrenme (Online Collaborative e-Learning)” terimleriyle anılmaktadır. Bu tür ortamların en önemli avantajı, “öğrencilerle öğrenciler” ya da “eğiticilerle öğrenciler” arasındaki etkileşimi sağlayabilecek araçların kullanımına uygun olmaları nedeniyle geleneksel sınıf eğitimlerinin vazgeçilemez tartışma havasını eğitim ortamına aktarabilmeleridir.

Eşzamanlı eğitim denildiğinde zamana bağımlı, aynı mekanda ve yüz yüze verilen eğitim kastedilir. Geleneksel anlamda okullarda yapılan eğitim senkron eğitimdir. Bu tip eğitim modeline video konferans sistemi de dahil edilebilir.⁸²

Geleneksel eğitim anlayışı, eğitimi sadece bilişsel ve entelektüel alanla sınırlamıştır. Geleneksel eğitim daha çok tek yönlü ve tek merkezlidir. Bu da öğretmenden öğrenciye ve öğretmen merkezli olup yapısal ve geniş bir zamana yayılmıştır. Geleneksel eğitimde öğretmen bilgi sağlayandır; öğrenci de bilgiyi hazır bulan ve hazır alandır. Geleneksel okul bilgiye öğretmenden, metinden ya da diğer teknolojilerden öğrenciye aktarılacak bir sabit, taşınmaz bir mülkiyet gibi bakar. Oysa bilgi, öğrenen kişinin fikrini

⁸¹ “Bilgisayar Destekli Eğitim Nedir?”, URL:<http://stu.inonu.edu.tr/~e040040026/Bilgi1.htm> (11.02.2005)

⁸² Türkoğlu,
URL:http://www.tbd.org.tr/index.php?module=bilisim&page=show_content&content_id=303 (01.04.2003)

değiştirmede, önceki bilgilerini mevcutları ile birleştirmede kullandığı, ne öğrendiğini bildiği ve irdelediği ve farklı durumlara uyarladığı insan oluşumudur.⁸³

2.3.1.1.2 Eşzamansız Eğitim

Eşzamansız (asynchronous) eğitim, öğrenme ve öğretme aktivitelerinin; öğrenci ve öğretmenler fiziksel olarak farklı mekanlardayken, farklı zamanlarda gerçekleşmesini ifade etmektedir. Eşzamansız öğrenmede eğitici, eğitim materyallerini, öğrenme aktivitesi gerçekleşmeden önce hazırlamış ve depolanmış olmalıdır. Öğrenci depolanmış eğitim materyallerine ne zaman ve nereden ulaşacağına kendisi karar vermektedir. Bu öğrenme için yaygın olarak uluslararası literatürde öğrencinin de depolanmış eğitim materyallerine ne zaman ve nereden ulaşacağına kendisinin karar verdiği “İstek Üzerine Elektronik Öğrenme”(On-demand e-Learning/Self-Paced e-Learning) terimleri ile anılmaktadır.

Eşzamansız-asenkon eğitim (asynchronous education) eğitim, zamandan ve mekandan bağımsız olarak verilen eğitimidir. Bu tip eğitim tam olarak zaman ve mekandan bağımsız olarak verileceği gibi, belirli zamanlarda zamana ve mekana bağımlı olarak da verilebilmektedir. İnternet üzerinden verilen eğitim zamandan ve mekandan bağımsız eğitimidir. Ancak belirli zamanlarda eğitimi alan kişiler yüz yüze eğitime ve sınavlara alınıyorsa bu tip eğitim zamandan yarı bağımsız eğitim olarak adlandırılmaktadır.⁸⁴

Buna ek olarak modern eşzamansız ve çevrimiçi öğrenme ve eğitim ortamları internet’in en son teknolojilerini kullanmakta ve öğrencilerin eğitim ile ilgili amaçlarını geliştirmede en etkili yollardan biri olmaktadır. Elektronik eğitim sınıf içi eğitime göre daha az maliyet gerektirmekte ve daha üretken olma durumundadır.⁸⁵ Buna göre eşzamanlı (senkon) ve eşzamansız (asenkon) eğitim yer ve zaman olmak üzere

⁸³ Martha Stone Wiske, Mindy and Susan Wirsig, “*New Technologies to support teaching for understanding*”, **International Journal of Educational Research**, Chapter, volume 35, Issue, 2001 ss.483-501.

⁸⁴ Türkoğlu,
URL:http://www.tbd.org.tr/index.php?module=bilisim&page=show_content&content_id=303(01.04.2003)

⁸⁵ Major Tracey, “*E-learning : Does it make the grade?*”, URL: www.cio.com/archive/011501/grade.HTML (12.02.2001)

yöntemler açısından da farklılık göstermektedir. Bu açılardan bakıldığında her iki eğitim türü yer ve zaman açısından Tablo 5’de belirtildiği şekilde fiziksel ortam farklılıkları göstermektedir.⁸⁶

Tablo 5. Zaman ve Mekan Kapsamında Öğrenme

	Aynı	Yer	Farklı
Eşzamanlı			
Zaman	Sınıf Öğretimi		Uzaktan Eğitim
	Laboratuar Oturumu		Sanal Sınıf
Eşzamansız			

Eğitim, örgün eğitimin sonunda bitmemekte, yaşam boyu sürmekte ve bireyin tüm yaşamını kapsamaktadır. Yaşam boyu eğitim, bireyin özel, aile, sosyal ve mesleki yaşamında en büyük gelişmenin sağlanabilmesi için bireyin yaşamının tüm alanlarında yürüttüğü örgün, yaygın öğrenmeyi kapsamaktadır. Dolayısıyla yaşam boyu eğitim, eğitim kademelerini ve biçimlerini, yani okul öncesi, ilk, orta ve yüksek öğretimi, örgün ve yaygın eğitimi kapsamakta ve birleştirmektedir.

Enformasyon toplumu, Masuda’nın vurguladığı gibi “ planlı (formel) okul sınırlamaları ile birlikte ortadan kalkacak ve mevcut kapalı eğitim sistemleri yerlerini bilgi ağlarına bırakacaktır”. Kendi kendine öğrenme eğitimin ana şekli olma yolundadır. Planlı (Formel) eğitim sisteminde öğrenci öğretmen tarafından tek taraflı olarak öğretilmektedir. Enformasyon toplumunda öğretmen bilgisayar desteği sayesinde bir danışman işlevi görmektedir. Kitle eğitimi yerini bireysel yeteneklere ve tercihlere

⁸⁶ Mohamed Khalifa and Ning Shen, “*Web-based Learning Effectiveness*”, M.Yalvaç and S.Gülseren (Eds). In “**First International Conference on Innovations in Learnign for the Future: e-Learning**” İstanbul, Turkey, October 26-17, 2004, Proceedings, İstanbul University Rectorate Publication No:4551, 2004. s.410.

uygun bir eğitim anlayışına bırakması beklenmektedir. Bir diğer ifade ile kişisel tarzda bir eğitim uygulanacaktır. Sanal eğitimin ilkesi “siz okula gitmiyorsunuz, okul sizin ayağınıza geliyor” şeklindedir. Sanal eğitimin geleneksel eğitimden farkı öğretim üyesi ile öğrencilerin aynı mekanda olmamalarıdır. Bunlar farklı şehirlere ya da ülkelere dağılmışlardır. Ancak sanal ortamda öğrenci ve öğretim üyesi aynı mekandaymış gibi, gerektiğinde karşılıklı sorular sorarak ders yapabilmektedir.⁸⁷

Sanal ortamın en etkin ve yaygın araçlarının başında internet ve onun üzerinden aktarılan çoklu ortam teknolojileridir.

2.3.1.1.3 İnternet’e Dayalı Web Tabanlı Eğitim

Çok hızlı bir değişim ve farklı uygulama sürecine giren teknolojinin kullanımı eğitimde yaygın olarak göze çarpmaktadır. Günümüzün en yaygın sanal ortam araçlarından biri de internet teknolojisidir. İnternet kendi aralarında birbirine bağlı bağımsız ağların tek ama birlikte uyumlu çalışsan ağ dizisine verilen addır. İnternet önemli iki somut unsurdan oluşmaktadır: Bunlar internet mimarisi ve protokollerdir. İnternet, internet protokolünden (IP) çok birbirine kendi içinde bağlı verileri içermektedir. Bu veriler dışarıda web tarayıcıları ve ara yüzlerler içeride ise bunların mimarisini oluşturan programlarla aktarılmakta ve paylaşılmaktadır.⁸⁸

İnternet teknolojilerinin eğitimde kullanılmaya başlaması ile birlikte internet üzerinde neyin, nasıl ve hangi araçlarla aktarılacağı sorusu gündeme gelmiştir. Zira internet tek taraflı bir iletişim kanalı olmamaktadır. İnternet, temelde öğretmenden öğrenciye bilgi aktarma amacıyla kullanılmaktadır. Öğrencinin internet üzerinden aktarılan bu içeriği kullanarak öğrenmesini etkin, etkileşimsel ve üretken hale getirmesi beklenmektedir. Yakın zamanlara kadar birçok web tabanlı öğrenme ders içeriğinin öğrenciye gönderilerek bireysel çalışma yapması yönünde olurken artık bu içerikler daha fazla

⁸⁷ Veysel Bozkurt, **Enformasyon Toplum ve Eğitim**, Türk Dünyası Araştırma Vakfı, sayı 3, Bursa, 2001, ss.18-19.

⁸⁸ National Research Council Staff, **İnternet's Coming of Age** Washington, DC, USA: National Academies Press, 2001.s.29.

güncellenmekte ve dersi veren öğretmenler tarafından dersin güncel içeriğine göre daha kısa zamanda güncellenebilmektedir.⁸⁹

20. yüzyılda teknoloji günlük yaşamın bir parçası haline gelmiş ve eğitim başta olmak üzere birçok alanda kullanılmaya başlamıştır. Önceleri yazılı ve basılı malzeme ile sürdürülen eğitim artık etkileşimli ve çok yönlü bir konum kazanmıştır. Durağan metinler her an güncellenebilir ve etkileşime açık konuma gelmiştir.

İnsanların nasıl öğrendiği kuramından yola çıkan eğitimsel medya kullanımı eğitim amaçlı tasarımlar ve değerlendirmeler ışığında bilginin kullanılabilirliği ve insani faktörleri göz önünde tutarak görsel algılama, tasarım stratejileri ve tarz unsurları ile güdümsel stratejileri birleştirmiştir.⁹⁰

Değişen üretim ve tüketim ilişkileri her alanda olduğu gibi eğitim ve öğrenme yöntemlerini de yakından etkilemiştir. Öğrenme süreçleri ve ortamları değişmeye başlamış bilgi tek bir kişi ve kurumun tekellinden çıkmaya başlamıştır.

Sanayi çağında, üretim yüksek miktarlarda olup ve düşük maliyete önem verilmiştir. Yetişmiş işgücüne büyük ihtiyaç bulunmakta sınıf tabanlı eğitim sanayi çağı için yeterli gözükmemekteydi. Okulda öğrenilen bilgi gittikçe güncelliğini yitirmeye başlamıştı çünkü işin gerektirdiği bilgi sürekli değişmekteydi. Böylece artık sınıf merkezli yaklaşım yerini yaşam boyu öğrenme yaklaşımına bırakmaya başlamıştı. Artık bilgi küçük parçalara bölünmüştü.⁹¹

⁸⁹ Nursel S.Rüzgar, “A Research on the Purpose of İnternet Usage and Learnign via İnternet” **The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET** October 2005 ISSN: 1303-6521 Volume 4, Issue 4, Article 4. URL: <http://www.tojet.net/articles/444.htm> (09.11.2005)

⁹⁰ Camillian Huang “*Designing High-Qaulity Multimedia Learning Modules*”, **Computerized Medical Imaging and Graphics**, Volume 29, Issue 2-3, March – April 2005,ss.223-233.

⁹¹ Gönen Dündar ve diğerleri “*E-Learning : A New Coporate Strategy fopr Training and Development*” M.Yalvaç ve S.Gülseren (Eds.). In “**First International Conference on Innovations in Learnign for the Future : E-Learning**”, İstanbul, Turkey, October 26-17, 2004, Proceedings, İstanbul University Rectorate Publication No:4551, 2004, s.11.

İnternet bugün içerisinde çok yüksek hacimli bilgi, bireysel web siteleri, arama motorları içermektedir. Bu karmaşık ve geniş bilgi kaynaklarını yönetmek kişilere düşmektedir.⁹²

İnternete dayalı eğitim, eğitimci ile öğrencilerin aynı mekanda olmadan gerçekleştirdikleri eğitimidir. Bu modelde eğitimci ile öğrenciler arasında bir iletişim yolu kurulmaktadır. Eğitimci bir uçta ders verirken, öğrenciler iletişim yolunun imkanlarına bağlı olarak evlerinden, farklı mekanlardan ve hatta farklı ülkelerden eğitime katılabilmektedirler. Geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak bu tip eğitimin merkezinde öğrenci bulunmaktadır. Her şeyin ders sırasında öğrenilmesinin aksine, çevrimiçi (on-line) eğitimde öğrencinin zamandan ve mekandan bağımsız olarak konuları öğrenebileceği ve eğitici ile teknoloji kullanarak bağlantı kurabileceği kurgulanmıştır.

Çevrimiçi eğitim olarak da bilinen bu eğitim öğrenci eğitiminde kullanılabileceği gibi, öğretmen ve yer problemi yaşanan durumlarda ve yüz yüze eğitime destek vermek amacıyla da kullanılabilmektedir. Çevrimiçi eğitimin etkili olması için dikkatli bir planlama, eğitimde verilecek olan ders gereklerinin anlaşılması ve öğrenci ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. İçerik ve yazılım çevrimiçi eğitimde önemli iki unsurdur. Çevrimiçi eğitimin içeriği, eğitimin amacından sitenin güncel tutulmasına kadar tüm süreçleri kapsar. Yazılım ise bu içeriğin üzerine konulacağı yerdir. Java, asp, html, xml, php uygulamaları yazılıma örnek olarak verilebilir.⁹³

İnternet verinin ortaya çıkarılarak hızlı bir şekilde değişikliklere uyumlu hale getirildiği bir araçtır. Bu sebeple internet toplumlar arasında eğitimi etkilemesi açısından yeni kültürler oluşmasına yardımcı olmaktadır. İnternet ve onun çoklu fonksiyonları bilginin

⁹² Zeki Çelikbaş, **What is RSS and How can it serve Libraries?**. M.Yalvaç ve S.Gülseren (Eds.). In **“First International Conference on Innovations in Learnign for the Future : e-Learning”**, İstanbul, Turkey, October 26-17, 2004, Proceedings, İstanbul University Rectorate Publication No:4551, 2004, s.34.

⁹³ Türkoğlu

URL:http://www.tbd.org.tr/index.php?module=bilisim&page=show_content&content_id=303(01.04.2003)

aktarılması, kolay gezinme ve ilgili bağlantılarla bilginin toplanmasında kolaylıklar sağlamaktadır. İnternet çoklu ortam teknolojileri, öğrencinin öğrenme-öğretme döngüsü bağlamında eğitime yeni boyutlar katmaktadır. İnternet aracılığı ile öğrenciler gerçek öğrenme tecrübeleri yaşayabilmektedirler. Öğrenmenin yapısal bir süreç olduğu düşünülürse öğrenciler sadece pasif bir şekilde bilgiyi almakla kalmaz aktif bir şekilde bilgiyi yapılandırmaktadırlar. Bu açıdan internet uygulamaları yapısalcı öğrenme görüşüne yakınlık göstermektedir. İnternet, işbirlikçi öğrenme ortamı yaratarak öğrenciler grup dinamiği ve bağımsızlığı içinde katılımcı ve heterojen bir öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır. Yapısalcı yaklaşımla internet'in eğitime entegre edilmesi çok kolay ve etkilidir. Bu internet araçları sayesinde öğrenciler problem çözme becerilerini ve bilgiyi analiz etme yetilerini güçlendirirler.⁹⁴

Özellikle internet ve web gibi iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle tetiklenen elektronik devrim sadece geleneksel bilgi kaynaklarını büyük ölçüde değiştirmekle kalmadı onu aktarma şeklini, öğretim metotlarını ve hatta teknolojik öğrenme yer ve şekillerini de değiştirmiştir.⁹⁵

Web bugün eğitimde gittikçe önemli bir yer tutmaktadır. Web tabanlı eğitime sadece bireyler değil, kurumlar ve ulusal programlarda katılmakta ve bunun sonucu ağ teknolojilerine eğitimciler tarafından verilen önem gittikçe artmaktadır. Web, eğitimde teknoloji kullanma yönünde daha bütüncül (holistik) bir yaklaşım katarak bir geçiş aşamasını oluşturmaktadır. Sanal ortamlar gerçek yaşam durumlarının bir taklidini oluşturmayı amaçlar ki böylece öğrenciler daha önce aldıkları teorinin uygulamaya nasıl dönüştüğünü görebilmektedirler. Kısacası sanal ortam teorilerin gerçek ortamlara uygulanmasının bir deneyimidir. Teknoloji alanındaki gelişmeler öğretme-öğrenme sürecine farklı kavramların girmesine neden olmaktadır. Web-tabanlı öğretim, uzaktan eğitim ve yaşam boyu öğrenme gibi çeşitli kavramlar, 21. yüzyılda yaşanan teknoloji

⁹⁴ Aytekin Isman ve Fahime Dabaj, "Attitudes of Students towards İnternet", **TOJDE**, October 2004, Volume 5, Number 4, URL:<http://www.tojet.net/articles/117.htm> (01.02.2005)

⁹⁵ V.Venugopal Reddy and S. Manjulika, "Towards Virtualization: Open and Distance Learning", **TOJDE**, April 2002, Volume 3, Number 2. URL:<http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde6/reivews/review1.htm> (02.05.2003)

alanındaki gelişmelerle birlikte sıkça kullanılmaya başlanmıştır. İnternet ortamında sunulan web-tabanlı öğretim, pek çok ticari kurumun yanı sıra eğitim kurumlarında da bir öğretim metodu olarak kullanılmaya başlanmıştır.⁹⁶

Web üzerinden ders aktarımı bilgi paylaşımı oluşturulması ve dağıtımı açısından önemli kolaylık ve etkinlik sağlamaktadır. Örneğin ders notları daha iyi düzenlemiş taşınabilir ve saklanabilir hale gelmektedir.⁹⁷ Bir internet dersi hazırlanacaksa bir sınıf planlaması sırasında karşılaşılabilecek bütün sorunların yanında bu web tabanlı ders her şeyden önce belli bir müfredat içine yerleştirilmeli ve buna göre web ortamına yayılmalıdır.⁹⁸ Bilgi miktarının ve bilgiye ulaşması gerekenlerin sayısının artması nedeniyle eğitimde rekabette başarı ölçütü sahip olunan bilgileri en hızlı yoldan ve talebe özel biçimde sadece öğrencilere değil geniş topluluklara ulaştırmaktır. Geleneksel öğretmen-sınıf-ders kavramları da bu doğrultuda değişim göstermektedir. Çok değişik mekanlardaki her çeşit öğrenci değişik mekanlardaki uzman ve ders konularına ulaşmak istemektedir. Bunu yapmanın yolu web tabanlı eğitim (WTE)'dir.

Diğer öğrenme türlerinden farklı olarak web tabanlı öğrenme öğrenen kişi bir keşfetme ve ilişkiler kurma süreci yaşamaktadır. Alışıla gelen tek taraflı bili aktarım süreci web araçları sayesinde değişime uğramaktadır. Bir bakıma bir “bilgi inşası” başlamaktadır. Tablo 6’de Web Tabanlı Öğrenmenin tanımı ve buna ilişkin faydası konusunda kısa bir açıklamaya yer verilmiştir. Web Tabanlı Öğrenmede ele alınması önerilen kuramın, çağdaş öğrenme kuramlarından olan yapısalcı (constructivism) kuramın olduğu düşünülmektedir. Yapısalcı kuram incelendiğinde, aktif öğrenme, yaparak öğrenme, gerçek hayatla ilişkilendirme, motivasyon, öğrencinin kendi öğrenmesini kontrol etmesi

⁹⁶ Yasemin Gülbahar “*Web-Destekli Öğretim Ortamında Bireysel Tercihler (Individual Preferences In A Web-Supported Instructional Environment)*”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology –TOJET**, April 2005 ISSN: 1303-6521 volume 4 Issue 2 Article 9.URL:<http://www.tojet.net/articles/429.htm> (01.08.2005)

⁹⁷ Robert Allen “*The Web: Interactive and Multimedia Education*”, **Computer Networks and ISDN Systems**, Volume 30, Issues 16-18, September 30, 1998, ss.1717-1727

⁹⁸ Lynch Marguerita McVay. **Online Educator : A Guide to Creating the Virtual Classroom**, USA, Routledge, 2002,s.5.

sosyal öğrenme, etkileşerek öğrenme gibi kavramların Web Tabanlı Öğrenmenin temelleriyle birebir örtüştüğü, hatta sorunlarına çözüm olabileceğine inanılmaktadır.⁹⁹

Tablo 6: Web Tabanlı Öğrenimin Faydaları

Özelliği	Tanımı	Faydası
Eşzamanlı	Kullanıcılar internet üzerindeki materyali bilgisayarda internet'e erişim olduğu sürece ulaşabilirler.	Öğrenen kişi öğrenme hızını kendine göre ayarlayabilir.
Doğrusal olmayan	Geleneksel yazılı ve basılı malzeme lineer bir okuma akışı sağlar. Oysa yardımcı metin sayesinde kullanıcı aynı metinlere birden fazla şekilde ulaşabilmektedir.	Birbiri ile yakından ilişkili kavramlara ulaşmada oldukça önemlidir.
Dinamik	Web sadece ses, grafik, metin, resim ve hiper bağlantılardan oluşmamaktadır. Javascript, Java applet ve Ortak Arayüz geçitleri web'e dinamizm ve etkileşim katmaktadır.	Soruların etkileşimli bir şekilde çözülmesi anlamında kullanıcıya daha büyük olanaklar sağlamaktadır.

Web ortamlarından etkin bir şekilde faydalanabilme kullanılabilirlik (usability) kavramı ile ilişkilidir. Kullanılabilirlik herhangi, yeni bir bilgisayar sistemi ya da bilgisayar tabanlı sistem ve eğitim içerikli web sayfalarının etkin kullanılabilirliği açısından önemli bir konudur.¹⁰⁰

Wright, medyanın temel öğretim hedeflerini karşılamada geleneksel aktarma yöntemleri ile birlikte kullanıldığını vurgulamış ve bu hedefler içinde karmaşık konuların açıklanması ve resmedilmesi, bireysel öğrenme stillerine uyarlamalar yapılması, hafızada tutma ve hatırlama becerilerinin geliştirilmesi ve farklı öğrenme özellikleri gösteren bireylere ulaşılması bulunduğunu belirtmiştir. İyi tasarlandığında teknoloji tabanlı öğrenme öğrencilere içerik, ilerleme hızı, hazırlanma, değerlendirme, test, işbirliği gibi konularda geleneksel öğrenme ortamına göre daha çok seçenek sunmaktadır. Mayer'a göre çoklu ortam hem kelime hem de resimlerin kullanılarak

⁹⁹ Lam Chi-Yung and Cheung Shing-Chi, "Modelling and Analysis of Web-Based Courseware Systems" Anil Aggarwal (Editor). In **"Web-Based Learning and Teaching Technologies: Opportunities and Challenge"**, Hershey, PA, USA: Idea Group Publishing, 2000, s.156.

¹⁰⁰ Goknur Kaplan Akıllı, "User Satisfactt,on Evaluation of an Educational Website " **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**, January 2005 ISSN: 1303-6521 volume 4 Issue 1, Article II,URL: <http://www.tojet.net/articles/4111.htm> (06.06.2005)

materyal sunulması anlamına gelmektedir. Roblyer ve Schwier ise çoklu ortamı daha ayrıntılı bir tanım yaparak metin, ses, resim, grafik gibi unsurları içeren bilgisayar sistemi ya da bilgisayar sistem ürünü olarak tanımlamıştır.¹⁰¹

Etkileşimli ortam çevrimiçi dağıtımı iki farklı senaryo üzerine yoğunlaşmıştır. Birincisi “set-top” kutuların uzantısıdır ve yaygın olarak video veya talep edilen etkileşimli ortam olarak da bilinmektedir. Diğer internet’in oluşan ortam kabiliyetidir ve özellikle de “World Wide Web” hali hazırda her ikisinin de standart telefon kabloları aracılığı ile dağıtılmasına yardımcı olmaktadır fakat bunun gelecekte doğrudan yüksek kapasiteli kablolu TV hatları ile sağlanması beklenmektedir.¹⁰²

Dil öğrenimi açısından bakılacak olursa çoklu ortam kullanımı ikinci dil edinimi teorisinin, ikinci dilin nasıl öğrenildiği bölümüyle örtüşmektedir. Çoklu ortam tabanlı kaynaklar öğrencinin problemli verileri çözmesine yardımcı olur. Bu kaynaklar çevrimiçi sözlükler, altyazılar, dinleme-anlama uygulamaları, düzeltici döngü, anlaşılmayan bilginin anlaşılabilir hale getirilmesi ve de dilin onu ana dil olarak konuşan birinden duyulması gibi birçok avantaj sağlamaktadır. Otonom dil öğrenme de çoklu ortam tarafından desteklenen bir yaklaşımdır. Çoklu ortam dil öğrenme uygulaması sayesinde öğrenci kendi dil öğrenme sürecini kontrol edebilir ve ayarlayabilir. Çoklu ortamı oluşturan farklı araçların kullanımı konusunda yapılan araştırmalar bunların olumlu etkisini ortaya koymuştur. Öte yandan anlama konusunda videonun etkisi görsel imajın sesli metni nasıl desteklediği ve ne kadar tutarlı olduğuna ve de öğrenenlerin ne kadar yetkin olduğuna bağlıdır. Kısacası dijital videonun çoklu ortama dinleme ve anlamının daha sağlıklı gerçekleşmesi, etkileşimli dinleme sağlaması ve motive edici olması açısından bulgusal olarak önemlidir.

Ayrıca kültürel, yaş, cinsiyet, mimik, görünüş gibi etkenleri birebir ve özgün materyaller kullanarak gerçek dünyadaki dil tecrübesini yansıtmayı, öğretmeni birebir

¹⁰¹ Griffith Steele and Geraldine Torrisi, “Toward Effective Use of Multimedia Technologies in Education”, Sanjaya. Mishra (Editor). In “ **Interactive Multimedia in Education and Training**”. Chapter II Hershey, PA, USA: Idea Group Publishing, 2004, s.3.

¹⁰² Brian Blum, **Etkileşimli Ortam Başarının Esasları**, Çev: Murat Düzgün, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1997, s.28.

her öğrenci ile ilgilenmekten kurtarması, öğrencilerin kendi anlama becerileri ile uzlaşabildikleri bir ortam kurabilmeleri bakımından da dijital video önemli rol oynamaktadır.¹⁰³

Uzaktan eğitimin en önemli üç modu ses, video/görüntüdür ve veri (data) olarak tanımlanmaktadır.¹⁰⁴ Etkin bir öğrenme aktivesinin gerçekleşmesi için bir e-öğrenme materyali metin, ses, grafiksel sunumlar, video aktarma (video streaming) sunuları, animasyonlar, simülasyonlar, oyunlar, test sistemleri, geri bildirimlerle (feedbacks) desteklenmiş etkileşimler (soru-cevap) gibi bileşenleri içermelidir.¹⁰⁵

Çoklu ortam teknolojisi hareketli ya da hareketsiz ses görüntü, resim ve metin gibi dijital içeriğin iki ya da üç boyutlu aktarımı anlamına gelmektedir. Çoklu ortamın müfredata etkin bir şekilde entegre edilmesi sadece teknolojiye değil eğitimcilerin belirli öğrenme içeriklerini ve teknolojiyi uygulama konusunda ki bilgi, varsayım ve algılamalarına bağlıdır. Pedagojik açıdan çoklu ortam teknolojileri öğrenmeye yeni bir boyut getirecek ve onu şekillendirecektir.¹⁰⁶

Çoklu ortam teknolojilerinin en önemli unsurlarından video formatıdır. Çoklu ortamda tam hareketli, tam-ekran video yapmanın en başarılı ve tanınmış standardına “MPEG” denilmektedir. MPEG, uluslararası bir standarttır ve VHS video teyp kalitesinde video oynatmaktadır. Sıkıştırılmayı videonun bir çerçevesine bakıp sonraki çerçeve ile kıyaslayarak yapmaktadır. Sonra bilgisayar bütün bu çerçeveyi değil, yalnızca değiştirilmiş pikselleri saklamaktadır.¹⁰⁷ AVI, Microsoft'un geliştirdiği diğer bir video formatıdır. 24 bit true color, platformunun desteklediği tüm ekran çözünürlükleri ve ses bu format ile verilebilmektedir. Quick Time, Apple'in geliştirdiği bir hareketli

¹⁰³ Paul Brett and Gary Motterdam, **A Special Interest in Computers, learning and Teaching with Infomation and Communications Technologies (ICT)**, Kent, IATEFL Publications, 2000, s.44-45

¹⁰⁴ R.İslam “*The Virtues of Virtual Universites*”: M.Yalvaç and S.Gülseren (Eds). In “**First International Conference on Innovations in Learnign for the Future :e-learning,**” İstanbul, Turkey, October 26-17, 2004, Proceedings, İstanbul University Rectorate Publication No:4551, 2004 s.19.

¹⁰⁵ Zehra Doruk “e-öğrenme ve Kavramları”

URL:http://www.mmistanbul.com/makaleler/e_ogrenme/e_ogren01/e_ogren02.HTML (12.01.2005)

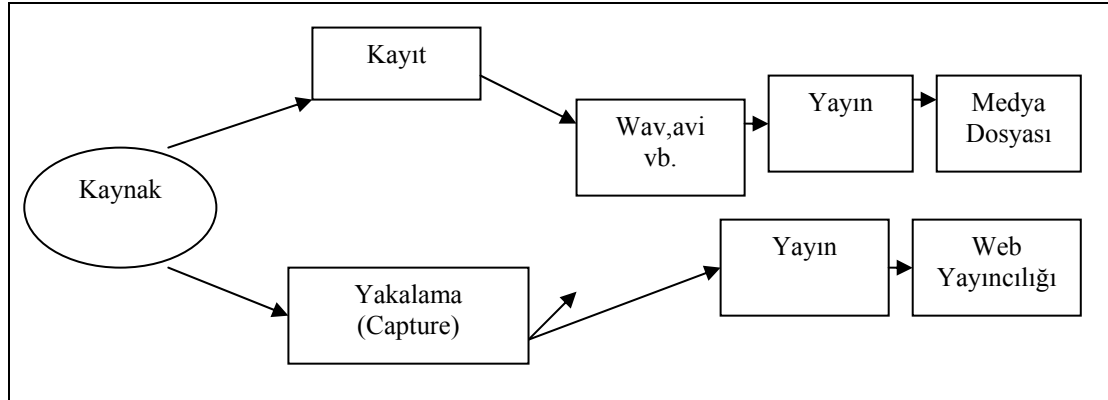
¹⁰⁶ Torrisi and Griffith, s.39.

¹⁰⁷ Blum, a.g.e., s.35.

görüntü formatıdır. Pek çok platformda bu format desteklenmektedir. Bu, AVI'ye göre en büyük avantajdır. AVI'dekine benzer özellikler taşımaktadır.

Çoklu ortam ses formatları içinde en yaygını “Real Audio”’dur. Real Audio, [Real Network](http://www.real.com). tarafında geliştirilen ve internet üzerinde "sürekli" ses iletimini sağlayan bir teknolojidir.¹⁰⁸ Real Audio formatı, özellikle çok yer kaplayan "WAV" ya da "AU" gibi ham ses formatlarının yerini almıştır. MP3, bir MPEG ses sıkıştırma formatı ve standardıdır. MPEG Layer 3 standardı olarak bilinmektedir. Bu format ile, CD kalitesindeki şarkıları (audio) yaklaşık 12'de 1'e varan oranlarda sıkıştırabilmektedir.

Bahsedilen ses ve görüntü formatları web yayıncılığını önemli unsurlardır. Şekil 1 bir web üzerinden ses ve görüntü videosunun oynatılma sürecini yansıtmaktadır. Buna göre izleyici ilgili medya bağlantısına tıklar ve tarayıcı web sağlayıcısına “medya meta file” içeren bir istek gönderir. Tarayıcı böylece medya meta dosyasını yerel ses ve görüntü akış oynatıcısına gönderir. Son olarak oynatıcı medya sağlayıcıdan medya dosyasını çağırır ve izleyicinin bilgisayarında ses ve görüntü akış videosunu oynatmaktadır.¹⁰⁹



Şekil 4: Medya İletimi (Streaming) Süreci

Eğitim teknolojilerinin kullanımı konusundaki fayda çok uzun zamandır bilinmektedir. Öte yandan bazı tartışmalar eğitim yazılımlarının öğretim açısından ders içeriği

¹⁰⁸ URL: <http://www.real.com>

¹⁰⁹ Al Bento, **Developing a Class Session Using Audio and Video Streaming**.. Aggarwal Anil (Editor) In “*Web-Based Learning and Teaching Technologies: Opportunities and Challenges*” Chapter VII, Hershey, PA, USA: Idea Group Publishing, 2000. s.104.

üzerinde çok yoğun etki bıraktığı öyle ki zaman zaman asıl ders içeriği yoğun teknoloji kullanımı sonucu sönük kaldığını öne sürmektedir. Öğretmenin sınıfı için ders yazdığı ve programladığı sınıf yazılımlarının aksine, web tabanlı eğitimde yoğun bir altyapı gereksinimine ihtiyaç duyulmaktadır.¹¹⁰

Web tabanlı araçların seçimi derslerin ne şekilde geliştirileceği, nasıl yapılması istendiği ve ne yönde geliştirileceğine yönelik tasarımlarla başlar. Bu içerik ve anlayışın çevrim içi ne şekilde sunulacağı ayrı bir konudur. Seçilen araçlar teknik olanakları, bilgi sistemine yönelik stratejik planları ve çevresel şartları yansıtmaktadır. Yine seçilen araçlar gelişim, değişime ve ölçülebilirliğe uygun olmalıdır. Web tabanlı sistem araçları herhangi bir yazılım seçilirken dikkat edilecek unsurları taşımalıdır.¹¹¹

Web tabanlı eğitimin uyarlanması geleneksel sınıf öğrenimine göre bazı faydaları gözlenirken, aynı özellikler web tabanlı ders hazırlayan ders tasarımcılarına ve yazılımcılarına önemli problemler teşkil etmektedir. On sayfalık küçük bağımsız bir web tabanlı lise matematik dersi web gezinme, web yapısı ve mimarisi oluşturma birkaç tasarımcı ile halledilebilmektedir. Ancak Java uygulamalarının (applet'lerinin) kullanıldığı gezinme (navigasyon) yapısı olan, semantik ve dinamik ve birbiri ile ilişkili sayfalardan oluşan etkileşimli bir sayfa daha fazla vakit ve zaman isteyebilmektedir.¹¹²

Web tabanlı bir ders hazırlanmasında öğrencinin dil ve kültür birikimine ve geçmişine bakılmalıdır. Ayrıca öğrenci grubu çevrim içi ortamda ne tür engel ve kısıtlılıklarla karşılaşabileceği konusunda önlemler alınmalıdır. Bunun bir bireysel ders mi yoksa bütün bir döneme mi yayılacağı önemli bir konudur. Bu sebeple söz konusu uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin temel teknoloji kullanma bilgileri ve deneyimleri sorgulanmalı, öğrenme eğilimleri saptanmalıdır.¹¹³

¹¹⁰ Dushyanthi Hole, S. Ratnajeevan and H. Hoole, “*Web-Based Teaching: Infrastructure Issues in the Third World*,” Aggarwal Anil (Editor). In “**Web-Based Learning and Teaching Technologies: Opportunities and Challenges**”, Hershey, PA, USA: Idea Group Publishing, 2000. s.33.

¹¹¹ Lynch, Marguerita McVay. s 101.

¹¹² Aggarwal Anil (Editor), **Web-Based Learning and Teaching Technologies: Opportunities and Challenges**, Hershey, PA, USA: Idea Group Publishing, 2000. s.156.

¹¹³ McVay. s. 49.

Buna ek olarak öğrenciler kendi kendine öğrenmelerini ve buna ilişkin yöntemlerini düzenlemelidir. Çevrim içi bir ortamda öğrencinin öğrenme rolü dışındaki ilişkileri de saptanmalı ve bu ortama ilişkin öğrenme tarzları belirlenmelidir.¹¹⁴

Öğrenciler arasında basit teknoloji kullanımı, fakültelerin bütün öğrencilerine her saatte internet'e bağlanabilme ve buna bağlı iletişim kurabilme olanağı sağlayabilmesi öğrenci memnuniyeti açısından önemlidir. Ders aktarımı süreci, fakülte görevlileri ile öğrencilerin e-mail iletişimi kullanarak ya da soru-cevap oturumları, sesli/görüntülü elektronik posta, faks ve de benzer standart ve ulaşımı olay teknolojiler sayesinde sağlanabilmektedir.¹¹⁵

Çoklu ortamı kullanan öğretmenler, geleneksel sınıflardaki öğrencilere göre fazla verim alabilmektedirler ancak bunun gerçekleşebilmesi için öğrencilerin benzer çevrimiçi ve çevrim dışı malzemeyi etkin ve yaygın bir şekilde kullanması gerekmektedir. Web unsurları öğretim amaçlı olarak kullanıldığında öğrencinin etkin ve etkileşimli çalışmasına yardımcı olmaktadır. Web ortamı daha önce davranışçı öğrenme kuramcılarınca desteklenen “aktif öğrenme” ortamı sağlamaktadır. En etkin web-öğretim materyalleri aktif öğrenmeyi gerektirmektedir. Öğrencilerin sürekli aktif ve öğrenilecek malzemeyi kontrol altında tutabilmesi gerekmektedir. İşbirlikçi öğrenme, web tabanlı öğretim de kaçınılmaz bir unsurdur. Hem öğrenciler hem de öğretmenler web tabanlı öğrenmeyi geniş bir çalışma alanı içine alabilmektedirler. Öğretmen bir sunucu (server), öğrenci de bir istemci “client” olarak farz edildiğinde akla gelen ilk “istemciye sunucunu nasıl bir yanıt verecektir? Sorusu olacaktır. Bu durumda ne istemcinin ne tür bir bilgi ve hizmet arayışı ile geldiği ve buna göre nasıl bir programlama yapılacağı çok önemlidir. İnternet üzerinde kullanıcıların kullandığı ve

¹¹⁴ Selam Vonderwell and John Savery , “Online Learning : Student Role and Readiness”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**, July 2004 ISSN: 1303-6521 Volume 3, Issue 3, Article 5, URL: <http://www.tojet.net/articles/335.htm> (21.01.2005)

¹¹⁵ Roger McHaney ve diğerleri, “*Pedagogical Methodology in Virtual Courses*”, Aggarwal Anil ((Editor). In “**Web-Based Learning and Teaching Technologies: Opportunities and Challenges**” Hershey, PA, USA: Idea Group Publishing, 2000, s.140.

gördüğü birçok materyal istemci odaklıdır. Etkileşimli öğretim öğrencilerin bilgi yaratma ve aktarma ve açık sorular sormasını gerektirmektedir. Buna uygun tarayıcıların ve ara yüzlerin oluşturulması güçlü öğrenme aracı olarak ortaya çıkmaktadır. Üst bilişsellik (Metacognition) kişilerin nasıl düşündüğünü ve öğrendiğini bilme anlamına gelmektedir. Bu da iki bölümde ele alınabilir. Birinci bölüm kişilerin ne düşündüğü ve ne öğrendiği konusunda ne bildiği ikinci bölümde bu bilgiden nasıl faydalanılacağı yani kişinin kendisini nasıl düzenleyeceği (self-regulation) konusunu içermektedir. Ne bildiğimiz süreçsel ve şartlı bir bilgidir. Web kullanımında da üst bilişsellik (metacognition) söz konusudur. Kişiler zaman içinde telefon kullanmayı nasıl öğrendilerse web kullanmayı da aynı süreç ile öğreneceklerdir. Web üzerinden bir ders öğretilirken öğrencilerin web konusunda bilgileri olduğunu farz ederek ilgili web tabanlı ders uygulamasına geçilebilmektedir aksi takdirde bir uyum (oryantasyon) çalışması yapılmalıdır.¹¹⁶

Nörobilime göre öğrenme bir beyin faaliyeti olsa da artık günümüz öğrenmesinde diğer dış etkenlerde önemli rol oynamaktadır. Bunlardan biri çevrimiçi (online) öğrenme deneyimidir. Öğrenme ile ilgili yer, yapı ve aktarım konusunda farklar olsa da herhangi bir öğrenme ortamının başarısı öğretim yöntemi ve aracı ile ilişkilidir. Öğrenci-öğretmen ilişkisi yüzü yüze eğitimin yapıldığı geleneksel sınıflarda başarılı bir öğrenme için önemlidir çünkü öğretmen kolayca öğrencinin farklı aktivitelere olan tepkisini ölçebilir. Öte yandan web tabanlı öğrenmede öğrencinin kendine uygun öğrenme tarzını seçebileceği gömülü ve programlı bir araç gereklidir. Bu sebeple web tabanlı ders tasarımcıları tek çeşit aktivitelere kaçınmalıdır. Her öğrencinin farklı öğrenme tarzı olabileceği göz önünde tutularak web içine farklı öğrenme aktiviteleri konmalıdır. Carver, Howard ve Lavelle bireysel öğrenme tarzlarına yönelik ders materyallerini tasarladıkları uyarlanabilir bir yardımcı metin ara yüz geliştirmişlerdir. Böylece her öğrenci kendi öğrenme tarzına uygun gerek işitsel gerek görsel araçları seçerek öğrenmesini gerçekleştirme olanağı bulabilmektedir.

¹¹⁶ David W. Brooks, **Web Teaching. A Guide to Designing Interactive Teaching for the World Wide Web**, Second Edition, Hingham, MA, USA: Kluwer Academic Publishers, 2001, ss..8-9,44.

Sanal öğrenme farklı öğrenciler için farklı fırsatlar sunmaktadır. Özgür düşünme tarzı benimsemiş öğrenciler eşzamansız iletişim kanallarını aktif şekilde kullanma eğilimindeyken global-yerel ve içe-dışa dönük öğrenciler bilgiyi arama ve bu bilgiyi çalışmalarına katmada daha etkin oldukları gözlenmiştir. Ayrıca bilgi teknolojilerini kullanma konusunda daha deneyimli ve bilgili öğrencilerin sunulan çevrimiçi dersleri bilgi teknolojilerinden daha az faydalanan öğrencilere göre daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Uzaktan öğrenme öğrenen kişinin kendi öğrenmesini kontrol edebildiği ve yönlendirebildiği koşullara durumlara gereksinim duymaktadır. Bandura, kendi öğrenmesini kontrol edebilen öğrencilerin bilginin saklanması ve anlamın oluşturulması konusunda bilişsel stratejileri uygulamakta olduğu görüşünü ortaya atmıştır. Bandura ek olarak bu tür öğrenciler kendi ilerlemelerini gözlemleyebilmek ve planlayabilmek için üst bilişsel (metacognitive) stratejiler kullanmakta olduklarını ifade etmiştir.¹¹⁷

21. yüzyıl yaşam boyu öğrenme açısından web tabanlı eğitimde öğrenciler önceleri öğretmen kontrolünde sürekli web sayfaları aracılığı ile keşfetmeye daha fazla öğrenmeye daha sonra da kendi kendilerine öğrenme tecrübeleri ve kontrolleri edinmeye motive edilmektedir. Bu sebeple öğrenme hızları öğrencilerin istek ve gereksinimlerine göre ayarlanması ve buna yönelik ders malzemeleri oluşturulması görüşü hakim olmaktadır. Bireysel farklar farklı öğrenme hız ve tarzlarının ele alınmasını gerektirmektedir. Deneysel öğrenme modelinde, dağınık durumda bulunan öğrenciler için öğrenme amaçlı işbirliği yapma yüz yüze eğitimdeki sınıflara göre daha uygun olmaktadır. Öğrenen kişi öğrenme sürecinin doğasını ve yönünü kontrol edebilmektedir. Ortaya çıkan etkileşim gerçek yaşamdakine çok büyük benzerlikler göstermektedir.¹¹⁸

¹¹⁷ Mustafa Koç, "Individual Learner Differences In Web-based Learning Environments From Cognitive, Affective and Social-cultural Perspectives", **Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE**, October 2005 ISSN 1302-6488 Volume: 6 Number: 4 Article: 2, URL: <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde20/pdf/Volume6Number4.pdf> (12.12.2005)

¹¹⁸ Beverly Abbey (Editor). **Instructional and Cognitive Impacts of Web-Based Education**. Hershey, PA, USA: Idea Group Publishing, 2000 ss..35-37.

2.3.1.1.4 Karma (Uzaktan) Eğitim

Karma eğitim (Blended Education) yüz yüze yapılan geleneksel eğitime zaman ve mekana bağlı engelleri ortadan kaldırmak için teknolojinin imkanları kullanılarak uzaktan yapılan eğitime verilen addır. Başka bir deyişle “Uzaktan Eğitim” derslerin elektronik iletişim araçları veya basılı şekilde aktarıldığı, öğrenen ve öğretene kişinin fiziksel olarak birbirlerinden ayrı bulunduğu eğitim çeşididir.¹¹⁹

Daha çok uzaktan eğitim olarak bilinen bu eğitimin geçmişi 1700’lü yıllara dayanmaktadır. O günkü posta hizmetlerinin yetersizliği ve yavaşlığı yüzünden sağlıklı ve düzenli olamamıştır. 1892’de yapılan iyileştirici çalışmalar 1943’de Amerikan ordusunun bireyleri uzaktan eğitime el atmasıyla akademik bir anlam kazanmaya başlamıştır.¹²⁰

İlk olarak Wisconsin Üniversitesi’nin 1892 yılı katalogunda geçmiş olan “Uzaktan Eğitim” (Distance Education) terimi, yine ilk kez aynı üniversitenin yöneticisi William Lighty tarafından 1906 yılında yazılan bir yazıda kullanılmıştır. Daha sonra bu terim Alman eğitimci Otto Peters tarafından 1960 ve 1970’lerde Almanya’da “Fernunterricht” kavramı kullanılarak tanıtılmış ve Fransa’da uzaktan eğitim (Tele Enseignement) ismiyle uygulanmıştır.¹²¹

Moore ve Kearsley, uzaktan eğitimin üç gelişim aşamasını tanımlamaktadır. İlk aşama olan “mektupla öğretim”, 19.yy’ın sonu ile 20.yy’ın başlangıcında gerçekleşmeye başlamıştır. “Mektupla öğretim” başlıca iletişim biçimi basılı materyaller olan öğretim

¹¹⁹ Erman Yükseltürk and Refik Anlı, “Blended Learnign as New Trend in Distance Education”, M.Yalvaç and S.Gülseren (Eds). In “**First International Conference on Innovations in Learnign for the Future: e-Learning**”, İstanbul, Turkey, October 26-17, 2004, Proceedings, İstanbul University Rectorate Publication No:4551, 2004. s.57.

¹²⁰ Kimberly C.[Harper](#), Kuanchin [Chen](#) and David C. [Yen](#) “Distance Learning –Virtual Classrooms, and Teaching Pedagogy in the İnternet Environment”, **Technology in Society**, Volume 26, Issue 4, November 2004, ss.585-598.

¹²¹ Zeki Kaya ve diğerleri “Uzaktan Eğitimin Temelleri Dersindeki Uzaktan Eğitim İhtiyacı Ünitesinin Web Tabanlı Sunumunun Hazırlanması” **The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET** July 2004 ISSN: 1303-6521 Volume 3, Issue 3, Article 20. URL:<http://www.tojet.net/articles/3320.htm> (09.11.2004)

anlayışı üzerinden temellendirilmiştir. Bu sistemde, ders kitabına dayalı olarak gerçekleştirilen etkinlikler dönüt almak için ilgili öğretim elamanı veya kuruluşa posta yoluyla gönderilmiştir. Uzaktan eğitimde ikinci aşama, 1970’li yıllarda ortaya çıkmıştır. Bu aşamada, uzaktan eğitim basılı materyallere ek olarak radyo, televizyon, kaset ve teypler aracılığıyla yürütülmeye çalışılmıştır. 1980’li yılların başlangıcında ortaya çıkan uzaktan eğitimin üçüncü aşamasında ise uydu teknolojilerinden yararlanılmıştır. Bu süre boyunca öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde CD-ROM’ların kullanımı gerçekleştirilmiştir. Moore ve Kearsley, iletişim ağları ve bilgisayar tabanlı çoklu-ortamı uzaktan eğitim programlarının üçüncü aşaması olarak belirtmektedir. Ancak, telekomünikasyon teknolojileri alanında meydana gelen mevcut gelişmeler ve internet ortamının yaygınlaşması yeni öğretim yaklaşımları doğrultusunda uzaktan eğitim uygulamalarını değişikliğe uğratmaktadır. Bu açıdan, internet’in uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik yeni bir aşamayı gündeme getirdiği söylenebilir. İnternet teknolojileri artık uzaktan eğitime yönelik güçlü işbirlikli öğrenme öğelerini de vurgulamaktadır. Bu anlamda, internet’in uzaktan eğitimde de öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılmasına olanak veren bir ortam olduğu belirtilebilir. İletişim teknolojileri, farklı zaman ve mekanlarda bulunan bireylere iletişim ve etkileşim olanakları sunarak öğrenme çevrelerini daha zengin hale getirebilmektedir. Ayrıca, İnternet teknolojileri uzaktan eğitimi “uzak” olmaktan yüz-yüze ortamlara benzer “yakın” bir hale getirmektedir. Buna ek olarak, anlayış ve uygulama açısından internet tabanlı uzaktan eğitim, nesnelci yaklaşımlarda oluşturmacı yaklaşımlara doğru bir değişim göstermektedir. Özellikle, ağ tabanlı öğrenme çevrelerinin öğrenci-içerik, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-diğer hiper-ortam kaynakları ve öğrenci diğer öğretim personeli gibi çeşitli iletişim kanallarına erişime olanağı sağlaması öğrenmenin sanal sınıflardaki etkileşiminin bir ürünü olarak ortaya çıkmasına yol açmaktadır.¹²²

¹²² Bünyamin Atıcı ve Mehmet Gürol, **Nesnelci Öğretim Yaklaşımlarından Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımlarına Doğru İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Gelişimsel Bir Model Önerisi** BTİE 2001. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim. Bildiriler Kitabı. Ankara 2001.ss.177-183.

Tablo7, 1700’lü yıllarda ilk temel uygulamaları görülmeye başlanan uzaktan eğitimin tarihini kronolojik seyrini göstermektedir.¹²³

Tablo 7: Uzaktan Eğitimin Tarihi

Yıl	Özellikleri	Dönüm Noktaları
1700-1900	Ders materyalinin posta ile aktarılması.	Amerikan Post Hizmetlerinin Kurulması, Yüksek öğretimde mektupla öğrenimin kullanılmaya başlanması.
1920-1960	Mektupla öğrenmede Radyo ve Televizyonun kullanımı.	Öğrencilerin okula devam zorunluluğu konusunda yasanın kabulü.
1970-1980	Önceden kaydedilmiş video ve ses kayıtları kullanımı. Sınırlı sayıda yayın yapan kanalın daha çok araştırma ve bilimsel bilgi paylaşımı amaçlı kullanım.	Orduda mektupla öğrenimin kullanımı.
1980-1990	Tele ve video konferans, k-12 öğrencileri için kablo ağı	Daha sonra “ World Wide Web” e dönüşecek Arpanet projesinin ortaya çıkışı
1990 ve 200’li Yıllar	Daha ekonomik bilgisayarlarla teknolojiye daha hızlı ulaşım Sınıflarda internet kullanımı, Gittikçe daha çok eğitim ve iş amaçlı kurum ve kuruluşunun uzaktan eğitimi kullanması Bilgisayar destekli eğitimin yaygınlaşması Senkron ve asenkron iletişimin etkinleşmesi,	İnternet’in hakimiyeti, Kablosuz iletişim ortaya çıkması, Özel ve tüzel kurum ve kuruluşlardan teknolojiye daha fazla kaynak arttırılması,

Uzaktan eğitimde “Öğretme Makinesi” deyiimi ile ilk kez Skinner tarafından ortaya atılmıştır. Skinner, bilginin önce sunulması ve ardından öğrenmenin diğer safhasına geçene kadar da pekiştirilmesi gerektiğine inanıyordu. Skinner bir öğretmenin 30 öğrenciyi motive etmeye yetmeyebileceğini ifade ederken aynı zamanda bir öğretme makinesine ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Bilgisayarın eğitimde kullanımı öğretme makinesi deyiimi ile başlamıştır. Uzaktan eğitim uzaktan öğretmenin gelişmiş bir şeklidir. Uzaktan eğitim önceden üretilmiş kendi kendine öğrenme oluşturabilecek öğrenci ve destek sağlayan kurum arasında iki yolu iletişimin gerçekleştiği bir süreçtir. En yaygını mektupla yapılanıydı ama artık bu dersler internet üzerinden verilmektedir.

¹²³ [Harper](#), [Chen](#) and. [Yen](#),’ ss.585-598.

Açık öğrenme ise John Dewy'in sürdürülebilir eğitim felsefesine dayanmaktadır. Dewy'e göre öğrenme soru çözme aktivitesidir. Öğrenci, öğrenme ile sonuçlanan problem çözmeye yönlendirilir. Öğretim tasarımı konusunda önde gele isimlerden biri de Gagne'dir. Gagne'e göre öğrenme tek ve birleşik bir kavram değildir. Farklı öğrenme çeşitleri olduğunu vurgular ki bu farklı öğrenme şekilleri farklı öğretim tasarımları gerektirir Buna göre öğretim tasarımı beş aşamadan oluşmaktadır.¹²⁴

- Problem Analiz,
- Tasarım, Geliştirme,
- Uygulama, Değerlendirme.

İletişim teknolojilerinde son zamanlardaki yazılım ve donanım konusundaki gelişmelerle birlikte uzaktan eğitim teknolojileri çok hızlı gelişerek bütün dünyada eğitimin temel konularından biri olmuştur.¹²⁵

1990'lerde teknolojiye ilerlemeler sayesinde iletişim araçları ile yapılan eğitime bazı yenilikler katılmaya, internet ve e-mail sayesinde üniversiteler bir bilgisayar ve internete sahip dünyanın farklı yerlerindeki öğrencilere dersler sunmaya başlamıştır. Böylece "İnternet Dersleri" ya da "Uzaktan Eğitim/Öğrenim" gibi bir deyim ortaya çıkmıştır.¹²⁶

Uzaktan eğitim teknolojilerinin ilk neslini basın, radyo ve televizyon oluşturmuştur. İkinci nesil ile buna ses kasetleri, video kasetleri ve faks eklenmiştir. Her iki nesil teknoloji tek yönlü (asenkron) bir iletişim olup fakülteden öğrenciye doğru yönelmiştir. 1985 ve sonraki 10 yılda dersleri aktarmak için CD-ROM teknolojisi geliştirilmiştir. Buna ek olarak iki yönlü (senkron ve simültane gerçek zamanlı) iletişim kullanan internet ve web gibi bilgisayar ve bilgisayar ağları ortaya çıkmıştır. Sesli ve görüntülü

¹²⁴ Bahire Efe Özad ve Murat Barkan, "Open Learning :Communicating with the Learner", **TOJET- The Turkish Online Journal of Educational Technology**, July 2004, Volume 3, Issue 3, Article 6 URL: <http://www.tojet.net/articles/336.htm> (05.10.2005)

¹²⁵ Yuliang Liu "Distance and Traditional Education", **TOJDE**, January,2002, Volume 3, Number URL:http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde5/articles/yuliang_txt.htm (21.02.2002)

¹²⁶ Caroline Howard, Karen Schenk, and Gary Saunders,"The Future of Distance Learning in the Traditional University", Richard Discenza (Editor).In **"The Design and Management of Effective Distance Learning Programs."**, Hershey, PA, USA: Idea Group Publishing, 2001, s.57.

konferansın gelişmesiyle yüksek kalitede uzaktan eğitim sağlanmaya başlanmış ve geleneksel sınıfların yerinde öğretmenler başka yerlerdeki sınıflara da etkileşimli sesli ve görüntülü bir şekilde ulaşmaya başlamıştır. Böylece internet üzerinden çalışan grup yazılımlara dayalı sanal sınıflar meydana gelmiştir. Hem grup ya da ders yazılımları sayesinde eşzamanlı (senkron) ve eşzamansız (asenkron) eğitim sağlanmıştır. Genel olarak öğrenci daha çok evinden olmak üzere yerel bir bilgisayar kullanarak çok sayıda hizmet ve olanağa erişim sağlamaktadır.¹²⁷

Uzaktan eğitimin cazip yanlarından biri de öğretim esnekliğidir. Öğrenciler ve öğretmen mekan ve zaman olarak birbirlerinden geçicide olsa yarınabildikleri için Öğrenciler uzak mesafede kalmaktadır.¹²⁸

Uzaktan eğitimin sağlıklı ve etkin bir şekilde uygulanabilmesi kullanılacak teknolojik araç, yetişmiş personel ve olanaklarla yakından ilişkilidir.. İletişim teknolojilerinde son zamanlardaki yazılım ve donanım konusundaki gelişmelerle birlikte uzaktan eğitim teknolojileri çok hızlı gelişerek bütün dünyada eğitimin temel konularından biri olmuştur.¹²⁹

Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler “Uzaktan Eğitim”, “Uzaktan Öğretim” ve “Açık Öğrenme” ve de “Web Tabanlı Öğrenme” kavramlarının oluşmasına ve gelişmesine yol açmıştır. Çevrimiçi bir dünyada öğretim göreceli olarak yeni bir şeydir ve çoğu zamanda çok da belirgin olmayan bir olaydır. Popüler teknolojilerle birlikte eğitim trendleri de sık sık değişikliğe uğramaktadır. Uzaktan eğitim uygulaması ve politikası da buna göre sürekli değişim halindedir.¹³⁰

¹²⁷ Richard Discenza, Caroline Howard, and Karen Schenk, **The Design and Management of Effective Distance Learning Programs** Hershey, PA, USA: Idea Group Publishing, 2001. s.3.

¹²⁸ Abdurrahman Çelik ve Serdal Terzi, “*Teacher-student Interactions in Distance Learning*” Isparta, Turkey, **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET** January 2005 ISSN: 1303-6521 volume 4 Issue 1 Article 7, URL: <http://www.tojet.net/articles/417.htm> (01.05.2005)

¹²⁹ Yuliang Liu, “*Distance and Traditional Education*”, Illinois, USA, **TOJDE** January 2002, Volume 3, Number 1. URL: http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde5/articles/yuliang_txt.htm (03.06.2003)

¹³⁰ Tim S. Roberts (Editor) **Self, Peer and Group Assessment in E-Learning**. Hershey, PA, USA: Information Science Publishing, 2006.s 3.

Etkileşim ve içerik zenginliği yanında web tabanlı öğretimde ortaya çıkabilecek bazı sorunlar mevcuttur. Bunlardan biride ülkelerin ekonomik ve siyasi gelişimlerdeki farklılıklardır ki bu farklılıklar zaman zaman sayısal (dijital) bölünmeye yol açabilmektedir. Bunlar farklı öğretim dilleri, zaman farkları, yüksek teknolojiler ve web üzerinden ders alacak öğrencilerin dersi takip edebilme becerileri ve dersten artı değer elde edebilmeleri olarak sıralanabilmektedir. Diğer sorunlar da diplomaların denkliği ve tanınması, yerel bilginin küreselleştirilmesi, ders aktarımı, farklı öğretme yöntemleri akademik kültürler ve bilgisayarların kalitesi şeklinde ifade edilebilmektedir. Gardener, bütün öğrencilerin akademik olarak başarılı olma yeteneğine sahip olduğu ancak okulların önlerinde bir engel gibi durduğunu belirtmiştir. Gardener'a göre mevcut eğitim sistemi, mantıksal ve dilsel zeka ile ilgilenip diğer zeka türlerinin (müzik, görsel vb) küçümsenmektedir.¹³¹

Bireysel Farklar Teorisine göre öğrenciler farklı yollardan öğrenir, hepsi için tek bir yöntem yoktur. Her bir birey diğerinden bir şekilde farklı olduğu için öğrenme ortamı ve materyali buna göre tasarlanmalı ve öğretici de bunu göz önünde bulundurmalıdır. Bu eğitimsel fayda ve karışıklıkları optimizme etmede önemli rol oynamaktadır. Buna göre eğer öğrenciler farklı şekillerde öğreniyorlarsa bireyselleştirilmiş eğitimden ve öğrenme süreçlerinden faydalanmak durumundadırlar.¹³²

Uzaktan eğitim zaman ve mekan olarak öğrenciden uzakta olan birinin farklı medya türleri kullanarak iki taraflı iletişim kurma amacıyla sistematik bir şekilde öğrenme gerçekleştirdiği ortamdır. Uzaktan eğitim teknolojilerini geleneksel yüz yüze öğrenme ile karşılaştırdıklarında derslerin televizyonda yayınlanması ile yüz yüze alınması arasında başarı açısından bir fark ortaya çıkmamıştır. Benzer şekilde etkileşimli sınıflarda ders alan öğrencilerin başarıları geleneksel sınıflardaki öğrencilerinki ile benzer olmuştur. Kampus dışı öğrenciler kampus içindekilere göre daha başarılı olmuşlardır çünkü ders materyalleri daha iyi ve düzenli ve açık bir şekilde hazırlanmıştır. İkincisi

¹³¹ Victor Udin and Niki Davis, "Organizational Implications of Web-enhanced Study Abroad Programs", **TOJET**, October 2002 volume 1, Issue 1 Article 4.,URL: <http://www.tojet.net/articles/114.htm> (03.05.2003)

¹³² Trude Heiff and Mathias Schulze, " *Student Modeling and ab initio Language Learning*", System, Volume 31, Issue 4, December 2003, ss.515-535.

kampus dışı eğitim alan öğrenciler daha sıralı basitten karmaşığa, sıralı parçalar halinde öğrendikleri için daha kısa öğrenme göstermişlerdir. Ancak kampus deki öğrenciler daha fazla doğrudan ve yüz yüze destek alabilmişlerdir.¹³³

Porter’a göre uzaktan öğrenmede ve bilgi sağlamada en etkin yöntem web tabanlı öğretimdir. Öğretmenler ders içeriklerini istedikleri formatta web üzerine yükleyerek öğrencinin erişimine sunabilir. Eğitimci web tabanlı dersleri hazırlarken öğrencinin yaşı, kültürü, cinsiyeti, seviyesi ve ilgi alanları gibi konuları göz önünde bulundurmalıdır.¹³⁴

Bilgi ve İletişim teknolojilerinin eğitim ve öğretimde kullanımı konusunda etkili olan faktörler kurumsal, okul ya da bölüm ve personel etrafında şekillenmektedir.¹³⁵

Gunawardena, uzaktan eğitimi öğrenen kişinin fiziksel olarak öğretmenden uzakta olduğu ortam olarak değerlendirirken Rumble, uzaktan eğitimi planlanmış ve yönlendirilmiş öğrenme tecrübesi olarak değerlendirir. Holmberg, ise uzaktan eğitimi geleneksel sınıf öğreniminden farklı olarak iki yönlü bir yapılanma olarak tanımlarken Keegan’a göre uzaktan öğrenme “öğrenme kontrolü” ya da bağımsızlık seviyesidir.¹³⁶

Uzaktan eğitim terimi, tümüyle anlamdaş olmayan değişik terimler içermektedir. Uzaktan eğitim kapsamındaki bu terimlerden bazıları, mektupla eğitim, evde çalışma, dış çalışma, uzaktan öğretim ve uzaktan öğretme, uzaktan öğrenim ya da uzakta öğrenmedir. Uzaktan öğretim ve uzaktan öğrenim uzaktan eğitim sürecinin her iki yarısını açıklamaktadır. Uzaktan öğretim öğrenciler için öğrenim gereçleri hazırlayan

¹³³ C.M.Magagula and A.S.Ngwenya, “Comparative Analysis of the Academic Performance of Distance and On-Campus Learners”, University of Swaziland, **TOJDE** 2004, Volume 5, Number 4.URL:<http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde16/index.htm> (01.04.2005)

¹³⁴ Orasa Tetiwat and Magid Igbaria, “Opportunities in Web-Based Teaching: The Future of Education”, Anil Aggarwal (Editor).In “**Web-Based Learning and Teaching Technologies: Opportunities and Challenges.**” Hershey, PA, USA: Idea Group Publishing, 2000, s.23.

¹³⁵ Rebecca Eynon, **The Use of the Internet in Higher Education :Academics’ Experiences of Using ICTs for Teaching and Learning**, Oxford Internet Institute, University of Oxford, Oxford, UK, December 2004, s 168.

¹³⁶ Pete Williams, David Nicholas and Barrie Gunter, “E--Learning: What the Literature tells us About Distance Education: An Overview,” Williams, Peter (Editor). In “**Information and E-Learning Aslib Proceedings: New Information Perspectives**” Volume 57, Number 2,2005 UK: Emerald Group Publishing Limited, 2005, s.109.

uzaktaki bir kurumun ders geliştirme süreci anlamına gelmektedir. Aynı şekilde, uzaktan öğrenim ya da uzaktan öğrenme, öğrencinin bakış açısından bu süreç içinde değerlendirilmiştir.

Uzaktan eğitimin, yüz yüze yapılan eğitime eşit ve yanında yer alan bir eğitim olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitim önceleri yeterince tanınmamaktaydı. Bu nedenle bir anlamda geleneksel yüz yüze eğitim ile rekabet halindeydi. Örneğin; önceleri iki öğrenci grubundan birinin aynı dersi uzaktan öğrenmesi, diğerinin ise geleneksel yöntemlerle öğrenmesi ve her iki grubun başarı durumlarının istatistiksel yöntemlerle karşılaştırılmasıyla elde edilen sonuçlara göre uzaktan eğitim hakkında yargıya varılmaktaydı.

Bütün bu olumlu yönlerin yanında öte yandan uzaktan eğitimin bir dezavantajı da sınırlı band genişliği (iletişim bağlantı kapasitesi) ve yavaş işleyen modemlerin teknoloji ilerlese de dünya üzerinde halen birçok ülkede kullanılıyor olması ses, görüntü ve grafik aktarımını güçleştirmektedir.¹³⁷ Düşük standartlarda sunulan elektronik dersler beklenen katma değeri yaratamamaktadır.

Ama yine de ilerleyen teknoloji ile birlikte uzaktan eğitimin önündeki donanım ve yazılıma yönelik engeller zamanla ortadan kalkarak paylaşımı ve etkileşimi daha yüksek bir ortam yaratılması beklentisi mevcuttur. Teknolojinin eğitimde ağırlıkla yer alması, kitle iletişim araçlarının da yoğun olarak yer aldığı ortamlarda öğrenciyi teknolojiyle barışık olmaya itmekte ve yoğun teknoloji içeren ortamlar öğrenci kimliğini beslemektedir. Teknoloji ve bilgi birlikteliği içerisinde teknolojiyi kullanabilme yeterliliği gelişmektedir. Teknolojinin eğitimin ayrılmaz bir parçası olması ve bu yapının günümüzde yer alan açık öğretimin ve uzaktan öğrenme sistemlerinin temel yapı taşı olarak yer alması eğitim içeriği ile teknolojinin sürekli etkileşim içerisinde yer almasını doğurmaktadır.

¹³⁷Emrah Cengiz and Murat Tüzüm, “*Distribution Channels Training Through Web-based Applications and a Sample Training Model for Distribution Channels*”, M.Yalvaç ve S.Gülseçen (Eds) In “**First International Conference on Innovations in Learning for the Future :e-Learning**”, İstanbul, Turkey, October 26-17, 2004, Proceedings, İstanbul University Rectorate Publication No:4551, 2004,s.122

2.3.2 Yeni Öğrenme

İnsanlar sürekli öğrenmektedir. İsteseler de öğrenme bitmemektedir. Her öğrenme tecrübesi bir diğerinden farklıdır. Birçok öğrenme çeşidi ve yöntemi mevcuttur. Bu farklı öğrenme formlarının arasından en iyilerini belirlemek için iyi bir öğrenme kriterine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kriterlerden biri topluma bakarak diğeri de araştırmalara bakarak ortaya çıkmaktadır. Her iki bakış açısı da “yeni öğrenme” olarak özetlenebilir. Bu kavram yeni eğitim ve psikolojik kurama göre toplum tarafından da talep edilen öğrenme süreçleri ,çeşitleri ve öğretim modelleri için kullanılmaktadır.

Yeni öğrenme ile birlikte yeni öğrenme çıktılarından bahsetmek gerekir. Engeström ve Lodewijks bu çıktıların bir bakıma ürünler ebeveyn, öğretmen ve benzeri toplumsal kesimlerden gelen talepler doğrultusunda esnek, işlevsel, genellenebilir, uygulanabilir olduğunu ifade eder. Öğrenme sürekli ve dayanıklı olmalıdır çünkü kişiler bugün ve yarın için değil yaşam boyu öğrenme amacındadırlar. Öğrenme çıktıları farklı açılardan yaklaşılabilmesi için esnek olmalıdır. Öğrenme süreçlerinden elde edilen sonuçlar yeni ortam ve değişikliklere uyaranabilmelidir.

En çok bilinen belli başlı üç öğrenme tarzı vardır. Bunlar yaşayarak öğrenme, takım çalışması ile öğrenme ve rehber ile öğrenmedir. Oysa yeni teknolojilerin gelişmesi ile birlikte yeni öğrenme süreçleri de başlamıştır. Yeni teknolojiler bilginin sayısal şekilde işlendiği elektronik araçlar olarak adlandırılmaktadır. Bu süreçlere örnek olarak sayısal bilginin sunulması, saklanması, aktarılması, üretilmesi, taşınması ve dönüştürülmesi bulunmaktadır. Bilgisayarlar ve internet bilginin taşınması ve işlenmesi için, disk ve CD-ROM’lar saklanması ve araştırılması için kullanılmaktadır. Sayısal video ve ses bilginin farklı ve esnek bir şekilde sunulduğu bir ortamdır. Yeni medya bilgiyi esnek olarak sembolik bir şekilde işler. Bu işlev sayesinde bir sistemin davranışı grafiksel, metinsel veya sayısal şekilde ifade edilebilmektedir. Böyle bir model etkileşimli hale getirerek kullanıcının model içerisindeki değerleri ve sistemin davranışını değiştirmesi söz konusudur.

Kozma, bağlantılı metin (hypertext), grafik veya işitsel unsurlar sayesinde bilginin bireysel yapılandırılmasına ve öğrenciler arasında paylaşılmasına olanak veren çekçi öğrenme durumları yaratılmış olacağını vurgular. Yeni medya çok iyi işleme yetenlerine sahip olsa da pedagojik açıdan teknolojinin ilerlemesi sayesinde eğitim amaçlı kullanım doğmuştur. Eski süreçlere yeni medya yani araçları eklenmektedir. Bundan 40 yıl önce test kitapları yeni ülkeler hakkında bilgi almak için kullanılan araçlarken bugün televizyon bu sürece gerçekçilik ve zamansızlık boyutunu getirmiştir. Böylece görülmektedir ki yeni araçlar öğrenme süreç ve gereksinimlerine göre sürekli daha da yenilenmektedir. Yapısal öğrenme ortamlarında yeni teknolojiler entelektüel bilginin paylaşımı için bilginin aktarılması, tasarlanması ve erişimi konusunda yeni araçlar kullanmaktadır. Salomon, bu yeni araçların öğrenme konusunda yeni kavramlar ve kullanıma yönelik yeni modeller ortaya koyduğunu ifade etmektedir. Yeni teknolojiler ile bağlantılı metin, kavram haritası ve çevre modellemesi bilgisayar destekli yapısal öğrenme süreçleri desteklenmektedir.¹³⁸

Bilgisayarlar birçok eğitim ortamında önemli unsurlar haline gelmektedir. Bundan birkaç yıl önce okula herhangi bir bilgisayar kurmanın birçok eğitim sorununu halledeceği görüşü vardır. Ancak gerek öğretmenler gerekse öğrenciler bilgi teknolojilerinin eğitimdeki rolünü sorgulamaktadır. Yazı yazma bilgi arama ve tarama, sohbet gibi durumlar için kullanılsa bile bu araçların öğrencilerin öğrenmesini gerçekten geliştirip geliştirmediği tam olarak yanıtlanmamış bir soru olarak durmaktadır. Modern bilgi ve iletişim teknolojisinin mevcut potansiyelinden tam olarak faydalanılamamıştır. Eğitimciler daha etkin öğrenme kuramlarına ve buna destek olacak teknik olanaklara ve bunların eğitimde nasıl kullanılması gerektiği konusunda bilgiye ihtiyaç duymaktadırlar. En yaygın öğrenme teorileri arasında betimsel (descriptive), normatif (prescriptive) ve bilişim-iletişim kullanımının öngörüldüğü öğretim tasarım kuramı bulunmaktadır.¹³⁹

¹³⁸ Robert Jan Simons, **New Learning**, Hingham, MA, USA: Kluwer Academic Publishers, 2000, ss. 1-3.

¹³⁹ Peter (Editor) Gardenfors, **Cognition, Education, and Communication Technology**, Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated, 2005, s. 1-2.

Görünen o dur ki asıl sorun öğrenme ile öğrenme araçları arasındaki işlev ve rolün tam olarak ne olduğudur. Yeni eğitim ortamlarının, geleneksel eğitim ortamları ile karşılaştırıldığında, yeni öğretim ortamlarının bazı üstünlükleri olduğu görülmektedir. Yeni öğretim ortamları öğrenen kişiye bireysel öğrenme olanağı sağlamaktadır. Bireyin, öğrenme sürecini, bağımsız olarak, kendi kendine düzenleyebilmesi, yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitsel boyutunu oluşturmaktadır. En önemlisi öğrenme süreç ve araçları farklılıklar göstermektedir.

2.3.2.1 Elektronik Öğrenme

E-öğrenme, elektronik öğrenme ya da teknoloji tabanlı öğrenme anlamına gelmektedir. E-öğrenim son yıllarda yüksek öğrenim ve yetiştirim alanlarında ilgi duyulan yeni bir uygulamadır. 21.yüzyılın başında küreselleşmenin sonucu olarak ülkeler, kuruluşlar ve bireyler kendilerini önemli bir geçişin içinde bulmuşlardır. Teknolojik gelişmelere bağlı olarak ticaret ve rekabetin yapısı değişmiştir. Bilgi her yıl üstel olarak artmaktadır. Ülkeler arasındaki sınırlar kalkmasa da küreselleşmenin bir sonucu olarak topluluklar birbirlerine yakınlaşmıştır. Gelişmiş iletişim araçları ile toplum ve bireyler hemen her konuda bilgilendirilmektedir. Bunun sonucu olarak da küresel bir eğitim talebi ortaya çıkmıştır. Elektronik alanındaki hızlı gelişim her alanda adını “e” olarak sanki bir damga gibi vurmaktadır (e-öğrenme, e-ticaret, e-devlet gibi).

2001 yılı verilerine göre dünya genelinde 380 milyon insan internet kullanmakta ve her gün bu sayıya 170.000 yeni abone eklenmektedir. Günümüzde küresel bilgi her beş yılda ikiye katlanırken bunun 2020 yılında 72 günde bir olacağı tahmin edilmektedir. Bilginin artması, onun depolanması ve iletilmesi gibi iki önemli sorunu da gündeme getirmektedir. Bellek kapasiteleri yüksek sunucu/istemci bilgisayarların (Gigabyte) geliştirilmesi ve iletim hızının artırılması (Megabit/sn), bilginin rahatlıkla dolaşımını sağlayacaktır.

E-öğrenme için tarihsel açıdan aşağıdaki gibi bir sınıflandırmada yapılmaktadır:

- Klasik Sınıf Dönemi. (1983 öncesi sınıfta eğitim)
- Çoklu Ortam Dönemi. (1984-1993 Windows 3.1, CD-ROM)

- Web Başlangıcı. (1994-1999 web'in gelişimi, internet)
- Yeni Web Dönemi. (2000-2005 Java/IP, Network uygulamaları)

Kuşkusuz e-öğrenme denilince akla hemen Web tabanlı materyal hazırlama ve iletim için de internet gelmektedir. Halbuki e-öğrenmenin evreni oldukça geniştir. Bu evrende uzaktan eğitim, sınıflar, cd-rom'lar, televizyon yayınları, radyo yayınları, internet, uyduya çıkış ve iniş, kablolu televizyon, etkileşimli televizyon, sesli konferans görüntülü konferans ve yazılı materyaller yer almaktadır. E-öğrenmede öğretici ve öğrenen arasındaki iletişim iki yolla yapılabilir:¹⁴⁰

- Eşzamanlı İletişim: Önceden belirtilen programa göre öğretici ile öğrenen internet aracılığı ile bire bir iletişim kurup eğitim/yetiştirim etkinliklerini sürdürebilirler. Eğer öğrenen sayısı fazla ve bir öğretici eşzamanlı olarak programı sürdüreceksen görüntülü konferans yapılabilir. Her iki durumda da iki yönlü bir iletişim ve etkileşim vardır.
- Eşzamanlı Olmayan İletişim: Öğrenenin kendi istediği zamanda CD-ROM kullanması veya sunucu taraftaki sisteme girmesidir. Her iki durumda da daha önceden hazırlanmış ve kendi içinde etkileşimi olan programların izlenebilmesidir.

Bilginin hızla artması internet'in kablolu/kablosuz yaygınlaşıp evlere ve kurumlara girişi, etkileşimli televizyon yayınlarının başlaması gibi nedenlerle, insanlığın Endüstri Çağı'ndan çıkıp Ağ Çağı'na girdiğini görülmektedir. Ağ Çağı'nda birey edilgen olmaktan çıkmakta, yaparak öğrenmekte, diğer bireylerle işbirliği yapmakta, bilgiye anında ve her yerde ulaşabilmekte ve eğitim süreci ömür boyu devam etmektedir. Bilgi Teknolojisinin hızla gelişmesi, bilginin kullanılarak üretime koşulması, kalitesinin yüksek olması ve maliyeti e-öğrenme'de önemli faktörlerdir.

¹⁴⁰ Mehmet Kesim, “Herkes İçin, Her Yerde, Her Zaman Etkin Öğrenim E-Öğrenme”, **Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu**, 23-25 Mayıs 2002, URL:http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Mehmet_Kesim.doc (12.01.2004)

Endüstri Çağı'ndan Ağ Çağı'na geçişte e-öğrenme gerek kamu gerekse özel kuruluşlarca önemle üzerinde durulan bir uygulama ve süreçtir. Eğitim gereksinimlerinin doğru belirlenmesi, içeriklerin çok iyi hazırlanması iletişim alt yapısının yaygınlaştırılarak hızının artırılması ve maliyetlerin kabul edilebilir duruma getirilmesi gerekmektedir. E-öğrenme bazı kaynaklarda belirtildiği gibi sadece bilgisayarla özdeşleştirilirse ve bilgisayara her yüklenen ve gönderilen bilgi e-öğrenme olarak anlaşılırsa, yapılan eğitim sonuçta Klasik Sınıf Dönemi'ni aratır olabilme riski ile karşı karşıya kalabilecektir.¹⁴¹

Son yıllarda, bilgisayar kullanımının yaygınlaşması, gelişen internet teknolojileri ve hızlı İnternet bağlantıları; uzaktan eğitimin önemli bir payesini internet üzerinden yayımlanan eğitim ortamlarının oluşturmaya neden olmuştur. Bu nedenle bu tür eğitim ortamları isimlendirilirken, çok daha geniş bir alanı tanımlayan uzaktan eğitim kavramı yerine “ Web Tabanlı Eğitim (WTE)” veya “Çevrimiçi (Online) Eğitim”; diğer adıyla “Web Based Education (WBE)” yaygın ifadesiyle e-öğrenme kavramları kullanılmaya başlanmıştır. E-öğrenme, internet üzerinden yayımlanan, sesli, görüntülü ve etkileşimli, senkron ya da asenkron eğitim ve öğretim aktivitelerine verilen genel bir addır.¹⁴²

E-öğrenme elektronik ağ araç ve sistemlerini kullanarak yapılan öğrenmedir. Yenilik, herhangi bir düzeyde ortaya çıkan durumu ifade etmektedir. Eğer yenilik , fark ve değişim olumlu ise bu süreç gelişim kavramı ile ifade edilmektedir. Yenilik, değişiklik ve gelişim yaratıcı düşünmenin sonucudur. Değişim doğal bir gerçektir ve gereksinimleri karşılamayı amaçlamaktadır. Onu yönlendirecek ve ona uyum sağlayabilecek kişilere olanaklar sunmaktadır.¹⁴³

¹⁴¹ Kesim, URL: http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Mehmet_Kesim.doc (12.01.2004)

¹⁴² Zehra Doruk, “*e-Öğrenme ve Kavramlar*”
URL: http://www.mmistanbul.com/makaleler/e_ogrenme/e_ogren01/e_ogren01.HTML (13.04.2005)

¹⁴³ Yalvaç, s.266.

Web eğitimde sınıf yerine internet bağlantılı herhangi bir bilgisayar, esnek olmayan öğretim programları yerine öğrencinin isteğine bağlı eş zamansız öğretme-öğrenme süreçleri uygulanmakta; kolay değişmeyen içerik yerine, öğrenme gereksinimlerine göre değişen esnek ve zengin programlar işe sokulmaktadır. Ayrıca, öğrencinin edilgenliği yerine okuma, ödevler, alıştırma ve tartışma ortamlarında etkin olarak sınav olma ve sınav sonuçlarına göre dönütler verme-alma, başarı yüzdesini saptama gibi eğitsel işlemler etkili olarak yapılmaktadır.

Web destekli bir öğretim tasarımı, öğrenme-öğretme ilkelerinin, öğretim materyal ve etkinliklerine dönüştürülmesini sağlayan sistematik süreçtir. Diğer taraftan, internet her an gelişen ve değişen bir öğrenme ortamıdır. Bu da web destekli öğretim tasarımında göz önünde bulundurulması gereken bir unsurdur. Tablo 8 ve Şekil 5’de uzaktan öğrenme ve dağıtılmış etkileşimli öğrenme süreçleri arasındaki karşılaştırma zaman, yer ve öğrenme yöntemi etkenleri ile birlikte sunulmuştur. Dağıtılmış öğretim (Distributed Instruction), nesnel uzaktan eğitim ortamını ifade etmek için kullanılır. Dağıtılmış pasif eğitim ortamında zaman ve fiziksel engeller ortadan kaldırılmıştır. Web öğrenme materyalini yayınlamak için kullanılır. Etkileşimli sınıf (interactive classroom) zaman ve mekan açısından kısıtlanmış nesnel öğrenme ortamını temsil eder. Dağıtılmış etkileşimli öğrenme zaman ve fiziksel engellerinin ortadan kaldırıldığı nesnel öğrenmeyi ifade eder. Fiziksel yer engelini ortadan kaldırarak etkileşimli sınıf, dağıtılmış etkileşimli sınıfa dönüşmektedir.¹⁴⁴

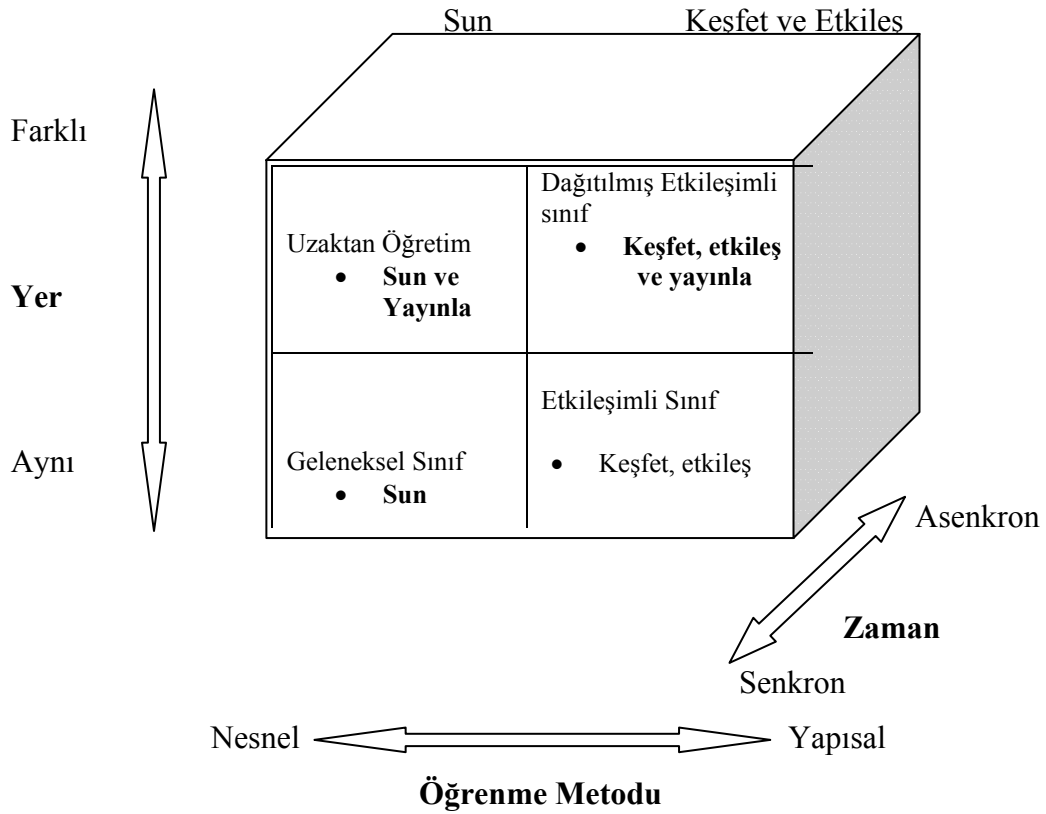
Tablo 8. Uzaktan Pasif Öğrenme ile Dağıtılmış Etkileşimli Öğrenmenin Karşılaştırılması

	Uzaktan Pasif Öğrenme	Dağıtılmış Etkileşimli Öğrenme
Öğrenci Kontrolü	Düşük	Yüksek
İçerik Organizasyonu	Bilginin (information) doğrusal sunumu	Bilginin (knowledge) doğrusal olmayan sunumu
Öğrenme Süreci	Pasif	Aktif

¹⁴⁴ Khalifa and Shen, s.415

Kendi kendini düzenleme (self-regulation) ve doğrusal olmayan tasarımda öğrencinin öğrenme sürecinde bilgiyi düzenleme konusunda daha etkin rol alması gerekliliği savunulmaktadır. Öğrenme tasarımı ne kadar fazla doğrusallıktan uzaklaşırsa öğrenen kişi üzerine o kadar çok görev düşmekte ve böylece öğrenme sürecindeki herkes istenilenleri eşit şekilde yerine getirememektedir. Öğrenme de bilgi işleme ve bilişsel süreçlerin yanında endişe, istek, korku, tatmin gibi psikolojik ve duygusal etmenlerde rol oynamaktadır.¹⁴⁵

Daha önce oluşturulan boyutlara dayanarak zaman ve mekan boyutları kapsamında web tabanlı öğrenme topolojisi Şekil 5’ de görüldüğü gibidir.¹⁴⁶



Şekil 5: Web tabanlı Öğrenme Topolojisi

¹⁴⁵ Koç, URL: <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde20/pdf/Volume6Number4.pdf> (12.12.2005)

¹⁴⁶ Khalifa and Shen, s.412.

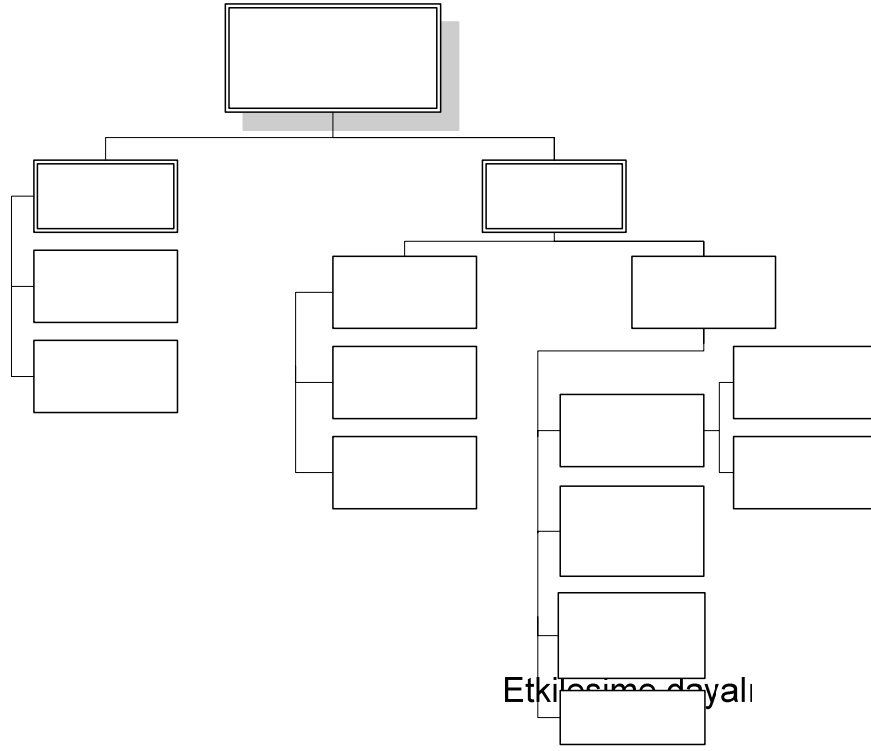
E-öğrenme ortamında etkileşim tamamen ortamın tasarımıyla ilgilidir. Ortamın sunulduğu teknolojiye çok ortamın tasarımı etkileşimin sınırlarını belirlemektedir. Her tür eğitim kademesinde yapılacak teknoloji temelli yada destekli öğretimde etkileşim, kullanılan teknolojinin öğrenci gereksinimlerine yönelik bilgi toplamasına ve toplanan bilgiler ışığında etkinlikleri şekillendirmesine ve öğrenciye uygun malzeme sağlamasına bağlıdır. E-öğrenme paket ve siteleri pedagojik etkileşim ilkelerini göz önüne almak ve öğrencinin etkileşim olmaksızın yeni teknoloji ortamıyla çalışmasının aslında varolan ortamlara fazladan bir değer katmadığının bilincinde olmalıdır.¹⁴⁷

Bilginin dağılıma biçiminde yayılma süreci de farklı teknolojik imkanlardan faydalanır olmuştur. Sıkıştırılmış görüntü aktarımı, uydu aktarımları, internet ve web ortamına dayalı dağıtım olanaklarının ayrı ayrı veya bir arada kullanılması bilgiyi talep edenle aktaran arasındaki köprüler olmaya başlamıştır. Bu sayede, teknolojinin artan ve gelişen bir şekilde eğitime girmesi sağlanmış olmakta ve bilgiyi aktarma ve alma tarafında olanların artan ihtiyaçlarına yanıt verilmiş olmaktadır.

Teknolojinin uygulamalarda yer almasını sağlayan, bir parçası haline gelen öğrenen, öğreten, düzenleyen ve yönlendiren kişilerin süregelen süreç içerisinde her zamankinden daha özenli ve bir takım halinde çalışmaları gerekmektedir. Burada ortaya çıkan durum özellikle öğrencinin de artık öğrenme sürecinde alacağı bilgi adına daha aktif ve katılımcı olacağını kanıtlamaktadır. Teknolojinin eğitimin ayrılmaz bir parçası olması ve bu yapının günümüzde yer alan açık öğretimin ve uzaktan öğrenme sistemlerinin temel yapı taşı olarak yer alması eğitim içeriği ile teknolojinin sürekli etkileşim içerisinde yer almasını doğurmaktadır. Şekil 6 elektronik öğrenmeyi türleri açısından temel iki bölüme ayırmıştır. Bunlardan biri etkileşime göre diğeri de zamanlamaya göre dir.¹⁴⁸

¹⁴⁷ Yavuz Akpınar, “İnternet Üzerinde Eğitim ve Etkileşimlilik Sorunları” **Türkiye Bilişim Dergisi**, sayı 79, URL: http://www.tbd.org.tr/index.php?module=bilisim&page=show_content&content_id=343 (13.012002)

¹⁴⁸ Mustafa Reşit Usal ve Mehmet Albayrak, “Uzaktan Eğitim Türleri: E-Öğrenemede Bilgisayar /ağ altyapısı Bakımından Etkili Parametreler ve Türkiye’nin E-Öğrenemey Hazır Bulunuşluğu”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**, April 2005 ISSN: 1303-6521 volume 4 Issue 2 Article 6, URL: <http://www.tojet.net/articles/426.htm> (05.09.2005)



Şekil 6 E-Öğrenmenin Yayın Türlerine Göre Sınıflandırılması

Uzaktan eğitim öğretici ve öğrenenin fiziksel olarak ayrı ortamlarda bulunduğu durumlarda gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleridir. Uzaktan eğitim ile e-öğrenme zaman zaman birbirinin yerine kullanılan terimler olmakla beraber anımsanması gereken husus, uzaktan eğitimin 18.yüzyılın başlarında posta ile başlamış olduğudur. Daha sonra telsiz, telefon, radyo ve televizyon ile devam ederek günümüzde bilgisayarların kullanımına kadar gelinmiştir. Bu bakımdan e-öğrenme, uzaktan eğitimin alt kümesi olarak düşünülebilmektedir.¹⁴⁹

Eğitim kabul, değer ve güven görmesi gerektirdiği için web tabanlı öğrenme küresel standartlara ulaştırılmak istenmektedir. Bugün birçok e-öğrenme dersi “testi çöz ve bir sonraki adıma git” yaklaşımı uygulamaktadır. Bu yöntem bir bakıma uygulanması kolay

¹⁴⁹ Filiz Eyüboğlu, “e-Öğrenme Nedir?” **Türkiye Bilisim Dergisi**, sayı 88, Aralık 2003.
URL:http://www.tbd.org.tr/index.php?module=bilisim&page=show_content&content_id=183
(03.04.2004)

bir yöntem olarak gözüke de bu sistem öğrencilerin seviyelerinin az çok benzer olduğunu ortaya koymaktadır.¹⁵⁰

Pedagojik yaklaşımlardan uzak teknoloji planlaması müfredattan kopuk ve eksik içi boşlatılmış bir durum halini alacaktır.¹⁵¹

Günümüzde öğretimin eğitim teknolojileri ile etkin bir şekilde desteklenmesi gereğine ihtiyaç vardır. Eğitim ortamında, öğretme-öğrenme ilişkisinin düzenlenmesi, eğitilenin öğrenmeye güdülenmesi, öğrenmenin kolaylaştırılması için gereken her türlü aracın, gerecin nasıl kullanılacağını, nasıl sağlanacağını ya da hazırlanacağını eğitim teknolojileri araştırmaktadır.¹⁵²

Birçok e-öğrenme uygulamasının faydalarına baktığımızda e-öğrenmenin öğrenci merkezli, öğrenme hız ve hedeflerinin öğrenen tarafından düzenlenebildiği, yapısal, etkileşimsel ve de bireysel öğrenme tarzlarına uygun olduğu görülmektedir.¹⁵³

Elektronik teknolojiler pedagojik olarak öğretmen merkezli yaklaşımı öğrenci merkezli yaklaşım haline dönüştürmeye başlamıştır. Bu da modern yazılım ve veri iletişim desteği ile son 20 yılda daha belirgin bir hal almıştır.¹⁵⁴

¹⁵⁰ Mustafa İnceoğlu ve diğerleri, “*Intelligent Approcah for Web-based E-Learnign Systems*”. Mesutl Yalvaç ve S. Gülseeçen (Eds.) In “**First International Conference on Innovations in Learnign for the Future: e-learning**”, İstanbul, Turkey, October 26-17, 2004, Proceedings, İstanbul University Rectorate Publication No:4551, 2004. ss.244-245.

¹⁵¹ Richard E. Ferdig, “Towards Implementing Technologies In Education: Exploring The Pedagogy And People Of Good Innovations”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET** April 2005 ISSN: 1303-6521 volume 4 Issue 2 Article 5 URL: <http://www.tojet.net/articles/425.htm> (20.10.2005)

¹⁵² Rüzgar, URL: <http://www.tojet.net/articles/4316.htm> (02.10.2005)

¹⁵³ Zuhâl Batlaş et al. “*How do Learners learn :Metacognition*” M.Yalvaç and S.Gülseren (Eds.) In “**First International Conference on Innovations in Learnign for the Future :e-Learning**”, İstanbul, Turkey, October 26-17, 2004, Proceedings, İstanbul University Rectorate Publication No:4551, 2004, s.251.

¹⁵⁴ P.W.Garrat and C.Dawis “Wireless Network Support for Pedagog,c Interaction” M.Yalvaç and S.Gülseren (Eds.) In “**First International Conference on Innovations in Learnign for the Future :e-Learning**”, İstanbul, Turkey, October 26-17, 2004, Proceedings, İstanbul University Rectorate Publication No:4551, 2004, s.171.

İnternet/intranet tabanlı eğitimde bireyler arası iletişimin getireceği etkileşimin zamanlaması, miktarı ve niteliğinin sorgulanması gerektiği ve bu yolda yeni yöntem ve platformların geliştirilmesi gereklidir. İnternet üzerindeki malzemelerin sistematik olmaması, dağınık olması ve aslında çoğunun etkileşimli olmaması da büyük bir sorun teşkil etmektedir. E-öğrenme ortamında etkileşim tamamen ortamın tasarımıyla ilgilidir. Ortamın sunulduğu teknolojiden çok ortamın tasarımı, etkileşimin sınırlarını belirlemektedir. Her tür eğitim kademesinde yapılacak teknoloji temelli yada destekli öğretimde etkileşim, kullanılan teknolojinin öğrenci gereksinimlerine yönelik bilgi toplamasına ve toplanan bilgiler ışığında etkinlikleri şekillendirmesine ve öğrenciye uygun malzeme sağlamasına bağlıdır. E-öğrenme paket ve siteleri, pedagojik etkileşim ilkelerini göz önüne almak ve öğrencinin etkileşim olmaksızın yeni teknoloji ortamıyla çalışmasının aslında varolan ortamlara fazladan bir değer katmadığının bilincinde olmalıdır.¹⁵⁵

Geleneksel sınıf ortamına ve öğrenimine göre web tabanlı öğrenmede öğrenen bireyin bireysel öğrenme tarzına ve de hızına göre zenginleştirilmiş (ses, görüntü, grafik, metin v.b.) öğrenme ortamları hazırlamak daha kolaydır. Yapılan çalışmalar cinsiyet farklılıklarının da web tabanlı öğrenme tasarımında etkili sonuçlar ortaya koyduğunu göstermiştir. Barrett ve Lally çalışmaları sonucu öğrenme teknolojileri kullanımı açısından ilginç sonuçlar ortaya çıkmıştır. Buna göre kadınlar daha az çevrimiçi uygulamalarda konuşmakta ve ders daha az katılım sağlamaktadır. Benzer bir çalışmada Gunn ve McSporran erkeklerin çevrimiçi öğrenme materyallerini kullanırken kadınlara göre daha rahat ve daha endişesiz oldukları gözlenmiştir. Çevrimiçi öğrenme tasarlarken sosyo-kültürel farklar gözlemlenmeli ve tasarım buna göre şekillenmelidir.¹⁵⁶

Öğrenmenin dağıtılması ile “derse” gitmek” deyimini teknoloji sayesinde başka bir kıtada “ders gitmek” anlamına da gelmektedir. Önceleri uzaktan eğitim öğrenme unsurlarının

¹⁵⁵ Yavuz Akpınar, “İnternet Üzerinde Eğitim ve Etkileşimlilik Sorunları” **Türkiye Bilişim Derneği**, sayı7,Eylül,2001,URL:http://www.tbd.org.tr/index.php?module=bilisim&page=show_content&content_id=343 8(04.01.2002)

¹⁵⁶ Koç, URL: <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde20/pdf/Volume6Number4.pdf> (12.12.2005)

elektronik posta ile dağıtılması anlamına gelmekteydi. Gelişen uygulamalar ile ses ve görüntü uygulamaları ile bu zenginleştirilmektedir.¹⁵⁷

Frederiksen, White ve Stiggins, öğrencilerin yüksek akademik başarılar elde etmesi onların öğretmenlerinin öğrencilerin zayıf ve güçlü noktalarını tespit etmesine ve öğretmenin öğrenme hedefini ve çözümlerini doğru oluşturmaya bağlı olduğunu ileri sürmektedirler. Bunun da tanısal bir değerlendirme ile mümkün olabileceği görüşünü savunmaktadırlar.¹⁵⁸

Web tabanlı öğrenme ortamları hazırlanırken psikolojik ve pedagojik bakımdan göz önünde bulundurulması gereken bazı ayrıntılar vardır. Bunlar arasında hipermedya ortamında uzaktan eğitimi olumlu yönde etkileyen unsurların nasıl tespit edileceği, çok sayıda öğrenci kitlesi için bilişsel profilleri açısından psikolojik ve pedagojik desteğin nasıl yapılacağı ve öğrenme sürecindeki zorlukların nasıl yönetileceği ve öğretmenler çevrimdışı iken geri besleme gelmemesi veya öğretmenlerin benzer zorluklara ilişkin bilgileri olmaması halinde öğrencilerin ne yapacağı ve de son olarak bütün bunların sonunda doğal olarak öğrencilerin cesareti kırılmış ve kendilerini dışlanmış hissetmeleri durumunda ne tür çözümlere başvurulacağı bulunmaktadır. Pedagojik malzeme ile öğrencinin internet ortamında nasıl etkileşim kuracağı, öğrenme davranışlarının ve süreçlerinin sanal ortamda nasıl değerlendirileceği önemle üzerinde durulması gereken diğer bir konudur.¹⁵⁹

Paul Saettler, eğitim teknolojisinin tarihsel anlamda ilk gözlendiği yer kabile papazlarının sistematik bilgi sunuşları ve bu bilgiyi aktarmada işaret yazısı kullanmaları

¹⁵⁷ Sara Gilbert Dulaney, **How to Be a Successful Online Student**, Blacklick OH, USA: McGraw-Hill Professional, 2000.s. 19.

¹⁵⁸ Scott L Howell (Editor), **Online Assessment and Measurement: Case Studies from Higher Education**, K-12 and Corporate.Hershey, PA, USA: Information Science Publishing, 2005. s.172.

¹⁵⁹ George Magoulas (Editor), **Advances in Web-Based Education : Personalized Learning Environments**, Hershey, PA, USA: Information Science Publishing, 2005. s. 22.

olduğunu ileri sürerek kültürlerin gelişmesi ile eğitim teknolojisinin de daha karmaşık bir hal almakta olduğunu ifade eder.¹⁶⁰

Günümüzde, internet, çok hızlı bir şekilde daha fazla insan ve daha fazla mekanı kapsayacak şekilde yayılmaktadır. Ancak, mevcut internet kullanımının önünde duran sorunlardan biri, kullanımın bir bilgisayara bağımlı olmasıdır. Bu soruna sunulan alternatif çözümlerden biri de hareketli (mobil) teknolojilerdir.

2.3.2.2 Mobil Öğrenme

Mobil uygulamalar, günümüz teknolojisinde “Wireless Application Protocol (WAP)” adı verilen bir protokolü kullanarak çalışmaktadır. WAP, kendi alanlarında dünya lideri olan kuruluşların, kablosuz iletişim alanındaki çalışmalarını “WAP Forum” altında birleştirerek oluşturduğu ve halen devam eden çalışmaların bir ürünüdür. WAP Forum’un amacı, kablosuz iletişim cihazlarına bilgi ve telefon hizmetlerini oluşturmak için açık lisanslı standartlar geliştirmektir.

Her ne kadar elektronik öğrenme (e-Learning) öğrenmede zaman ve mekan kısıtlamalarını ortadan kaldırırsa da, günümüzde eğitime ulaşmak için bir kişisel bilgisayara ihtiyaç duyulmaktadır. Fakat, son yıllarda mobil teknolojilerin hızla gelişimi ve “mobil olma” kavramının hayatımıza girmesiyle, gelecekte elektronik öğrenme amaçlı olarak kişisel bilgisayarlardan farklı cihazların da kullanılabileceğini tahmin etmek mümkündür. PDA (Personal Digital Assistant) olarak tabir edilen cihazlar, elektronik öğrenme için kullanılabilecek ürün grubunun en önemli üyesi olarak göze çarpmaktadır. Benimsenme oranı bir hayli yüksek olan PDA’ler gelecek yıllarda mobil öğrenmeye imkan tanıyacak standart bir altyapı haline gelebilecektir. Daha şimdiden bazı içerik geliştirici şirketlerin PDA’ler üzerinden alınabilen içerikler geliştirmeye başlaması bunun bir göstergesi olarak algılanabilir.

¹⁶⁰ Gary Berg, **The Knowledge Medium: Designing Effective Computer-Based Educational Learning**, Hershey, PA, USA: Idea Group Inc., 2002. s. 10.

PDA dışında, Tablet PC 'ler de elektronik öğrenme için kullanılabilecek bir ürün grubudur. Henüz prototip aşamasında olan Tablet PC, taşınabilir bilgisayarlardan daha küçük, çok daha hafif ve kullanımı daha kolay olacak bir kişisel bilgisayardır. Tablet PC'ler taşınabilir olmaları ve sağladıkları kullanım kolaylığı ile elektronik öğrenme için mobil araç olmaları beklenmektedir.

Kablosuz iletişim altyapısını kullanan, günümüzde “cep telefonu” olarak isimlendirdiğimiz, fakat gelecekte çok farklı iletişim fonksiyonlarını barındıracak bir takım cihazlar da mobil öğrenme amaçlı olarak kullanılabilecektir.

İçerik standartlarının belirginleşmesi ve SCORM ve IMS gibi kabul gören içerik tanımlamalarının XML tabanlı tanımlamalar olması, eğitim içeriklerinin PDA, Tablet PC ve benzeri cihazlar tarafından alınabilmesine imkan tanımaktadır. Çünkü XML formatında oluşturulmuş bir eğitim, her bir cihaz için tekrar düzenleme yapmaya ihtiyaç duyulmaksızın alınabilmektedir. Elektronik öğrenme (e-Learning) teknoloji üreticilerinin mobil teknolojilere yaptıkları yatırımlar ve gelişen teknolojilerle birlikte bilgiye her yerden erişimin mümkün olması sayesinde mobil öğrenme mümkün olacaktır.¹⁶¹

Bilgisayar ve internet destekli uzaktan eğitim programlarına rağbetin fazla olmasının en önemli nedenlerinden birisi bireyin zaman ve mekan olarak özgür kalmasıdır. Öğrenenin istediği yer ve zamanda öğrenme sürecini başlatıp, istediği anda sürece müdahale edebilmesi gerçekten çok büyük özgürlüktür. Yakın geçmişe kadar masaüstü bilgisayarlarla, sabit telefon hatlarıyla gerçekleştirilen internet bağlantısı, bir anlamda yer ve zaman bağımsızlığı açısından tam bir özgürlük sunamamaktaydı.

Bilginin miktar olarak çok büyük bir hacme, değişim ve dönüşüm hızına sahip olması “Yaşam Boyu Öğrenme” kavramının önemini bir kat daha artırmıştır. Bilginin çok büyük bir hacime sahip olması onun insan zihnine kaydedilmesini güçleştirirken; diğer yandan bu kayıt işlemi yapılırsa dahi sürekli ve hızlı değişimin bir sonucu olarak insanın

¹⁶¹ Murat Bahar, “E-Learning ve Yeni Yaklaşımlar”
,URL:http://www.enocta.com/tr/kaynaklar_makale_detay.asp?url=67 (12.01.2005)

gereksinim duyduğu bilgi de değişmektedir. Bu aşamada çözüm, değişim kadar esnek, hızlı ve pratik araçlarla yeni bilgileri öğrenene en kolay şekilde kazandırmaktır.

Bu aşamada karşılaşılması olası diğer bir sorun da; sürekli öğretim çabalarının öğreneni bunaltmasıdır. Çözüm olarak karşımıza çıkabilecek konu “Farkında Olmadan Öğrenme” kavramını gündeme getirmektedir. Bireye yaşamın içinde, sanki yaşamın bir parçasıymış gibi gerekli mesajları ulaştırarak hem yaşam boyu öğrenmenin gerekleri yerine getirilmekte, hem de birey formal (biçimsel) bir öğrenme ortamının sıkıcı şartlarından arınarak farkında olmadan gerekli bilgileri öğrenmektedir. Ortaya çıkan mobil teknolojiler modern insanın bu farklı öğrenim taleplerini karşılama noktasında oldukça tatmin edici boyuttadır.

Bazı bilgilere ihtiyaç duyulmadığı zaman önem verilmez ve bu nedenle çok kolay öğrenilmez. Oysa bu bilgilere ihtiyaç anında ulaşılsa, hem faydası daha yüksektir, hem de o anda bilginin öğrenilmesi daha kolay ve kalıcıdır.

Günümüzde bilgisayarlar ve internet aracılığı ile yapılan uzaktan eğitim çalışmaları için zaman ve mekan bağımsız denilse de tam olarak öyle olduğunu söylemek zordur. Çünkü hem bilgisayarı her yere taşımak mümkün değildir, hem de kablo aracılığı ile bağlanan internet kısıtlamalar getirmektedir. Bu nedenle tam olarak zaman ve mekan bağımsız öğrenme mobil cihazlar ve kablosuz erişim teknolojileri ile mümkündür.¹⁶²

Mobil iletişim teknolojileri için gereken alt yapı ve hukuksal engellerin ortadan kalkması ile mobil öğrenme kavramının elektronik öğrenme kavramı kadar yaygın kullanılması ve uygulanması beklenmektedir.

¹⁶² Mustafa Bulun, Birol Gülnar ve M. Salih Güran “Eğitimde Mobil Teknolojiler” **The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET** April 2004 ISSN: 1303-6521 Volume 3, Issue 2, Article 23 URL:<http://www.tojet.net/articles/3223.htm> (12.01.2005)

2.3.3 Yeni Öğrenme Değerlendirme

Değerlendirme eğitim sürecinin merkezi bölümlerinden birini oluşturur. Değerlendirme sürecinde biçimlendirici (formative), tanısal, (diyagnostik), karar verdirici değerlendirme (summative assessment), kendini değerlendirme (self-assessment) ve yerleştirme (placement) olarak beş çeşit değerlendirme mevcuttur. Yerleştirme değerlendirmesi öğrencilerin kayıt ve seçimine yöneliktir. Bu sebeple yerleştirme değerlendirmesi ders içerik ve amaçlarının hakimiyetine yöneliktir. Biçimlendirici değerlendirme öğrencilerin devam eden ilerlemelerini gözlemlemede kullanılır ki bu da öğretmen açısından geri bildirim toplamada ve öğrenme yanlışlarını değerlendirmede kullanılır. Biçimlendirici değerlendirme günlük eğitimin tamamlayıcı parçalarından biridir Tanısal (Diyagnostik) değerlendirme, biçimlendirici değerlendirmenin bittiği yerde başlar. Diyagnostik değerlendirme, formatif değerlendirmenin standart düzeltme bakış açısı karşısında mevcut süregelen veya tekrarlanan öğrenme zorluklarının ortaya çıkartılmasında kullanılır. Diyagnostik değerlendirme iki sınıf test ile sürdürülebilir. Bunlar kapsamlı ve hızlandırılmış testlerdir. Hızlandırılmış tanısal ölçek öğrenmenin tek bir yönü ile ilgilenirken, kapsamlı testler değerlendirilecek bilgi ve kavramların ve aşamalı değerlendirilmesini öngörmektedir. Burada ortaya çıkan güçlük soruların değerlendirmesi çok hassas ise öğrenci anlama konusunda sıkıntı yaşayabilmektedir. Toplu değerlendirme ders ve ünitelerin sonunda öğrencilerin öğretilen konu hakkındaki genel bilgilerini bütünsel düzeyde ölçmek için kullanılır. Bu tür değerlendirmenin önemli bir özelliği de derslerin açıklığı, söz konusu kavram ve tartışmaların öğretmene döngü sağlama açısından bütünlüğü ve tamamlayıcılığını değerlendirmesidir.¹⁶³

Yeni teknolojiler sayesinde öğrenme ölçme ve değerlendirme süreçleri de değişmektedir. Öğrencilerin özellikle kendi kendine ya da öz yönelimli öğrenme süreçleri için kullanılan yeni araçlar farklı değerlendirme hedeflerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu değerlendirme yöntemlerinden biri de tanısal değerlendirmedir. Tanısal değerlendirme de amaç en güçlü ve en zayıf öğrenme becerileri konusunda bilgi

¹⁶³ Dushyanthi Hoole and S. Ratnajeevan Hoole, *“Web-Based Teaching: Infrastructure Issues in the Third World”*, Anil Aggarwal (Editor). In *“Web-Based Learning and Teaching Technologies: Opportunities and Challenges”* Hershey, PA, USA: Idea Group Publishing, 2000, s.175.

toplamaktadır. Bu değerlendirme yöntemi sayesinde öğrenciler öğrenme becerilerini bireysel ve bağımsız olarak tanımlamaya çalışır. Tanısal değerlendirme sayesinde öğrenme becerileri konusunda bilgi toplama ve tanı koyma anlamında sadece bireysel düzeyde değil okul düzeyinde de çalışmalar sürdürülebilmektedir.

Öğrenme sürecindeki ilerleme, biçimlendirici değerlendirme (Formative Evaluation) sayesinde ölçülebilmektedir. Bu da öğrenci ve öğretmene ilgili öğrenme becerisi ve öğrenme süreci konusunda bir geri döngü vermeye yardımcı olmaktadır. Bir diğer değerlendirme şekli de karar verici (Summative Evaluation) değerlendirmedir. Bu tür değerlendirme belli bir öğrenme veya yönlendirme çalışmasının sonunda yapılır ve amaçlanan hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğine bakılır. Bu tür değerlendirmenin diğer bir adı da son testir (Final Testing). Eğer eğitimde öğrenme becerileri genel ya da öznel eğitim amaçlara dayanıyorsa bunlar da diğer eğitim odaklı amaçlar gibi test ve sınavlarda ölçülmektedir. Bireysel öğrencilerin öğrenme sonuçları öğretmen ve kurum olarak okula ilgili hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı konusunda bilgi vermektedir.

Değerlendirme araçlarının karşılaması gereken farklı amaçlar farklı şartlar doğurabilmektedir. Özellikle bireysel öğrenciler açısından bakıldığında değerlendirme konusunda güvenirlik, geçerlilik ve standardizasyon gibi unsurların önemi yadsınmamalıdır. Eğitim ortamında değerlendirme ve veri analizi kolayca uygulamaya konulabilmelidir. Öğrenme becerilerinin değerlendirilmesinde uygun yöntemin seçilmesi açısından göz önünde bulundurulması gereken 8 adet önemli unsur vardır:

- Değerlendirmenin amacı ve yöntemi (Tanısal, düzey belirleyici veya biçimlendirici değerlendirme)
- Hangi becerilerin veya alt becerilerin ele alınacağına dair değerlendirmenin içeriği
- Hedef Kitle (Bireysel, grup ya da kurumsal-ilk, orta veya üniversite)
- Elde edilen verinin çeşidi (Sözlü, yazılı veya dışardan gözlenebilir nicel veya nitel veri)
- Değerlendirme süreci (Standart veya standart olmayan)

- Toplanan verinin işlenmesi (Otomatik veya otomatik olmayan veri girdi işleme-uzun ya da kısa veri işleme)
- Değerlendirme yönteminin psikometrik niteliği (Geçerlilik ve güvenirlik)
- Mali konular (Değerlendirme aracının ve veri toplama ve işleme araç ve sürecinin) maliyeti¹⁶⁴

Dil öğreniminde değerlendirmeye bakıldığında Bachman, Clapham, Corson, ve McNamara gibi araştırmacıların konuya ilişkin 20 yıllık araştırma ve deneyimleri göze çarpar. Bachman'ın uygulamaları arasında web tabanlı değerlendirme ve dilleri belli amaçlar için test etme gibi çalışmalar bulunmaktadır. Clapham'ın değerlendirmeye iletişimsel yaklaşımı test unsurlarının içerik ve amaç açısından daha bütünlük ve özgün ele alınmasını öngörmektedir. McNamara özellikle performans değerlendirmesi üzerinde durarak dil becerilerini ölçülmesinde performansın bir sonraki ya da önceki performanslarla ilişkilendirilmesi gerekliliğini savunmuştur. Masgoret ve Gardner tutum, motivasyon ve ikinci dil öğrenimi ile tutum ve motivasyon testi üzerinde durmuştur. Gardner, dil öğrenme istekliliği, güdülenmesi, öğrenmeye karşı tutum ve ders içeriği ve öğretici değerlendirmesi konusunda bir eğitim modeli oluşturmuştur. Gardner, güdülenme ve başarı arasında yüksek bir korelasyon bulurken başarı ve bütünlük, tutum ve diğer araçsal uyum unsurları arasında düşük bir korelasyon gözlemlemiştir. Uzaktan yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde teknoloji önemli bir rol oynamaktadır. Bu sebeple buna ilişkin sistemlerin doğru belirlenmesi çok önemlidir. Shelley, uzaktan öğrenilmiş öğrenme malzemesinin değerlendirmesine ilişkin yaptığı çalışmada daha belirleyici unsurlar taşıması gerekliliği sonucuna varmıştır. Thorpe, Morgan ve O'Reilly açık ve uzaktan değerlendirme konusunda tutarlı ve açık bir pedagojik kriterin, amaç, standart ve özgün bir yaklaşımın varolması gerekliliğinden söz etmektedirler.¹⁶⁵

¹⁶⁴ Simons, ss. 83-96.

¹⁶⁵ Borje Holmberg, **Distance Education and Languages :Evolution and Change**, Clevedon, GBR: Multilingual Matters Limited, 2005, ss.122-124.

2.3.3.1 Web Tabanlı Değerlendirme

Bilgi işlem alanındaki gelişmeler ve özellikle internete dayalı eşzamansız (asen kron) eğitim, yaygın eğitim yöntemlerinin, karşılıklı etkileşim sorunlarını ortadan kaldırarak, eğitim alanında önemli bir değişim ortaya koyarak bilinen eğitim yöntemlerinin ve ona bağlı uygulamaların yeniden gözden geçirilmesine duyulan gereksinimi arttırmıştır. Bu uygulamalar içersinde öğrenme değerlendirmeleri de bulunmaktadır. Geleneksel anlamda sürdürülen öğrenme değerlendirmeleri bilgi teknolojilerindeki ilerlemeler sayesinde yeni bir boyut kazanmaktadır. Buna en güzel örnek web tabanlı değerlendirme verilebilir.

Öğrenme-öğretme etkinlikleri sonucunda öğrencilerin belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaştıklarını bilmek önemli bir eğitsel özelliktir. Çünkü öğretim programının geliştirilmesi ve öğrencilerin yönlendirilmeleri, başarılarının bilinmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bu konudaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin, geleneksel biçimde yapılması hem zaman alıcı, hem de her zaman güvenilir ve geçerli olamamaktadır. Bilgisayar teknolojisi ölçme-değerlendirme alanında öğretmen ve eğitimcilere önemli kolaylıklar sağlayacak potansiyele sahiptir. Değerlendirme bir karar verme işlemidir. Değerlendirmede, ölçme sonuçları bir ölçüt ile karşılaştırılır. Bu yolla, ölçme sonucunun ölçütle belirlenen koşulu karşılayıp karşılamadığına bakılır. Değerlendirme çalışmaları eğitimde genellikle üç amaç için yapılır. Bunlar :¹⁶⁶

- Tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme,
- Biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirme,
- Değer biçmeye yönelik değerlendirme

Tanıma-yerleştirmeye yönelik değerlendirme; öğrencilerin belli bir kurs, ders veya ünitenin önkoşulu niteliğindeki giriş davranışlarına sahip olma derecesini ve ilgili kursun geliştirmeyi düşündüğü davranışlardan öğrenciler tarafından önceden edinilenler

¹⁶⁶ Ayşen Gürcan Namlu, “Bilgisayar Destekli Ölçme ve Değerlendirme”, Ünite 9 URL: <http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/2277/unite07.pdf> (12.01.2005)

olup olmadığını belirlemek için yapılır. Eğitimde esas olan, katılımcıların-öğrencilerin en iyi ortamda öğrenmelerinin sağlanmasıdır. Bu da ancak onların, öğrenmeye ilişkin yönleriyle çok iyi tanınmaları ve eğitimde bu bilgilerden uygun şekillerde yararlanılması ile olanaklıdır. Biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirmenin ana işlevi, öğretim sürüp giderken, her bir üniteadaki öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini belirlemek, bu eksiklik ve yetersizlikleri gidermek, ünitenin daha iyi öğrenilebilmesi için her öğrenciye ayrı ayrı önerilerde bulunmaktır. Değer biçmeye yönelik değerlendirme (sonuç değerlendirmesi) ile; genellikle öğretim devresi sonunda, programın öngördüğü hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılarak öğrenci, öğretmen ve programa ilişkin yargılarda bulunulur.¹⁶⁷

Geliştirme aşamasında, hiper-ortam tasarım aşaması üzerine temellendirilen ders planları ve materyalleri oluşturulabilir. Değerlendirme aşamasında ise, biçimlendirici ve toplam değerlendirme olmak üzere iki değerlendirme boyutu karşımıza çıkmaktadır. Biçimlendirici değerlendirmeler, anket veya mülakat yoluyla gerçekleştirilebilir. Toplam değerlendirme ise, uygulanan öğretim sonucunda yapılabilir. Toplam değerlendirme, öğretimin etkililiğinin belirlenmesine yönelik dönüt alınmasını sağlamaktadır. Hem biçimlendirici hem de toplam değerlendirme dönüt sağlamak için çeşitli kriterlere göre yapılabilir. Örneğin Reeves, Likert tipi ölçek kullanılarak bir takım değerlendirme değişkenlerini tanımlamıştır. Bu değişkenler, gezinti (navigation), ekran tasarımı (metin, ikonlar, grafikler, renk vb. ile ilişkili etkileşimli programın boyutları), bilgi sunumu, tümleşik ortam (metin, ses, grafik, video vb. farklı araçların birlikte çalışabilmesi) ve toplam işlevsellik (programın yararlılığı) şeklinde sıralanabilir. Yürütme aşamasını ise, özellikle teknik ve maliyet etmenleri etkilemektedir. Örneğin kurs eğer iletişim teknolojileri kullanılarak işbirlikli öğrenmeyi geliştirmeye yönelikse ağ bağlantı hızlarının ve ana makine (server) kapasitesinin dikkate alınması gerekmektedir.¹⁶⁸

¹⁶⁷ Namlu, URL: <http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/2277/unite07.pdf> (12.01.2005)

¹⁶⁸ Bünyamin Atıcı ve Mehmet Gürol, **Nesnelci Öğretim Yaklaşımlarından Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımlarına Doğru İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Gelişimsel Bir Model önerisi**, BTİE 2001. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim. Bildiriler Kitabı. Ankara 2001, ss.177-183.

Web’de geleneksel öğretim ortamlarında kullanılan değerlendirme türleri dışında portfolyolar, öğrenenin değerlendirme sonuçlarının istatistikleri ve kendi kendini değerlendirme gibi değerlendirme türleri de kullanılmaktadır.

Web eğitim süreçlerinin yürütülmesinde, değerlendirme durumlarının belirlenmesi ile bunların eş zamanlı veya eş zamansız olarak nasıl gerçekleştirileceğinin öğrencilere duyurulması gerekmektedir. Ayrıca, değerlendirme süreci için genel özellikler taşıyan web eğitim süreçlerinin etkinliği için oldukça önemsenen aşağıda sıralanan ilkeler de dikkate alınmalıdır.¹⁶⁹

- Değerlendirme durumu öğretim durumuyla ilişkili olmalı, eş deyişle değerlendirmeye esas olacak sorular ön görülen hedefler ve içerikle uyumlu ve tutarlı olmalıdır.
- Değerlendirmede, öğretim durumunu kapsayan içeriği dengeli örnekleyecek sayı ve nitelikte soruya yer verilmelidir.
- Değerlendirmeye esas olacak ölçme işleminden ve ölçütlerden katılımcılar önceden bilgilendirilmelidir.
- Öğrencinin değerlendirme durumuna ilişkin dönüt alması sağlanarak doğru yanıt ve davranışlarını pekiştirmesi; yanlış yanıt ve hatalı formlarını da düzeltmesi sağlanmalıdır.

Öğrenmenin nasıl olduğuna dair geliştirilen kuramlar, farklı öğretim modellerinin kullanılmasını gündeme getirmiştir. Bu durum öğrencinin öğreniminin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde bazı anlayışların değişmesine sebep olmuştur. Tablo 9’da görüldüğü gibi günümüzde yalnızca sonuca önem veren ölçümler yerine, sürecin de ölçülmesi; bilginin hatırlanmasının değil, bilginin uygulanmasının ölçülmesi; öğrenciye yazıya dayalı görevler yerine, özgün (authentic) olarak tanımlanan gerçek dünya ile ilişkili problemler ve görevler verilmesi; öğrencinin ölçülmesinde kullanılan kriterlerin belirli ve açık olması, yalnızca öğretimden sonra değil, öğretim sırasında da ölçümler

¹⁶⁹ Mustafa Karaağaçlı, “*Web Eğitim Ve Web İletişimde Değişen Yeterlikler*” Açık Ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, 23 Mayıs 2002, URL: http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Mustafa_Karaagacli.doc (05.04.2005)

yapılması; tek bir ölçme yöntemine bağlı kalınmayıp, çoklu ölçüm yöntemleri kullanılması ve aralıklarla değil, sürekli ölçümler yapılması hedeflenmektedir.¹⁷⁰

Tablo 9: Öğrencinin Öğreniminin Ölçülmesinde ve Değerlendirilmesinde Önceki ve Yeni Yaklaşımlar

Önceki Yaklaşımlar	Yeni Yaklaşımlar
Sonuca önem verme	Sürecin ölçülmesi
Birbirinden ayrılmış becerilerin ölçümü	Birbirini tamamlayan becerilerin ölçümü
Bilginin hatırlanması	Bilginin uygulanması
Yazıya dayalı görevler	Otantik görevler
Tek bir doğru cevap	Birden fazla doğru cevap
Gizli veya belirsiz kriterler	Açık ve belirli kriterler
Öğretimden sonra	Öğretim sırasında
Çok az dönüt	Yeterli ve zamanında dönüt
Klasik sınavlar	Performansa dayalı ölçümler
Tek bir yöntemle ölçüm	Çoklu yöntemlerle ölçüm
Ara ara yapılan ölçümler	Sürekli ölçüm

Değerlendirme öğrencinin öğrenmesini anlamaya ve iyileştirmeye yönelik süregelen bir süreçtir ve öğrenme kalitesi açısından yüksek standartlar, uygun ve kriterler ile ortaya çıkan sonucu analiz edebilme, açıklayabilme ve yorumlayabilme becerilerini içermektedir. Değerlendirme kolektif/ortak dikkatin ortaya konması ve varsayımların incelenerek öğrenme kalitesinin yükseltilmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, değerlendirme öğrenme ve öğretimi tanısal (diyagnostik) olarak değiştirme amacıyla öğretmen ve öğrencilerin toplarken yaptıkları bütün eylemleri kapsamaktadır. Weisburgh değerlendirmeyi iletişimsel anlamda geri besleme açısından öğretmene, öğrenciye, materyal üretimi ve tasarımı yapan kişilere yönlendirme görüşündedir. Weisburgh, değerlendirmede dört temel süreç gözlemektedir:¹⁷¹

¹⁷⁰ Feral Ogan-Bekiroğlu, “Ölçme Değerlendirmede Alternatif Yöntemler ve Portfolyo Kullanımı”, URL :<http://www.istekyasam.com/edu7dergi/edu7/makale5.doc> (04.02.2005)

¹⁷¹ Mary Hricko (Editor), **Online Assessment and Measurement: Foundations and Challenges**, Hershey, PA, USA: Information Science Publishing, 2005.s.8

- Değerlendirilen kişinin ortaya koyduğu performans,
- Sonucu değerlendiren sistem,
- Değerlendirmenin standart başka bir performans ile karşılaştırılması,
- Değerlendirme sonucunun raporlanması veya görselleştirilmesi gibi

İnternet üzerinden test vermenin en önemli avantajlarından biride veritabanına, kütüphanelere ve de yardım konularına çeşitli bağlantılar verilebilmesidir. İnternet üzerinden oluşturulacak bir test içine çoktan seçmeli, aşağı yukarı çekilebilen bir mönü koyulabilir. Ancak, internet üzerinden ölçme birçok tartışmayı da beraberinde getirmiştir. Burada ölçme güvenirliliği ve etik konular gibi çeşitli kaygılar olabilmektedir. İnternet üzerinden yapılan dil öğrenme değerlendirme konusunda tanısıl (diyagnostik) testlere örnek olarak DIALANG projesi verilebilir.¹⁷²

Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı (CEF) ve Avrupa Konseyi Diller için Ortak Ölçütler Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Çerçeve Programı (CEFRL), yabancı dil öğrenen kişilerin kendilerini bireysel olarak değerlendirebilme ve ilerlemelerini aşama aşama görebilme imkanı sağlayan bir ölçektir ve Avrupa Birliği Komisyonu tarafından 14 dilde hazırlanmış tanısıl ölçekler içermektedir.¹⁷³

Web tabanlı değerlendirme, öğrencilere kendi öğrenmeleri konusunda kontrol sağlamaktadır. Böylece, öğrenme ve değerlendirme bütünleşerek öğrenciye hızlı ve anında geri besleme sağlanmış olur. Kağıt ile yapılan değerlendirmeye kıyasla bu değerlendirme; değerlendirme bilgisinin aktarımı, yönetimi ve de dağıtılması konusunda, öğretmene ve öğrenciye daha büyük esneklik ve etkinlik sağlamaktadır.¹⁷⁴

Çevrimiçi değerlendirmenin dezavantajları arasında öğrencilerin çevrimiçi değerlendirme konusunda spesifik bir eğitime gereksinim duymalardır. Yine öğrenciler

¹⁷² URL: www.dialang.org

¹⁷³ Brett and Motterdam, ss.100-101.

¹⁷⁴ Erman Yükseltürk and Refik Şanlı, **Assessing Online** M.Yalvaç and S.Gülseren (Eds.). In “ **First International Conference on Innovations in Learnign for the Future : e-learning**”, İstanbul, Turkey, October 26-17, 2004, Proceedings, İstanbul University Rectorate Publication No:4551, 2004, s.394,

teknoloji kullanımı konusunda çeşitli endişe ve kaygılar yaşayabilmektedirler. Öğrenciler değerlendirmeyi ancak bilgisayar ve internet bulabildikleri durumlarda ve de farklı yer ve zamanlarda yapabilecekler ve de öğretmen bunu sınırlı bir zamanda değerlendirebileceklerdir. Öğretmen, öğrencinin yalnız mı yoksa ona yardım eden birinin olup olmadığını ve yine öğrencinin şifresinin sadece kendisi tarafından kullanılıp kullanılmadığını da bilemeyecektir. Ayrıca sınav ya da değerlendirme yapılırken teknik aksaklıklar yaşanabilmesi de olasıdır.¹⁷⁵

İnternet Destekli Öğretimde bazı Öğretim Yönetim Sistemlerinde mevcut olan ölçme ve değerlendirme sistemleri incelenmiş ve bunların ışığında alternatif bir ölçme ve değerlendirme sistemi tasarlanmıştır. Tasarlanan sistemin başarılı olabilmesi için göz önünde bulundurulması gereken bazı ölçütler önerilmiştir. İnternet destekli öğretim ile eğitim alanların ölçme ve değerlendirme işlemlerini gerçekleştirmek için geleneksel ölçme ve değerlendirme sistemleriyle birlikte web erişimli ölçme ve değerlendirme sistemi de kullanılabilmektedir.

Web erişimli veri tabanı yönetim sistemini kullanacak bir ölçme ve değerlendirme sistemi bu konuda çok ayrıntılı bilgileri olmayan öğretim elemanları tarafından da rahatlıkla kullanılabilmektedir. İnternet üzerinden gerçekleştirilen ölçme değerlendirme sistemleri kağıt v.b. ihtiyaçları ortadan kaldırdığı için maliyeti düşürmekte, yer ve zaman kısıtlamasını ortadan kaldırmaktadır. Ölçme ve değerlendirme kriterlerinin (sınav süresi, erişim sayısı, sınav sonuçlarının değerlendirilmesi v.b.) iyi bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Ölçme işlemleri sırasında öğrencilerin sınavlara erişmede sorun yaşamaması için 7 gün 24 saat hizmet sistem aktif tutulmalıdır. İnternet üzerinden gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme sistemiyle gerçekleştirilen sınavların hazırlanmasında ve değerlendirilmesinde öğretim elemanları açısından büyük oranda zaman tasarrufunda bulunabilir. Ölçme ve değerlendirme sonuçları çevrimiçi bildirilebilir.¹⁷⁶

¹⁷⁵ Yükseltürk and Şanlı, s.398.

¹⁷⁶ İsmail Çallı, Orhan Torkul ve Nevzat Taşbaşı, “İnternet Destekli Öğretimde Kullanılmak üzere Web Erişimli Veri Tabanı Yönetim Sistemiyle Ölçme ve Değerlendirme Sistemi Tasarımı”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**, July 2003 ISSN: 1303-6521 Volume 2, Issue 3, Article 13 URL: <http://www.tojet.net/articles/4116.htm> (22.09.2007)

Diğer bir değerlendirme tarzı da öğrencinin kendini değerlendirmesidir. Kendini değerlendirme öğrenen kişinin kendi öğrenme süreçleri üzerinde eleştirel yaklaşım oluşturmaları, kayıt tutması veya değerlendirmeler konusunda önerilerde bulunması anlamına gelmektedir. Eleştirel yaklaşımın öğrenme sürecini olumlu şekilde geliştirdiği gözlenmiştir. İlerlemenin kayıt altında olması, öğrenmeye uygun bir yön verilmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda, kişinin kendini notlaması öğretmenin son değerlendirmeyi yaparken öğrenme sürecine ilişkin daha adil ve gerçekçi olmasına yardımcı olmaktadır. Buchanan, kendini değerlendirme öğrencinin hiçbir şey yapmadan sadece öğretmenden not beklemesi yerine kendi kendini değerlendirmesi etkin bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacağı ifadesine yer verirken Schunk kendini değerlendirme stratejilerinin geliştirilmesi öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde kontrol sağlamalarına ve daha çok hangi konularda çaba harcamaları gerektiğine ilişkin yardımcı olacağına inanmaktadır. Bütün bunların yanında kendini e-değerlendirme (e-self-assessment), Hanna, Glowackive Dudka ve Conceicao-Runlee'nın ifadeleriyle sadece öğrenciye değil öğretmene de öğrenme süreci üzerinde düşünmesine de yardımcı olmaktadır. Böyle bir değerlendirme dışardan yapılan değerlendirmeden daha önemlidir. İlk başlarda kendini değerlendirme sonuçları bazı öğrenciler için şaşırtıcı olabilir çünkü kendini değerlendirme uygulama ve yol gösterme ile daha iyi hale gelebilir. Araştırmalar yeterli yol gösterme sayesinde değerlendirme korelasyonlarının daha anlamlı hale gelebileceğini göstermiştir. McKeachie, sürekli öğrenmede öğrencilerin kendi kendini değerlendirme konusunda çaba harcamaları gerekliliğini vurgulamıştır. Diğer beceriler gibi kendi kendini değerlendirme de geri besleme ve pratik ile daha iyi hale gelmektedir. Kendini değerlendirme formal bir değerlendirmeye geçilip geçilemeyeceği konusunda da fikir verebilmektedir. Kendini değerlendirme öğrenciye öğrenme özerkliği ve kontrolü açısından faydalar sağlamaktadır. Bunun yanında bir dezavantajda öğrencilerin öğrenme sürecinden çok alacakları notla ilgilenmesidir. Bunun için öğretmenin kılavuzluğu çok önemlidir. Değerlendirme ile ilgili en büyük sorun bir an önce doldurulup verilmesidir. Bain, ölçme ve değerlendirmenin rastlantısal eylemler olmayıp eğitimin ve öğrenmenin en önemli etkinliklerinden biri olduğunu ifade eder. Teknolojinin ilerlemesiyle üniversite öğretmenleri artık elektronik öğrenme süreç ve uygulamalarını kullanmakta daha istekli davranmaktadır. Elektronik sunum,

iletişim ve kaynaklar öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Web sayfaları arasındaki bağlantılar kendi kendine keşfederek ve oluşturarak öğrenmeyi arttırmaktadır.¹⁷⁷

Elektronik öğrenmede değerlendirme, programa hazırlanmadan oluşturulmalıdır. Bir elektronik öğrenmede gezinme (navigasyon) ve tarama kolaylıkları sunulmalıdır. Program kayıt oluşturabilmeli ve öğrencinin seviyesine uygun olmalıdır.¹⁷⁸

Çevrimiçin değerlendirme, teknoloji ile aracılандırılmış elektronik araçlar kullanarak. öğrenme performansının hem yüz yüze hem de uzaktan değerlendirilmesi anlamına gelmektedir. Değerlendirme, tanısıl olarak kullanılabilcek bilginin toplanmasına yardımcı olarak öğrenme ve öğretim yöntemini ve niteliğini değiştirebilir. Alexander Astin değerlendirme de iki önemli unsura dikkat çekmektedir. Birincisi bilginin toplanması (ölçme) ikincisi de bu bilginin kişi ya da kurumun gelişmesi için kullanılmasıdır. Bu da değerlendirme sürecinin kendisinin oluşturmaktadır. Weisburgh en basit anlamda bir değerlendirmenin dört temel unsur içerdğini öne sürer. Bunlar değerlendirilen kişi, sonucu değerlendiren sistem, karşılaştırma ve sonuçların raporlandırılmasından oluşur. Mason değerlendirme aktivitelerinin internet tabanlı teknolojilerin öğrenme süreçleri üzerindeki etkileri göz önünde bulundurulmadan geleneksel öğretimden çevrimiçi ortama aktarılamayacağı görüşünü savunmaktadır.¹⁷⁹

Russell, teknolojinin değerlendirmeyi sadece etkin hale getirmekle birlikte, tek bir amaç için tek bir test uygulanmaz ise mevcut değerlendirme uygulamalarının sekteye uğrayabileceğini vurgulamaktadır.¹⁸⁰

¹⁷⁷ Roberts, s. 3-5,14.

¹⁷⁸ Paul Darbyshire, **Instructional Technologies: Cognitive Aspects of Online Programs**, Hershey, PA, USA: IRM Press, 2004. s 201.

¹⁷⁹ Hricko. ss. 6-11.

¹⁸⁰ Marshall (Mike) Smith, **Board on Testing and Assessment(CB). Technology and Assessment: Thinking Ahead**, Proceedings from a Workshop.Washington, DC, USA: National Academies Press, 2002. s. 8.

Çevrimiçi eğitimde Cavanaugh, kendini değerlendirmenin kullanımı önemli bir teknik olduğunu savunmakta ve bireysel değerlendirmenin seyirciden aktöre doğru değişen rolü ifade eden web tabanlı öğrenmenin pedagojik belirteçlerinden birini yansıttığını vurgulamaktadır. Buna göre öğrenciler yalnız olduğu için kendini değerlendirme doğrudan öğretmenden yardım beklemektense daha etkin katılımı desteklemektedir. Öğrencilerin kendilerini değerlendirirken rahat olmaları ve bunun yanında kendilerine karşı öğretmene olduğundan daha dürüst davranmaları gerekmektedir. Schunk, kendini değerlendirme tekniğinin örgün, okul öncesi ve anaokulu eğitiminde uygulanmasının uygun olacağını vurgulamıştır ve kendini değerlendirmenin öğrencilerin kontrol kazanmalarına yardımcı olacağını belirtmiştir.¹⁸¹

Uzaktan eğitimde yansıtıcı becerileri, düşünme süreçlerini, gerçek yaşam ortamlarında uygulamak için öğrencinin yeteneğine ilişkin bilgiyi sağlayacak çeşitli değerlendirme teknikleri uygulanmaktadır. Bunlar; öğrencilerin yansıtıcı ödevleri (papers), çevrimiçi tartışmalara katılım, çevrimiçi tartışmalara öğrencilerin uyum durumu, öğrenci makaleleri, haftalık ödevleri, grup projeleri, öğrenci sunuları, öğrencilerle gözlem ve mülakat yapma ile öğrencilerin kendilerini değerlendirme biçimleri olabilmektedir. Bunlar oluşturmacı (constructivist) değerlendirme ilkelerine uygun ve sürekliliğe yardımcı olmaktadır. Çünkü, oluşturmacı değerlendirme süreklilik göstermekte ve öğrenme yaşantılarının bir parçasıdır. Web tabanlı öğrenme ve değerlendirme bilgiyi oluşturma sürecinde ve sorun çözmede öğrencinin yeteneğine yoğunlaşmaktadır.¹⁸²

Oluşturmacı öğrenme sürecinin temel özellikleri web tabanlı öğrenme sürecinin işlevsel örgüsü ile örtüşmektedir. Öğrenme, bilgi ve deneyim edinme ve aktarma özelliği ile web üzerindeki içeriklerin bağlantılarla ilişkilendirmesi konusunda tam bir etkinlik ve uyum ortaya koymaktadır. Bu aşamada öğrenme sürecinin ve ürününün değerlendirme şekli önem kazanmaktadır.

¹⁸¹ Caroline Howard (Editor), **Distance Learning and University Effectiveness: Changing Educational Paradigms for Online Learning**, Hershey, PA, USA: Idea Group Inc, 2003, s. 169.

¹⁸² Mehmet Gürol, “*Web Tabanlı Öğrenme Çevrelerinin Tasarımı*”, Açık Ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, 23 Mayıs 2002 URL: http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Mehmet_Gurol.doc (01.05.2004)

2.3.3.2 Web Tabanlı Değerlendirme Geliştirme Araçları

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ile birlikte öğrenme değerlendirme ortamları ve araçları geleneksel anlayıştan farklı olarak değişim göstermektedir. İnternet ile birlikte yoğun olarak kullanılmaya başlayan web ortamları öğrenme uygulamaları ve değerlendirmeleri için çoklu ve etkileşimli bir ortam sunmaktadır.

Web, internet üzerinde yer alan grafiksel bir servistir. Hazırlanan içeriklerin (grafik, yazı, ses, animasyon, görüntü vb.) dünya üzerinde yer alan tüm kullanıcılara iletilmesi ve kullanıcıların bu dosyalara ulaşabilmesi için internete bağlı bir bilgisayar üzerinde çalışan uygulama yazılımını web server olarak tanımlanabilir. Web server programları kuruldukları işletim sistemine göre farklılık gösterebilir. Sözgelimi web server olarak Unix işletim sistemini kullanan bilgisayarlar Apachi (Apachi'nin NT'de çalışan sürümleri de bulunmaktadır.) kullanırken Windows işletim sistemini (server) kullanan bilgisayarlar ise web server programı olarak IIS (İnternet Information Server) kullanabilmektedir.

Web üzerinde içeriklerin bulunduğu web sayfaları (web pages) ve onları çalıştırmaya yarayan tarayıcılar (browser) bulunmaktadır. Web üzerinde yer alan sayfaların çoğu statik sayfalardır. Statik sayfa onu oluşturan kişinin (webmaster) bu sayfanın içeriğini tamamladığı ve kullanıcıların bu sayfaya her uğradıklarında aynı içeriği gördüğü sayfalardır. İçeriklerinin değişmesi için yeniden tasarlanılmaları gereklidir. Bu zaman ve iş gücü kaybına yol açan bir etkidir.

İçeriğin tamamı ile önceden belirlenmiş bazı kriterlere bağlı olarak değişen sayfalar dinamik sayfalar olarak adlandırılabilir. Bu değişiklik sayfanın aldığı bazı girdilere göre olabilmektedir.¹⁸³

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte öğrenme değerlendirme ortamları web üzerine taşınmaktadır. Daha önceleri çevrim dışı belli bir ağa bağlı olmadan tek bir bilgisayarda

¹⁸³ Zafer Acar “ASP Nedir?”

"URL:<http://www.godoro.com/Divisions/Ehil/Mahzen/Programming/TheASPBook/txt/HTML/documentASPWhatIs.HTML> (12.04.2005)

bir bilgisayar programı (Basic, C+, Pascal, Delphi gibi) ile hazırlanmış öğrenme ölçme ve değerlendirme programları yaygın olarak kullanılmaktaydı. İnternet ve ağ teknolojisindeki gelişmeler ile birlikte web tabanlı programlar geliştirilerek öğretim ve öğrenme ortamlarında kullanılmaya başlamıştır. Bu programlar arasında PHP, ASP, JAVA, HTML, XML en yaygın kullanılan programlardır.

Web tabanlı değerlendirme geliştirme için en yaygın kullanılan programlardan biri de PHP'dir. PHP, ilk olarak 1990'lı yılların ortalarında Rasmus Lerdorf tarafından geliştirilmeye başlanmıştır. Lerdorf'un amacı kişisel bilgilerini İnternet üzerinden yayınlamaktaydı. O tarihteki teknolojide, günümüzdeki gibi gelişmiş web tasarım yazılımlarının bulunmamasından dolayı, kişisel web sayfası yapmak çok daha zordu. Buradan yola çıkarak, Leodorf kişisel web sayfası yapmak için bir yazılım hazırlamış ve kişisel sayfa (Personal Home Page/PHP) adını vermiştir. PHP, Perl dili üzerine kurulu bir dil olarak geliştirilmeye başlanmıştır. PHP' nin çok tutulması üzerine web tasarımcılarının çok ihtiyacı olan, yani form yoluyla ziyaretçiden gelen bilgileri işlemeyi sağlayan eklemeler yapılarak adına PHP/FI form yorumlayıcı (Form Interpreter) adını almıştır. Programın bu versiyonu PHP2 olarak da adlandırılmıştır. 1995 yılının ortalarında PHP Lerdorf'un kurmuş olduğu bir grup tarafından daha da geliştirilmiştir. Bu sefer, Perl dilindeki fonksiyonlardan tamamen arındırılmış ve nesneye dayalı (Object Oriented) bir dil haline getirilmiştir. PHP dili Linux gibi Açık Kaynak Kodlu bir dildir ve ücretsiz olarak dağıtılmaktadır ve geliştirilmektedir. Linux, Unix, Windows'un tabanlı işletim sistemlerinde çalışabilen versiyonları mevcuttur.

PHP bir betik (script) dilidir ve PHP ile yazılan kodlar bir editörde yazılıp PHP veya (kullanılan sürüme göre) PHP, PHP3 gibi uzantılı dosya olarak kaydedilir. PHP ile yazılan dosyalar derlenmezler. Sadece Web sunucusunda (Server'da) bu dilde yazılmış "scriptleri" yorumlayabilecek bir PHP yorumlayıcı program mevcuttur. Bu yorumlayıcı yazılmış PHP'lerini Web sunucusunun (Server'ın) anlayabileceği bir biçime dönüştürerek yollamaktadır.

Web Sunucusu (Web Server) dosya uzantısından bu isteğin bir PHP dosyası olduğunu algılar ve PHP yorumlayıcıya yollar. PHP yorumlayıcısı ilgili dosya içindeki script'leri

çalıştırarak geriye döndürdüğü sonucu Web sunucusuna tekrar gönderir. Web sunucusuna ulaştırılan sonuç istemci (Client) tarafına HTML dosya olarak yollanır. Sonuç olarak PHP, HTML dilinin yapamadığı işlemleri yapabilmek, HTML olarak daha işlevsel sayfalar yapabilmek, Web Server’a bir takım işler yaptırmak gibi yararlar sağlayan bir programlama dilidir. Web Server yapılan web sayfalarının internet üzerinde gösterilebilmesini sağlayan bir yazılımdır.¹⁸⁴

PHP ile Mysql adlı veritabanı bütünleşse bile PHP her türlü veritabanı ile rahatlıkla ve sorun çıkartmadan çalışmaktadır. PHP diğerlerinden çok daha hızlı ve güvenlidir. Hatta PHP ile birkaç satır kod ile resim bile çizilebilir. PHP’nin büyük küçük harfe duyarlı (Case Sensitive) olmaması yazım kolaylığı ve hız kazandırmaktadır.¹⁸⁵

PHP’nin yanında ASP programlama dili alternatifini olarak bulunmaktadır. Ancak iki web programlama dili açısından bazı farklar söz konusudur. ASP dinamik web sayfaları hazırlamak için Microsoft tarafından geliştirilmiş bir teknik, uygulanan bir teknolojidir. İlgili “script” dillerinden biri seçilerek (vbscript; jscript vb) oluşturulan sayfaların (ASP) bir uygulama programı vasıtası ile yorumlanması ve HTML çıktısı üretmesi ile sonuçlanan bir işlemler bütünüdür. İlk versiyonu 1996 yılında Microsoft tarafından IIS 3.0 (İnternet Information Server) üzerinde çalışacak şekilde tasarlanmıştır. Mevcut ASP versiyonu 3.0 dır ve Windows 2000 Server ve IIS 5.0 üzerinde çalışmaktadır.

Kullanıcı herhangi bir tarayıcı (iexplorer, netscape, opera, conqueror vb.) tarayıcılar vasıtası ile ilgili siteye bağlandığında, ki bu kullanıcının tarayıcı hanesine ilgili adresi yazması ve onaylaması ile gerçekleşir, ulaşmak istediği dosya istekte bulunan ve bu hizmeti sunan uygulama programı tarafından (web server) kullanıcıya gönderilir. Ancak bu durum “HTML” ve “htm” uzantılı dosyalar için böyle iken kullanıcı “.asp” uzantılı bir dosyaya istekte bulunduğunda uygulama yazılımı (web server) istenilen bu dosyayı önce yorumlar ve bu işlemin sonucunda üretilen standart HTML kodları kullanıcıya

¹⁸⁴ Yahya Demircan ve Muhittin Altunkaya, “*PHP Nedir?*”, Progress Programlama, URL:<http://www.phpbul.com/php-nedir.php> (12.10.2005)

¹⁸⁵ “*PHP’nin Özellikleri*”, URL:http://www.godoro.com/Divisions/Ehil/Mahzen/Programming/PHPGiris/txt/HTML/document_PHP_Hakkinda.HTML (12.09.2005)

gönderilir.ASP'nin gücü kullanıcıya iletilecek HTML dosyası kullanıcı istekte bulunana kadar oluşturulmaması ve kullanılan tarayıcı tipinin yazılan asp dosyaları için yorumlanan asp dosyaları standart HTML çıktı (output) üretmesi gibi iki temel noktaya dayanmaktadır.Bağlantılı metin (Hypertext) terimi bir metin (text)'den başka bir metine geçmeyi-zıplamayı (jump) sağlayan bağlantıların bulunduğu metinler için kullanılmaktadır. Normal bir yazıda hiçbir zaman başka bir yazıya atlama yapılmaz. Bilgisayar terminolojisinde başka bir dosyaya veya metine atlanılmasına (zıplanılmasına) imkan veren metinlere bağlantılı (hypertext) denir. Her dil bazı işaretler kullanır. HTML dili de işaretlerden oluşmuştur. HTML ile hazırlanan sayfaları kullanıcılara gösteren tarayıcı (Browser) denilen programlar vardır. Netscape ve İnternet Explorer bu programlara verilecek örnekler olabilir. HTML'e benzeyen diğer bir dil de xml'dir. Xml, HtmML gibi öğelerden/element'lerden oluşur. Hmtl'in en büyük eksikliği yeni tag'ler eklenememesidir. XML'de tag'leri kişiler yaratmaktadır. Aslında XML'in kendisi bir dil değildir. HTML, SMIL, SVG vs. gibi “markup” dili yaratmaya yarayan bir teknolojidir. XML'de ile HTML'deki gibi belirli element'ler yoktur. HTML'de verilerle biçimlerin aynı yerde olması verilerin veya biçimlerin istenildiği zaman kullanılmasını engeller. Örneğin bir programın HTML dosyasındaki verileri kullanması zordur. XML ile bu çok kolay bir şekilde yapılır. Çünkü XML sadece veri tutar. Bu verilerin nasıl gösterileceği ise XSL ile belirlenir. XSL bir XML belgesini başka bir XML belgesine eviren bir dildir.¹⁸⁶

HTML ile kullanıcının hareketlerine, özelliklerine göre web sayfasında değişik yapmak için javascript kullanılır. Javascript sayfaya dinamiklik kazandırmaktadır. Javascript olay (event) temellidir. Yazılan Javascript kodları bir olay (event) sonucu çalıştırılırlar. Örneğin sayfa yüklenir yüklenmez bir işlem yapmak için “body” etiketinin “onLoad” özelliğini kullanılır. Sayfanın yüklenmesi bir olaydır (event'tir). Yine bir kullanıcı “form” düğmesine tıklayınca bir işlem gerçekleştirmek için

¹⁸⁶ Zafer Teker “HTML'e Giriş”,

URL:http://www.godoro.com/Divisions/Ehil/Mahzen/Web/WebProgramming/txt/HTML/document_HTMLIntroduction.HTML (11.08.2005)

düğmenin “onClick” özelliği kullanılır. Yani bir event (olay) oluşur ve bu kullanıcı tarafından yakalanır.¹⁸⁷

Hazırlanan web sayfasının içeriğinde yazılan yazıların, gösterilecek resimlerin, tablo içeriklerinin nasıl gösterileceği yazıların ne renk olacağı, resimlerin sağa mı sola mı yerleştirileceği, tabloların kenarlarının kalın mı olacağı gibi HTML'in yetersiz olduğu konularda sayfayı biçimlendirme işlemi CSS (Cascading Style Sheet) ile yapılmaktadır.¹⁸⁸

Java, Java sun şirketinin 1995 yılında yarattığı bir dildir. Java, c++ gibi "nesne yönelim"li olup güvenlidir. Bir java kodu bir kere derlendikten sonra her platformda çalışır. "bir kere derle her yerde çalıştır" javanın sloganıdır. Java'nın popüler olmasında applet'lerin etkisi vardır. Appletler web sayfalarına gömülen java programcılarıdır.¹⁸⁹

Görüldüğü gibi dinamik bir web sayfası farklı ve çeşitli uygulamaları ve program dillerini içermektedir. Gittikçe zenginleşen ve etkileşim özelliği fazlalaşan web sayfaları birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da farklı amaç ve görevlerle gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin hizmetine sunulmaktadır. Geleneksel anlamda sabit metin odaklı sürdürülen öğretim, öğrenme ve değerlendirme süreçleri zaman almakta ve erişim, saklama ve içerik açısından çoğu zaman gittikçe artan talebi karşılayamamaktadır. Oysa web teknolojileri sayesinde hareketli metin, grafik, animasyon ve resimler saklanabilmekte ve her yerden ve her zaman erişilmektedir. Özellikle veri tabanları sayesinde öğrenme değerlendirme süreçleri web ortamına taşınmaya başlamış ve kendini değerlendirme ve sınama olanakları sunulmaktadır.

¹⁸⁷ “Java Scprit’e Giriş”,

URL:http://www.godoro.com/Divisions/Ehil/Mahzen/Web/WebProgramming/txt/HTML/document_Java_scriptIntroduction.HTML (01.07.2005)

¹⁸⁸ “CSS’e Giriş”,

URL:http://www.godoro.com/Divisions/Ehil/Mahzen/Web/WebProgramming/txt/HTML/document_Style_SheetIntroduction.HTML (01.10.2005)

¹⁸⁹ “Java”,

URL:http://www.godoro.com/Divisions/Ehil/Mahzen/Web/WebProgramming/txt/HTML/document_Java.HTML (04.09.2005)

3. AÇIK VE UZAKTAN EĞİTİM KULLANIMI KAPSAMINDA AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM ve GENÇLİK PROGRAMLARI

3.1 AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMLARI

Avrupa Birliği, 1951 tarihinde Paris Antlaşması'yla Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (AKÇT)'nin Fransa, Almanya, İtalya ve Benelux ülkeleri (Belçika, Hollanda ve Lüksemburg) katılımıyla kurulan ve 1957 Roma Antlaşması'yla devam eden Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu (EURATOM)'nun kurulmasıyla gelişen ve Şubat 1992'de imzalanan ve Kasım 1993'te yürürlüğe giren Maastricht Antlaşması ile "Avrupa Birliği" adını alan günümüzde de 15 tam üye ülke ile 13 aday ülkeden oluşan ve daha da aday olmak isteyen tüm Avrupa'yı kapsayan ekonomik ve sonunda siyasal bir Avrupa bütünlüğünü hedefleyen bir birlik olarak anlaşılmaktadır. Avrupa Birliği'ni oluşturan temel değerler kalıcı barışın sağlanması, birlik, eşitlik, özgürlük, güvenlik ve dayanışmadır. Avrupa Birliği'nin amaçları özgürlük ve demokrasi ilkelerini korumak ve tüm üyeler tarafından insan haklarına saygı ve temel haklar ile birlikte hukukun üstünlüğü kuralının uygulanmasını sağlamaktır.

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları üye ve aday ülkeleri ile antlaşmalarına taraftar diğer ülkelerin bütçelerinden katkı yapıp, kabiliyetlerine göre yararlandıkları, eğitimlerini geliştirip hedeflenen standart seviyeye ulaştırmaya yönelik eğitim ile ilgili yardım programlarıdır. AB Eğitim ve gençlik programlarından yararlanabilmek için her üye ve aday ülkenin bünyesinde kurduğu, nitelikli uzmanlardan oluşan, malî ve idarî özerkliğe sahip bir kurul tarafından yönetilen, programların ulusal düzeyde yürütülmesinin koordinesinden sorumlu bağımsız bir kurum olan Ulusal Ajans bulunmaktadır. Avrupa Birliği'nin üç temel Eğitim Programı vardır. Bunlar Socrates, Leonardo Da Vinci ve Youth (Gençlik)'olarak bilinmektedir.¹⁹⁰

¹⁹⁰ Melik Yayan, "AB Eğitim Programları ve Türkiye'nin Yararlanma Kabiliyeti", **Milli Eğitim Dergisi**, sayı 158, 2003, URL:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/158/yayan.htm> (12.04.2005)

Avrupa Birliği'nin eğitim politikaları hükümetleri bireysel olarak bağlayıcı nitelikte olmayıp Avrupa Ekonomik Topluluğu ve Roma Antlaşmasında eğitim konusunda işbirliğini öngören açık bir ifade bulunmamaktadır. Ancak Roma Antlaşmasında sadece hizmet içi eğitime (In-Service Training) yer verilmiştir. Avrupa Topluluğunun kurucu anlaşması sayılan Jean Monnet, Birliğin yeniden oluşturulması durumunda çıkış noktasının ekonomi yerine eğitim ile oluşturulacağı görüşü vurgulanmıştır. Genel eğitimle ilişkili olarak, 1973 Janne raporunda "Eğitim Eylem Planı"nın temeli atılmış ve 1976 Bakanlar Konseyinde yürürlüğe girmiştir. Bu dönem Avrupa Birliğinin genel eğitimde işbirliği konusunda bir mihenk taşı olarak kabul edilir. Petra ve Erasmus gibi programlar birçok gencin Avrupa dahilinde eğitim tecrübesi yaşamasına olanak sağlamaktadır.

Avrupa Birliği Eğitim Programları, Avrupa Ekonomik Topluluğunun 1957'de Roma anlaşması ile kurulmasından 20 yıl sonrasına kadar uzanan bir sürede başlamıştır. 1970'lerin ortalarında Avrupa Topluluğu ilk eğitim programını mesleki eğitim ile başlatmıştır. Roma anlaşmasının 128. ifadesi 1963'de hayata geçirerek mesleki eğitim politikasına ilişkin önemli bir çerçeve çizmektedir. Böylelikle 1995'de eğitim bakanları konseyi toplanarak kızlara orta öğretim olanaklarının sağlanması, ikinci nesil göçmen çocuklarına eğitim imkanı sunulması, okuldan iş hayatına kadar sürecek sürekli ve "Yaşam Boyu Eğitim" ilkesinin benimsenmesi ve öğrenci değişimi kapsamında üniversiteler arası işbirliğini öngören bir dizi kararlar alınmıştır.¹⁹¹

Danimarka, İrlanda ve İngiltere'nin Birliğe girişi ve Janne Raporu ile birlikte oluşmaya başlayan eğitim politikası Portekiz, İspanya ve Yunanistan'ının da Birliğe katılımı ile Birlik düzeyine yayılmıştır. 1970'de eğitim bakanları toplantısının ardından 1976'da eğitime "Avrupa" bakış açısı getirilmiştir. Bundan böyle artık "Avrupalılaşıma" deyimini yerine "Eğitimde Avrupa Boyutu" kavramı yerleşmeye başlamıştır. Roma anlaşmasında

¹⁹¹ David Phillips (Editor), **Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States**, Secaucus, NJ, USA: Kluwer Academic Publishers, 2003. ss. 214-216.

çok fazla vurgulanmayan bu kavram sınırlı olarak devlet harici faaliyet gösteren kurumlarda farklı bir eğitim anlayışı yerleştirme ve desteklemeyi öngörmüştür.

1980’lerde Sosyal İlişkiler Teşkilatı kurularak hız kazanan eğitim faaliyetleri, 1980’lerin ortalarına doğru iki önemli eğitim atılımının gerçekleşmesine yol açmıştır. Bunlardan birincisi iki üye ülke arasında ve diğer ülkelere de açık olan bir dizi değişim programının başlatılmasıdır. Bu değişim programlarından en iyi bilineni üniversiteler arası yükseköğretim alanında öğrenci değişim programı olan Erasmus’tur.

Diğer programlar arasında yüksek öğretim ve ileri teknoloji kullanımına yönelik sanayi işbirliği ve örgün öğretim-öğrenci değişimini öngören “Comett” programı, Avrupa Dilleri açısından dil Yeterliklerinin geliştirmeyi amaçlayan “Lingua” dil eğitim ve geliştirme programı ve Demir Perde’nin kalkmasının ardından bu ülkelere yönelik araştırma, geliştirme ve değişim programlarını öngören “Tempus” eğitim programı bulunmaktadır. İkinci gelişme ise okul ve diğer eğitim kurumları arasında ortak müfredat ve hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesidir. Bütün bu gelişmeler 1988 Mayıs ayında eğitimde Avrupa boyutunu hedef alan Konsey kararının alınması ile daha etkin ve kalıcı bir şekil almıştır.¹⁹²

Eğitim, AB üyesi tüm ülke hükümetlerinin en önemli gündem ifadelerinden biri olmakla beraber eğitimin yapısı tüm ülkelerde farklılıklar göstermektedir. Avrupa Birliği, eğitim alanında tek bir politikanın olmadığı ancak ülkeler arasında görüş alışverişinde bulunulduğu bir forum niteliğindedir. Üye ülkeler eğitimin içeriği ve organizasyonu açısından özgür olup Avrupa Birliği nezdinde işbirliği yapabilmektedirler. Bu uygulamalara katılma konusunda ülkelerin ilgili eğitim birimleri

¹⁹² Jurgen Schriewer (Editor), **Problems & Prospects of European Education**, Westport, CT, USA: Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000. ss. 251-252.

Birlik tarafından mali olarak da desteklenmektedir. Avrupa Birliği'nin eğitim alanında sunduğu olanaklar şöyle sıralanabilir:¹⁹³

- Uluslararası eğitim, mesleki eğitim ve gençlik ortaklıkları;
- Değişim programları ve yurtdışında eğitim olanakları;
- Yenilikçi öğretim ve eğitim programları;
- Eğitimde yeni teknolojilerin kullanılması ve diplomaların karşılıklı tanınması;
- Akademisyenler arasında iletişim ağı ve mesleki uzmanlık;
- Karşılaştırma ve politika üretme amaçlı danışma platformu gibi alt ana başlıkları altında toplanabilir.

Topluluk, eğitim politikası özel okullardan öğretmenlere, velilerden öğrenci ve idarecilere, üniversite rektörlerinden mesleki kuruluşlara, uzmanlardan bakanlara kadar her türlü alanı ve eğitim şeklini kapsamakta ve üye devletlerin programlarını tamamlamaktadır.

Avrupa Birliği, eğitim konusunda işbirliği stratejisi ve bilgi toplumunda daha rekabetçi olabilme ve sürdürülebilir bir kalkınma için eğitim politikalarını 2000 yılındaki “Lizbon Stratejisi” ile gündeme getirmiştir. Böylelikle Avrupa Eğitim Alanı'nın oluşturulması için eğitimle ilgili yeni bir eğitim programı oluşturulması benimsenmiştir. Şubat 2001 tarihli Komisyon raporuna göre AB Eğitim Programlarının amaçları:

- Eğitim ve mesleki eğitim kalitesinin iyileştirilmesi,
- Yaşam boyu öğrenmenin herkes için erişilebilir olması,
- Eğitim sisteminin dış dünyaya daha açık hale getirilmesi olarak saptanmıştır.

Özellikle “Yaşam Boyu Eğitim” AB eğitim stratejisinin temel noktası haline gelmiştir ve sadece istihdam için değil sosyal ve kişisel nedenlerle eğitimi de teşvik etmektedir. Bundaki amaç her yaştan insana Avrupa çapında kaliteli eğitime erişme olanağı sunabilmektir.

¹⁹³ “Eğitim, Mesleki Eğitim ve Gençlik Politikası”,
URL:<http://www.deltur.cec.eu.int/default.asp?lang=0&pId=3&fId=10&prnId=8&hnd=1&ord=7&docId=318&fop=0> (13.09.2005)

Değişik ülkelerde belli dönemlerde eğitim görebilme olanağı da yeni eğitim stratejisinin bir parçasıdır. Örneğin 2000 yılında G8 ülkeleri (Kanada, Almanya, İtalya, Japonya, Rusya, İngiltere, ABD) eğitim bakanları toplanarak Erasmus eğitim programının başarısından yola çıkarak öğrenci, öğretmen, araştırmacı ve idari personelin yurtdışına çıkma olanaklarını 2010 yılına kadar iki katına çıkarmayı kararlaştırmışlardır.

Erasmus programı sayesinde 1 milyon kadar öğrenci başka bir Avrupa ülkesinde eğitim olanağı bulmuşsa da, öğrencilerin başka bir ülkeye gitmekten kaçınmalarının sebebi diplomalarının tanınmayabilmesidir. Bunun önlenmesi amacıyla Komisyon tarafından 1984 yılında oluşturulan Ulusal Akademik Tanıma Bilgi Merkezleri (NARICs) tüm AB ülkelerini, Avrupa Ekonomik Alanı'nı ve Merkezi ve Doğu Avrupa, Kıbrıs ve Malta'yı kapsamaktadır. Komisyon ve üye ülkeler uzmanlıkların ve diplomaların tanınması amacıyla birtakım araçlar geliştirmişlerdir:

- Mesleki uzmanlıklar için Sertifika Eki,
- Yurtdışında eğitim döneminin tanınmasını sağlamak üzere Avrupa Topluluğu Kurs Kredi Transfer Sistemi (ECTS),
- Daha basit ve anlaşılabilir olabilmesi açısından Avrupa Özgeçmiş Formatı,
- Resmi ve gayri resmi eğitim ve tecrübeyle ilgili bir pasaport olan “Europass” eğitimi,

Ayrıca Komisyon tarafından Mart 2001’de yürürlüğe giren e-öğrenme geleceğin eğitiminin tasarlanması aksiyonu da AB çapında işbirliği için bir diğer platformdur.

Her yıl Avrupa çapında binlerce öğrenci bir AB projesi olan Socrates programından yararlanarak yurtdışında eğitim alabilmektedir.

AB’de eğitim alanında ilk çalışmalar 1976 yılında eğitim bakanlarının bir araya gelerek üye ülkelerdeki uygulamaları karşılaştırmalarıyla başlamıştır. 1986 yılında Erasmus programının uygulanmasıyla bilgi alışverişinden öğrenci değişimine geçiş yaşanmıştır. 1992’de Tek Pazar’ın kurulması ve Maastricht anlaşmasıyla eğitim bir AB politikası haline gelmiştir. Geçen çeyrek yüzyıldaki tecrübe Socrates programının oluşturulmasını sağlamıştır.

Socrates, eğitim alanında uluslararası işbirliği sağlayarak, Avrupa’da bilgi alanının kullanılabilirliğini artırmayı ve çocuklar, gençler ve yetişkinlere yönelik her düzeyde eğitimin kalitesini geliştirmeyi hedef alan bir topluluk programıdır. Soctares programının üniversitelerde uygulanan Erasmus ve orta öğrenimde uygulanan Comenius gibi alt programları vardır. Socrates, öğrencilerin veya öğretmenlerin doğrudan başvuru yaparak değil, ancak eğitimle ilgili kamu ve özel sektör kuruluşları aracılığıyla başvurabilecekleri bir fon programıdır. Program, katılan ülkelerin Ulusal Ajans’ları tarafından yönetilmektedir.

Mesleki eğitim konusunda işbirliği AB eğitim politikalarının temellerinden birisidir. 2002 yılı Barselona zirvesiyle, 2010 yılına kadar Avrupa eğitim sisteminin dünyada referans noktası olması hedefi konmuştur. 1 Ocak 2001 tarihinden itibaren, yurtdışında alınan mesleki eğitimler “Europass” eğitim adında kişisel bir dokümana işlenebilmektedir. Mart 2002’de oluşturulan yeni Avrupa özgeçmiş formatıysa resmi ve gayri resmi eğitimi içermesi açısından önemlidir. Avrupa için Gençlik programı (Youth for Europe) 1988’de katılımcı değişimi amacıyla başlatılmıştır. 1996’da ise Komisyon tarafından Avrupa Gönüllü Hizmetleri Programı başlatılmıştır. Bu iki program daha sonra 2000-2006 yıllarını kapsayan Gençlik (Youth) programına entegre edilmiştir.

Gençlik programı, AB’ye üye ve aday ülke gençlerinin değişim programlarından yararlanmalarını iyileştirmek, geliştirmek ve çeşitlendirmek amacıyla düzenlenmiş olup, farklı eğitim sistemlerinin tanıtılması, ortak çalışma programlarının hazırlanması ve okullar arası bilgi ağının oluşturulmasını sağlamak üzere uygulanan bir topluluk programı olan program 15-25 yaşları arasında gençlere yöneliktir.

Değişim programları ve gönüllü hizmet etkinliklerine katılmak isteyen gençler, gençlik örgütleri, gençlere yönelik projelerden ve eğitim etkinliklerinden sorumlu kişiler, yerel yetkililer ve sivil toplum örgütleri başvuru yapabilmektedirler. Bazı özel projeler dışında başvurular Ulusal Ajans’lara yapılmaktadır.

Yapılan başvurular ulusal seçici kurul tarafından değerlendirilmektedir. AB düzeyinde yapılan başvuruları değerlendiren seçici kurul AB Komisyonu, Ulusal Ajans ve gençlik örgütleri temsilcilerinden oluşmaktadır.¹⁹⁴

3.1.1 Avrupa Birliği Eğitim Programı “Socrates”

Socrates Programı, AB mesleki eğitim programları hariç olmak üzere, okul eğitiminden, yüksek öğretime, yeni teknolojilerden yetişkin eğitime kadar, bütün örgün ve yaygın eğitim programlarını kapsayan bir genel eğitim programıdır. Avrupa Parlamentosu ve Bakanlar Konseyi'nin 24.01.2000 tarih, 25312000/EC sayılı kararı (03.02.2000 tarihinde OJ L28 Sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır) ile oluşturulmuştur. Topluluk Müktesebatını uygulamak için Mart 2001'de hazırlanan Ulusal Programda, “Leonardo, Socrates ve Gençlik programlarına katılım” ve AB'nin Gençlik ve Eğitim Programlarından sorumlu Ulusal Ajans'ın Kuruluş ve Görevleri Hakkındaki Kanun'a ilişkin çalışmaların sonuçlandırılıp uygulamaya konulmasına kısa vadeli öncelikler arasında yer verilmiştir.

3.1.1.1 Örgün Eğitim: Üniversite Öncesi Okul Eğitimi “Comenius”

Comenius Okul Ortaklıkları ile, hem öğretmenler hem de öğrenciler iletişim ve sunum becerileri, karar verme, problem çözme, yaratıcılık, takım çalışması ve dayanışma gibi hem kişisel hem de mesleki yaşamla ilgili olarak yeni beceriler kazanmaktadırlar. Bu kapsamda üç tip proje yer almaktadır:

COMENIUS 1: Okul Ortaklıkları

- Okul Projeleri
- Dil Projeleri
- Okul Gelişim Projeleri

COMENIUS 2: Okul Eğitim Personelinin Temel ve Sürekli Eğitimleri

¹⁹⁴ “Eğitim, Mesleki Eğitim ve Gençlik Politikası”,

URL: <http://www.deltur.cec.eu.int/default.asp?lang=0&pId=3&fId=10&prnId=8&hnd=1&ord=7&docId=318&fop=0> (13.09.2005)

- Çok yönlü işbirliği projeleri
- Bireysel yurtdışı eğitim destekleri

COMENIUS 3: Comenius Ağları

- Ortak ilgi alanında bir konuda gerçekleşir,
- Katılımcıların Avrupa işbirliğini güçlendirmesine fırsat tanır,
- Fikirler için ortak bir platform sağlar,
- Yenilikçi uygulamaları teşvik etmek için bir çerçeve çizer.

Comenius ağları okul ortaklıkları projeleri ve okul eğitim personelinin eğitim projeleri arasında sinerji (ekip çalışması) yaratmak, sayılarını artırmak ve desteklemek için düzenlenmiştir.¹⁹⁵

3.1.1.2 Yüksek Öğretim “Erasmus”

Avrupa Birliği ülkelerinde uygulanan yükseköğretim sistemleri için öngörülen yapısal değişikliğin niteliği ile kapsamının belirlenmesi amacıyla atılan ilk adım olan Sorbon Deklarasyonu, Alman, Fransız, İngiliz ve İtalyan Eğitim Bakanları tarafından 25 Mayıs 1998 tarihinde imzalanmıştır. Bunu, Avrupa’daki 31 ülkenin Eğitim Bakanları tarafından 19 Haziran 1999 tarihinde imzalanan Bologna Deklarasyonu izlemiştir.¹⁹⁶

Erasmus, yüksek öğretim (üniversite lisans ve lisans üstü-doktora dahil-eğitimi) alanında işbirliğini ve karşılıklı öğrenci değişimini konu alan ve bu alandaki uygulamaları kapsayan alt programdır. 1987'den beri AB ülkelerinde uygulanmakta olan Erasmus, 1995'te Socrates programları kapsamına alınmıştır.

Programın amacı, üye ve aday ülkelerle AB'ye üye ya da aday olmayan Avrupa Serbest Ticaret Birliği (EFTA) ülkeleri (Norveç, İzlanda ve Lihtenştayn) arasında yüksek

¹⁹⁵ “Comenius”,

URL:http://www.ua.gov.tr/portal/page?_pageid=218,35575&_dad=portal&_schema=PORTAL
(09.01.2006)

¹⁹⁶ “Bologna Süreci”, URL:<http://Kartal.Kku.Edu.Tr/~Abofisi/Bologna.htm>

öğretimin kalitesini artırmak Avrupa boyutunu ön plana çıkarmak, Avrupa'daki çeşitli ülkelerdeki iyi ve kaliteli uygulamaları Avrupa'nın tamamının istifadesine sunmaktır.

Erasmus eğitim programı, yükseköğretim kurumları tarafından imzalanacak ikili anlaşmalar çerçevesinde, öğrenci ve öğretim elemanları diğer katılımcı ülkelerdeki ortak üniversitelerde eğitim/öğretme dönemlerinin bir kısmını geçirmelerini, böylelikle akademik alanlarındaki bilgilerini ilerletme, çalışmalara katılma ve Avrupa ülkelerinin kültürleriyle daha yakından tanışma olanağı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu süre 3 -12 ay arasında değişmektedir. Erasmus programı, herhangi bir alanda verilecek yükseköğretime ilişkin ders programlarının geliştirme ve uygulama/yaygınlaştırılmasını desteklemektedir. Bu çerçevede üç tür etkinliğe mali destek sağlanmaktadır:¹⁹⁷

- Orta ya da ileri düzeyde ortak "çalışma programları" geliştirmeye yönelik projeler,
- Özel dil modülleri dahil, Avrupa bütünleşmesinin çeşitli yönlerini temel alacak şekilde ortak Avrupa "modülleri"ni oluşturacak projeler,
- Geliştirme aşamasını bitirmiş müfredat geliştirme projelerinin "uygulanma ve yaygınlaştırılabilmesi" projeleri.

Programa katılabilmek için AB Eğitim ve Gençlik Programlarına ülke olarak katılımın gerçekleşmesinden sonra, üniversite ve diğer yükseköğretim kurumları programa katılım hakkı elde edebilmek için AB Erasmus Üniversite Beyannamesine (EUC) başvurarak AB Komisyonu'ndan onay almak zorundadırlar

3.1.1.3 Yaygın Eğitim - Yetişkin Eğitimi ve Yaşam Boyu Eğitim **“Grundtvig”**

Ekonomik ve kültürel refah ve çeşitlilikle dolu bu bilgi ve teknoloji Avrupa'sında, tüm vatandaşlara açık, ömür boyu sürecek öğrenim fırsatları için kesin ve artan bir ihtiyaç

¹⁹⁷ İstanbul Ticaret Odası, **Genel Eğitim Programları: Socrates**, Avrupa Birliği Genel Eğitim Programları Yayın No:2004, ss 64-65.

bulunmaktadır. 2000 yılından bu yana, AB Grundtvig faaliyeti, “Yaşam Boyu Öğrenme” ve “Yetişkinlerin Eğitimi” alanlarında Avrupa işbirliği için bir çerçeve ve mali destek sunmuştur. Genel hedef, Avrupa işbirliği ve değişimleri aracılığıyla yetişkin eğitiminin ve öğrenim uygulamalarının kalitesini, duyulan ilgiyi ve Avrupa bakış açısını güçlendirmektir. Grundtvig’de genel yetişkin öğrenimi fikri çok geniştir ve yalnızca resmi, kalifiye dersleri değil, aynı zamanda resmi olmayan veya “popüler aydınlanma” öğrenim faaliyetlerini ve hatta müzeler, kütüphaneler ve Sivil Toplum Örgütleri gibi tamamen gayri resmi öğrenim ortamlarını da kapsamaktadır. Bu düşünceye bağlı olarak, Grundtvig faaliyetleri ve projeleri, öğretimde kaliteyi artırmak ve kendi yetişkin öğretim ve öğrenim uygulamalarına Avrupalı bir boyut eklemek isteyen 31 ülkeden tüm organizasyon, çalışan ve yetişkin öğrencilere açıktır.¹⁹⁸

3.1.1.4 Eğitimde Yeni Teknolojiler Kullanımı “Minerva”

Eğitim açısından bakıldığında, Minerva Eylemi, Avrupa Komisyonu tarafından Eğitimin Açık ve Uzaktan Eğitim (ODL) ile Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT) yoluyla desteklenmesini hedeflemektedir. Programın Açık ve Uzaktan Eğitim ile Bilgi İletişim Teknolojilerinin eğitim alanında gerekli ve kaçınılmaz olduğu düşüncesinin toplumun her katmanı (öğreticiler, öğrenciler, karar veren merciler ve politika yapanlar) tarafından anlaşılmasını sağlamak, Eğitimde çoklu ortam desteğinin sağlanması ve bu konuda Açık ve Uzaktan Eğitim ile Bilgi İletişim teknolojilerinin geliştirilmesi için yeterli pedagojik desteğin oluşturulması, eğitim alanında geliştirilmiş metotlara ve örnek uygulamalara erişimin sağlanması gibi üç temel amacı vardır. Bunlara eğitimde ICT ve ODL faaliyetinde bulunan merkezler ve örgütlenmeler, bu kuruluşlara rehberlik ve danışmanlık hizmeti veren kuruluşlar ve merkezler, çoklu ortam kütüphaneler, araştırma merkezleri vb. eklenebilir .

¹⁹⁸ “Grundtvig Öğrenme Ortaklığı Klavuzu”,

URL:http://www.ua.gov.tr/socrates/docs/tur/Grundtvig_OgrenmeOrtakligiKilavuzuTR.pdf (02.01.2006)

Minerva temelde dört çeşit faaliyeti desteklemektedir: Bunlar arasında “Anlayış”ı iyileştirme Projeler de bulunmaktadır.. Bu tür projeler daha çok ICT ve ODL alanında öğretme faaliyetinin ve süreçlerinin örgütlenmesi konusunda model geliştirmeyi hedefleyen araştırma eylemleri ve hedef çalışmaları olarak sayılabilir. Geliştirici öğrenme ortamlarının oluşturulmasına yönelik kaynaklar ile yeni öğretme metotlarının şekillendirilmesine yönelik aktiviteler bulunmaktadır. Minerva, Açık ve Uzaktan Eğitim ile Bilgi İletişim Teknolojileri alanında faaliyette bulunan bütün kuruluşlara açıktır.¹⁹⁹

E-Avrupa 2002 Eylem planı, kurumları, üniversiteleri, kütüphaneleri, araştırma merkezlerini ve de okulları birbirine bağlayarak araştırmacılar ve öğrenciler için Avrupa çapında yüksek hızda elektronik bilimsel bir iletişim ağının kurulmasını öngörmüştür. Böylece Avrupa çapında geniş bantlı ve yüksek hızlı bir eğitimsel ve kurumsal bir hizmet sağlayabilecektir. IST (Information Society Technologies) kapsamında yürütülen GEANT projesi 1 Aralık 2001’den bu yana faaliyettedir. GEANT, Avrupa’da 10 Gbps kapasitede Ulusal Araştırma ve Eğitim Ağlarının (NRENs) üçte ikisine hizmet sağlamaktadır.²⁰⁰

Avrupa Komisyonu “e-Avrupa” adıyla internet ve web gibi İletişim ve Bilgi teknolojilerini bütün sektörlerde kullanma adına bir komisyonda aldığı bir kararla 2000 yılında bir girişim başlatmıştır. Böylece 2001 yılı sonunda üniversiteler, açık ve uzaktan eğitim kurumları arasında sanal bir yüksek öğretim ağının kurulması planlanmaktadır. Avrupa ve ABD’deki eğitimde medya araçlarının kullanımının yaygınlaşması konusunda beliren yeni beklentiler “Bilgi Toplumu” kapsamında kaçınılmaz, düşük maliyetli ve sosyal açıdan gerekli bir paradigmaya dönüşmüştür. Buna zemin hazırlayan etkenler arasında öğrenen kişinin daha etkin rol oynadığı yeni öğrenci merkezli pedagojik yaklaşım, öğrenme süreçleri ve teknoloji ve buna bağlı hizmetlerdeki maliyetin düşmesi, Avrupa da 1999 itibarıyla internet teknolojilerinde % 45’lik bir artış, Avrupa ülkelerinde ulusal ve birlik düzeyinde eğitimde teknoloji kullanımına yönelik

¹⁹⁹ “Minerva”, URL: http://www.ua.gov.tr/portal/page?_pageid=218,33375&_dad=portal&_schema=PORTAL (12.12.2005)

²⁰⁰ European Comission, **Research Networking in Europe, Striving for Global Leadership**, September 2002, European Communities, Belgium, 2003, s.9.

işbirliği ve gelişen hassasiyet, kampus bilişim altyapısına yatırım yapılması, üniversitelerin yeni vizyon ve görüşleri bulunmaktadır.

1995 yılı itibarıyla, Avrupa'daki üniversitelerin %3'ü internet'e bağlanmış ve orta okullarda bilgisayar başına 25'den fazla öğrenci düşmekteydi. 1990'ların sonlarından itibaren, orta okulların %90'ı teknolojik imkanlarla donatılmış bilgisayar başına düşen öğrenci sayısı 25'den 10'a düşmüştür. Ayrıca, her yeni öğretmene bilgi teknolojileri kullanımı konusunda hizmet içi eğitim verilmiştir. 1998 de Avrupa'daki devlet okullarının % 20'sinde internet bağlantısı mevcuttu.²⁰¹

Açık ve Uzaktan eğitimin yaygınlaşması ve yaşam boyu eğitim anlayışını destekler hale gelmesi için sarfedilen çaba ve destek Birlik ülkeleri ve aday ülkeler arasında sürmektedir.

3.1.1.5 Avrupa Dilleri Eğitimi “Lingua”

Lingua (Dil öğrenimi ve öğretimi) Programı; AB Genel Eğitim Programı olan Socrates'in 8 alt programından biri olup, bu programlara üye olan Avrupa ülkelerinin vatandaşlarına Topluluğa üye ülkelerde konuşulan dilleri yabancı dil olarak öğretmeyi amaçlamaktadır. Yabancı dil bilen insanların sayılarının artırılması Socrates programlarının hepsinde ortak bir amaç olmakla birlikte, dil eğitim ve öğretiminin geliştirilmesi, çeşitli yönleriyle ve kapsamlı olarak Lingua programının odak noktasını oluşturmaktadır.

Avrupa dillerinin öğretilmesinde hedef kitle ilkokuldan üniversitelere kadar bütün öğrenciler, eğitimlerini tamamlamış insanlardan emeklilere kadar bütün topluluk ve aday ülke vatandaşlarıdır. Socrates genel eğitim programının Lingua bölümüne 25 AB üyesi ülke, 3 EFTA-EEA ülkesi ile Türkiye, Romanya ve Bulgaristan olmak üzere toplam 31 ülke dahildir. Bu ülkelerde konuşulan resmî diller Lingua projeleri için uygun dil kapsamına girmektedir. Bunlar; İngilizce, Fransızca, Almanca, İspanyolca,

²⁰¹ Alain Dumont, **New Media and Distance Education ; An EU-US Perspective**, European Commission, Information, Communication & Society 3:4, 2000 URL: www.tandf.co.uk/journals (02.05.2001)

İtalyanca, Portekizce, Flamanca, Danca, Fince, Yunanca, Bulgarca, Çekce, Slovakça, Romence, Lehçe, Macarca, Türkçe ve İrlandaca, İzlandaca, Norveççe, İsveççe, Lehce, Lituanca, Slovence, Letonca, Estonca ile Maltaca dilleridir.

Lingua iki ana alt programdan oluşmaktadır: Lingua 1, dil öğreniminin teşvik edilip geliştirilmesi, Lingua 2, dil öğretim araç-gereç ve materyallerinin geliştirilmesi konularını kapsamaktadır. Dil öğreniminin teşvik edilmesi için çeşitli projelerin yapıldığı Lingua 1 ve dil öğrenim araç-gereç ve materyallerinin (kitap, audio/video kaset, CD, DVD vb.) geliştirildiği Lingua 2 projeleri kendi-kendine öğrenim (self-study) ortam ve imkânları sunmaktadırlar.

Program dilin kültür, eğitim, iletişim, istihdam, anlaşma, kaynaşma, gelişme, sosyal, ekonomik vb yönlerden önemini göz önüne alarak yabancı dil eğitim ve öğretimiyle ilgili projelere özel bir önem vermektedir. Yabancı dillerin bilinmesi kişisel gelişim ve kendini gerçekleştirme unsuru olmanın yanında istihdam edilebilirliğe de katkıda bulunabilmekte, farklılık ve çoğulculukla vasıflandırılan Avrupa'da diğer kültürlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Dillerin insanlığın ortak bir hazinesi, farklı kültürlerin sesi-soluğu olmaları, tarih boyunca değişik medeniyetlerin gelenek, görenek, bilim ve edebiyatlarının rengi ve zenginliği olmaları itibarıyla Avrupa çapında dil çeşitliliğinin korunması amacıyla (Günümüzde az kullanılan ve öğretilen Lüksemburgca ve İrlandaca gibi dillerin unutulmaması da bu çalışma kapsamındadır.) özel çaba harcanmaktadır. Lingua bu genel hedefler doğrultusunda aşağıdaki amaçlara yönelik çalışmaları ve projeleri desteklemektedir:²⁰²

- AB içerisinde dil çeşitliliğini teşvik etmek ve desteklemek,
- Yabancı Dilleri öğrenmenin faydaları konusunda insanları bilinçlendirmek,
- Bireyleri yabancı dilleri öğrenmeleri için motive etmek ve özendirmek,
- Mevcut dil öğrenim yöntem, sistem, araç ve gereçleri hakkında bilgi sağlamak,

²⁰² “*Lingua:Dil Öğrenim ve Öğretimi Programı*”,
URL:http://www.ua.gov.tr/portal/page?_pageid=218,33370&_dad=portal&_schema=PORTAL
(12.02.2006)

- Dil eğitim ve öğretiminde kalite, verim ve etkinliğin artırılmasına katkıda bulunmak,
- Herkesin ihtiyaç, yetenek ve şartlarına uygun biçimde yaşam boyu dil öğrenimi imkân ve fırsatlarına erişimini geliştirip kolaylaştırmak.

LINGUA 1:

- Dil festivali düzenlenmesi,
- Avrupa dillerini öğren ve eğlen,
- Havadaki Avrupa (radyo ile dil öğretimi),
- Dil öğrenim kaynaklarına erişimin kolaylaştırılması,
- Yetişkinler için yeni dil öğrenim yaklaşımları,
- Dil kulüplerine katıl,
- Avrupa dil merkezleri ağı,
- Torunlarınızla beraber dil öğrenin.

LINGUA 2:

- Macarca çoklu ortam dil öğretim seti geliştirilmesi,
- Az kullanılan dillerde çevrimiçi (on-line) kurslar verilmesi,
- Web tabanlı Danca kurs materyali geliştirilmesi,
- Evde çalışmak üzere çok dilli öğrenim seti geliştirilmesi,
- Yeni teknolojiler aracılığıyla yabancı dil öğrenimi,
- Dinle ve dokun (göremeyenler için temel İngilizce kursu),
- Avrupalı seyyahlar için kültürler arası iletişim,
- Dilin eğlenerek net'te öğrenilmesi.

Program, yabancı dilleri bilmenin fayda ve avantajları konusunda bilinç düzeyini artırarak Avrupa dillerinin çocuk, genç, yetişkin, ihtiyar, kadın, erkek, özürlü, siyah, beyaz yediden yetmiş bütün Avrupalılara daha etkin, verimli ve kaliteli bir şekilde öğretilmesini sağlayarak ömür boyu yabancı dil eğitim ve öğretimini yaygınlaştırmak, özendirmek ve desteklemek istemektedir.

3.1.2 Mesleki Eğitim Programı “Leonardo Da Vinci”

Organizasyon ve içeriği Avrupa Birliği’ne üye ülkelerin sorumluluğunda olan Leonardo da Vinci programı ile AB’ye üye ve aday ülkelerin mesleki eğitime yönelik politikalarını desteklemek ve geliştirmek için yürütülen bir programdır.

Bu program; ülkeler arası işbirliğinin kullanılarak mesleki eğitim sistemleri ile uygulamalarında kalitenin geliştirilmesini, yeniliklerin teşvik edilmesini ve Avrupa boyutunun yükseltilmesini amaç edinmiştir. Leonardo da Vinci Programı ile sağlanacak imkanlar şunlardır:²⁰³

- Programa katılan ülkelerde mesleki eğitim sistemlerinin ve uygulamalarının kalitesinin artırılması, yenilikler geliştirmek ve ulusal mesleki eğitim politikalarına katma değer sağlanması,
- Her düzeydeki mesleki eğitimde Avrupa boyutunun teşvik edilmesi, ülkeler arası çalışma şartlarına uyumun geliştirilmesi,
- Sürekli mesleki eğitimin teşvik edilmesi ve ülkeler arası çalışma şartlarına uyumun geliştirilmesi,
- Sürekli mesleki eğitim ve ömür boyu öğrenme isteğinin güçlendirilmesi, yarının mesleklerine hazırlanma ve teknolojik değişimlere uyumun teşvik edilmesi,
- Modern teknolojiler alanında eğitim ve müteakip eğitimde; yüksek okullar, mesleki eğitim tesisleri ve işletmelerin daha fazla karşılıklı etkileşiminin sağlanması,
- Mesleki eğitim alanında dil Yeterliklerinin geliştirilmesi ve ortak terminolojinin oluşturulması,
- Özellikle gençler için temel mesleki eğitimin desteklenmesi ve teşvik edilmesi,

²⁰³ “Leonardo Da Vinci”, URL: http://www.ua.gov.tr/leonardo/docs/tur/01-genel_tanitim.doc (05.11.2005)

- Mali, sosyal veya fiziksel nedenlerle eğitimden yararlanamamış kişiler için temel mesleki eğitimi veya ileri düzeydeki eğitimlere erişimin kolaylaştırılması,
- Mesleki eğitimde bayanların fırsat eşitliğinin teşvik edilmesinin sağlanması,
- Mesleki danışmanlık sistemlerinin kurulmasının teşvik edilmesi, bağımsız sürekli eğitim ve açık öğrenim yöntemlerinin gelişmesine katkı sağlanması.

Görüldüğü gibi programın hedefleri arasında her seviyede mesleki eğitimin başlangıcında bulunan, özellikle gençlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, sürekli mesleki eğitim ve yaşam boyu edinilen bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ilkesinden hareket ederek, özellikle teknolojik ve kurumsal (ulusal ve ülkeler arası) değişiklikleri bütünleştirmektir. Mesleki eğitime olan ilgiyi ve mesleki eğitimin kalitesini artırmak, mesleki eğitimi; yeterlik ve girişimcilik bakımından güçlendirmek, desteklemek ve istihdam imkanlarını artırmak. Üniversiteler dahil mesleki eğitim kurumları, kamu veya özel kuruluşlar, işletmeler ve KOBİ'ler arasındaki işbirliğini güçlendirmektir.

3.1.3 Avrupa Birliği Gençlik Programı

Gençlik Topluluk Eylem Programı, Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyinin 13 Nisan 2000 tarih ve 1031/ 2000 / AK sayılı Kararı ile kurulmuştur. “Avrupa için Gençlik” ve “Avrupa Gönüllü Hizmeti” gibi daha önce de bazı programlar dahilinde yer almış olan etkinlikleri içermektedir.

Gençlik Programı, öncelikle, Avrupa Birliği üye devletlerinin herhangi birinde ya da diğer Program ülkelerinden birinde yasal olarak ikamet eden ve yaşları 15 ile 25 arasında olan gençlere yöneliktir.

Aşağıda belirtilen gruplar Gençlik programına katılabilmektedir:

- Gençlik değişim programı organize etmek ya da kendi yerel topluluklarında bir girişim başlatmak isteyen genç grupları,
- Avrupa Gönüllü Servisine katılmak isteyen gençler,
- Edindikleri deneyimi ilerletmek isteyen eski gönüllüler,
- Gençlik kuruluşları,
- Gençlik liderleri,
- Gençlik çalışanları,
- Gençlik ve yaygın eğitim alanında faaliyet gösteren proje yöneticileri ya da düzenleyicileri,
- Kâr amaçlı olmayan diğer kuruluş, dernek ya da yapılar.

Gençlik programı, diğer AB girişimlerinden yalıtılmış bir girişim değildir. Socrates ve Leonardo Da Vinci programları ile beraber, gerek örgün gerekse yaygın eğitim ve mesleki eğitim alanında bir Avrupa eğitim düzlemi yaratmak için geliştirilmiş birçok programlardan biridir. Yaygın eğitim deneyimine odaklanmış etkinlikler sunan Gençlik programı, diğer iki temel programı tamamlayıcı niteliktedir.²⁰⁴

1995 yılından bu yana Avrupa Birliği üyesi olsun veya olmasın 1 milyondan fazla insan kendi ülkesi dışında bir ülkede eğitim-öğrenim yapmak, kişisel gelişimlerine katkıda bulunmak veya topluluk hizmeti yapmak için Socrates, Leonardo da Vinci veya Avrupa için Gençlik (Youth for Europe) programlarından yararlanma fırsatı bulmuştur. Bu durum, gençlere yeni yetenekler edinme, başka diller konuşma, problemlere değişik çözümler üretebilme fırsatı sağlamıştır. 1999 yılında ilk aşamaları tamamlanan bu programların popülerliğini ve öğrencilerin yeteneklerini ve istihdam olasılıklarını arttırırken aynı zamanda da Avrupa'da işbirliğine katkıda bulunma potansiyelini göz önünde bulunduran Avrupa Birliği Konseyi ve Avrupa Parlamentosu aynı programları 2000 yılından başlayarak 7 yıl uzatma kararı almıştır. Socrates ve Leonardo programlarının bütçeleri %30 arttırılmıştır, Gençlik (Youth) programına katılımcı

²⁰⁴ “Gençlik Programı

Nedir?”, URL: http://www.ua.gov.tr/portal/page?_pageid=219,33592&_dad=portal&_schema=PORTAL (02.11.2005)

lkeler tekrar gözden geçirilerek Malta ve Türkiye'ye de programdan yararlanma fırsatı verilmiştir.

Yukarıda anlatılanlar doğrultusunda Gençlik programından ve dolayısıyla Avrupa-Akdeniz Gençlik Eylem Programı'ndan bahsetmek anlamlı olacaktır. Gençlik programı, en başta, Birliğin 15 üye ülkesinde yasal olarak ikamet eden 15 ile 25 yaş arası gençlerle, programa katılan diğerk ülkelerden gençlere hitap etmektedir. Aşağıda belirtilen gruplar gençlik programından yararlanabilmektedir.²⁰⁵

- gençlik değışim programlarında yer almak isteyen ve gençlerden oluşan gruplar;
- kendi yerel topluluklarında bir girişim başlatmak isteyen gençler;
- gönüllülük temelinde hizmet vermek isteyen gençler;
- edindikleri deneyimi ilerletmek isteyen eski gönüllüler;
- gençlik kuruluşları;
- gençlik liderleri;
- gençlik kesiminde çalışanlar;
- proje yöneticileri ya da örgütleyicileri;
- yerel yetkililer;
- çnc sektörde çalışan diğerk kuruluşlar;
- ve gençlik alanı ve yaygın eğitimle ilgili işlerle bir şekilde ilgilenen kişiler.

Gençlik programı, tüm Avrupa'da ve ötesinde hareketliliğı, girişkenliğı, kültürler arası öğrenmeyi ve gençler arası dayanışmayı özendirip geliştirmektedir. Kullanılan yöntemler ve başvuru lan farklı yaklaşımlar, gençlerin aktif katılımlarını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Böyle aktif bir katılım sayesinde gençler kendi geleceklerini belirlemede en önemli rolü üstlenecekler, yeni beceriler edinecekler, özgüvenlerini pekiştirecekler ve böylece toplumdaki aktif yurttaşlar olarak bir yandan rollerini güçlendirirken diğerk yandan istihdam imkanlarını da artıracaklardır. Program, aktif

²⁰⁵ Asuman Göksel, "Avrupa Akdeniz Gençlik Eylem Programı",
URL:<http://www.ua.gov.tr/youth/docs/tur/aagep-bilginotu-logolu.doc> (01.04.2005)

yurttaşlığı özendiren bir etmen olarak yaşam boyu öğrenmeyi, beceri ve yeteneklerin yaşam boyu geliştirilmesini teşvik etmektedir. Programın aşağıda belirtilen amaçları, toplumun bütün kesimlerinde, kişisel gelişme ile kolektif etkinlik arasında bir denge bulup bu dengeyi sürdürmeye yöneliktir.²⁰⁶

- Genç insanlara bilgi, beceri ve Yeterlik kazanmalarında yardımcı olmak ve bu deneyimlerin değerini teslim etmek;
- Gençlerin geniş anlamda toplumla bütünleşmelerini kolaylaştırmak ve girişimcilik ruhunu teşvik etmek;
- Özellikle güç koşullarda yaşayan gençlerle özürli gençlerin daha fazla imkanlara sahip olmalarını sağlarken aynı anda her tür ayrımcılığın ortadan kaldırılmasına yardımcı olmak ve toplumun her düzeyinde eşitliği yaygınlaştırmak;
- Gençlere dayanışma duygularını Avrupa’da ve daha geniş anlamda dünyada serbestçe ifade etme olanağı tanımak; ırkçılığa ve yabancı düşmanlığına karşı verilen mücadeleyi desteklemek;
- Gençlerin Avrupa’nın inşasında aktif bir rol oynayabilmelerini sağlamak;
- Projelere, yerel düzeylerdeki gençlik çalışmalarına olumlu etkisi olacak biçimde bir Avrupalılık ögesi katmak;
- Ortak Avrupa kültürümüzün ve mirasımızın çeşitliliğinin daha iyi kavranmasını sağlamak;
- Gençlik programı kapsamındaki yaygın eğitim etkinlikleri için bir kalite çerçevesi geliştirip bu çerçeveyi kullanmak.

Gençlik programı, kendi başına yalıtılmış bir Avrupa Topluluğu girişimi değildir. Bu program, Socrates ve Leonardo Da Vinci eğitim programları ile birlikte, genel olarak eğitim -hem örgün hem de yaygın- ve mesleki eğitimde bir Avrupa alanı yaratmayı hedefleyen çeşitli programlardan biridir. Socrates ile Leonardo Da Vinci eğitim programları genel eğitim ile mesleki eğitim alanlarında Avrupa’daki önde gelen

²⁰⁶ Göksel, [URL:http://www.ua.gov.tr/youth/docs/tur/aagep-bilginotu-logolu.doc](http://www.ua.gov.tr/youth/docs/tur/aagep-bilginotu-logolu.doc) (01.04.2005)

programlardır. Yaygın eğitim deneyimini odak alan etkinlikler öngören Gençlik programı ise, bu iki ana programı tamamlayıcı nitelikte bir programdır.

Katılımcılar, kursiyerler, öğretmenler ve meslekten diğer kişiler diğer programlar aracılığıyla, müfredatlarına, eğitimlerine ya da kariyerlerine bir Avrupa bileşeni katabilirler. Avrupa Topluluğu Tempus programı aracılığıyla, Orta ve Doğu Avrupa ülkeleri ile başka kimi ülkeleri kapsayan yüksek öğrenim girişimlerini desteklemektedir. Kültür 2000 programı ise kültür ve ortak miras sektörlerinde Avrupa düzeyinde işbirliğini desteklemektedir.

Avrupa Komisyonu, ayrıca, üye devletlerin her birindeki ve diğer kimi ülkelerdeki ortakları gençlik enformasyon uzmanları olan Eurodesk enformasyon ağını da desteklemektedir. Bunlar, gençlere yönelik Avrupa Topluluğu programları ile gençlik alanında çalışanlar konusunda genel bilgi edinmek isteyen herhangi bir kişi için en iyi ilk temas noktasını oluşturmaktadır.

Gerek Avrupa için Gençlik, gerekse Avrupa gönüllü hizmet programları ile edinilen deneyimleri temel alan Gençlik programı, bu alanda Topluluk düzeyinde sürmekte olan işbirliği etkinliklerinin hepsini bütünleştiren ilk programdır. Bu bütünleşmeden amaçlanan, bugüne dek edinilenlerin pekiştirilip geliştirilmesi ve bizzat gençlerin kendileri tarafından yürütülen etkinliklerde daha geniş bir desteğe kavuşmalarının sağlanmasıdır. Program, gençlerin ve gençlik kesiminde çalışanların gereksinimlerini, yalnızca bu kesimlerin projelerine mali destek vererek değil, aynı zamanda Avrupa’da yeni ortaklıklar geliştirmeleri için bilgi, eğitim ve fırsat sağlayarak da karşılayacaktır.

Avrupa için Gençlik eylemi, gençlerden oluşan grupların birbirleriyle tanışabilmeleri için özel bir fırsat sunmaktadır. Örgün eğitim dışı ve pedagojik öğrenmeye yönelik amaçları ve değeri olan bu değişimlerde gruplar ortak temaları keşfetmekte ve birbirlerinin kültürünü öğrenmektedirler. Değişim, programa tam olarak katılan ülkelerle birlikte diğer kimi ülkeler arasında gerçekleşebilir. Bu değişimlerde iki ya da daha fazla sayıda ülkeden gençlik grupları yer alabilir. Bu eylem çerçevesinde gençler, çeşitli alanlarda uygulanan yerel projelere Avrupa gönüllüsü kimliğiyle yardımcı olmak

üzere başka ülkelerde 3 haftadan 12 aya kadar kalabilmektedirler. Söz konusu projeler, sosyal, ekoloji ve çevre, sanat ve kültür, yeni teknolojik gelişmeler, boş zaman değerlendirme, spor vb. gibi alanlarda olabilmektedir.

Gençler bu eylem aracılığıyla bir projeyi yerel düzeyde uygulamak üzere destek sağlayabilmektedirler. Söz konusu projelere katılanlar, Avrupa'da gençleri ilgilendiren çeşitli konulardaki ortak sorular ve sorunlara yaklaşma imkanı bulmaktadırlar. Bu eylemle amaçlanan, gençlere yaratıcılık ve girişimciliklerini geliştirme ve ifade etme fırsatı tanınmasıdır. Gene aynı eylemin bir başka amacı da, Avrupa gönüllülerine, gönüllü hizmetleri sırasında edindikleri deneyim ve becerilere dayanarak kendilerini geliştirmeleri için somut bir olanak sağlanmasıdır.

Bu eylem, eğitim (Socrates), mesleki eğitim (Leonardo Da Vinci) ve Gençlik programlarını bir araya getirmektedir. Eylem, bu üç programın birbirlerini tamamlayıcı niteliklerini temel alan girişimlere destek sağlayacaktır. Söz konusu girişimler, eğitim, yetiştirme ve gençlik alanlarında örgütlenmeleri öngörmektedir. Ayrıca yine bu eylem örgün eğitimden yaygın eğitime geçişi kolaylaştıracak işbirliğine destek sağlayacaktır.

Destek önlemleri, Gençlik programı kapsamındaki eylemleri belirginleştirip tamamlamaktadır. Bu önlemlerin amacı, Topluluk düzeyindeki yenilikçi girişimleri geliştirerek ve sürdürerek, bu arada özellikle Avrupa boyutunun temsil ettiği örnek uygulamaları ve örgütleyici eğitimlerini karşılıklı olarak aktararak, daha önce sağlanan yararları pekiştirmek ve geliştirmektir. Bunlar, aynı zamanda, gençlik alanında üçüncü ülkelerle daha geniş kapsamlı işbirliğini teşvik ederken, aynı zamanda programın genel amaçlarına ulaşılmasına ve Avrupa gençlik politikalarının güçlendirilmesine katkıda bulunan işbirliği girişimlerini desteklemenin en ideal araçlarıdır.

Avrupa Komisyonu'nun genel olarak sorumluluk taşıdığı bir başka alan da Gençlik programı Ulusal Ajanslarının eşgüdümüdür. Bu ajanslar, programa katılan ülkelerin her birinde, gençlikten sorumlu olan yetkililerin belirleyip oluşturdukları bürolardır. Avrupa Komisyonu bu ajanslarla yakın işbirliğine girip etkinliklerini izlemekte, ayrıca programın Avrupa ölçeğindeki genel uygulamasını, verdiği görüntüyü, takibini ve

değerlendirmesini yönlendirmekte ve izlemektedir. Programın kullanıcılarının başlıca enformasyon kaynağını Ulusal Ajanslar oluşturmaktadır. Ulusal Ajanslar Akdeniz ülkelerinde mevcut değildir. Bunun yerine bu ülkelerde Avrupa-Akdeniz Gençlik Eylem Programı çerçevesinde birer Ulusal Koordinatör tayin edilmiştir. Bu koordinatörler, programın yürütülmesinden, gerekli her türlü bilgiyi ulusal düzeyde sağlamak, yapılacak başvuruların Avrupa Komisyonuna aktarılmasından sorumlu kişilerdir.

Üye ülkelerin gençlik programının genel yönlendirilmesiyle ilgili belli başlı konularla ilişkilenmeleri özellikle Program komitesi aracılığıyla sağlanmaktadır. Ulusal yetkililer (gençlik işlerinden sorumlu bakanlıklar) bu komiteye temsilci atarlar. Ulusal Yetkililer, ayrıca, Ulusal Ajansların oluşturulmasından ve Avrupa Komisyonu ile birlikte, bu Ulusal Ajansların izlenmesinden sorumludurlar.

Akdeniz ülkeleri ile işbirliği Avrupa-Akdeniz Gençlik Eylem Programı'na (Euro-Med) tabidir. Bu program AB üyesi ülkelerle işbirliğinde Akdeniz ülkelerine ayrıcalıklı bir konum tanımaktadır.

Avrupa-Akdeniz Gençlik Eylem Programı 1999 yılı başlarında başlamıştır. Bu programın genel amaçları, gençlerin sosyal ve mesleki yaşamla bütünleşmelerine yardımcı olmak ve Akdeniz ülkelerinde sivil toplumdaki demokratik süreçleri canlandırmaktır. Programın daha somut hedefi ise, Akdeniz havzasında yaşayan gençler arasındaki karşılıklı anlayışı, çeşitli kültürler arasında karşılıklı saygı, hoşgörü ve diyalog temelinde geliştirmektir. Programın diğer hedefleri arasında, gençlik kuruluşlarının ağırlığını artırmak; gençlerin özellikle de genç kadınların etkin yurttaşlar olarak gelişmelerini sağlamak ve gençlik kuruluşları arasında enformasyon, deneyim ve uzmanlık alışverişini yaygınlaştırmaktır.

Gençlik programında üçüncü ülkelerle yapılan işbirliği, Avrupa için Gençlik (Eylem 1), Avrupa gönüllü hizmetleri (Eylem 2) ve bu eylemleri desteklemeye yönelik önlemler (Eylem 5) kapsamındaki projelere açıktır. Gençlik girişimleri (Eylem 3) ve ortak etkinlikler (Eylem 4) ise üçüncü ülkelere açık değildir. Üçüncü ülkelerin yer aldıkları

etkinlikler, bu ülkelerde gerçekleştirilen, ya da katılımcılarının % 20'sinden fazlasının bu ülkelere olduğu etkinlikler biçiminde tanımlanmaktadır.²⁰⁷

Program ülkelerinden her birinde bulunan Ulusal Ajanslara koşturularak, programa katılması mümkün Akdeniz ülkelerine Ulusal koordinatörler atanmıştır. Gençlik programı, bölgesel işbirliğini geliştirmek amacıyla, kabul sürecinde olan Doğu ve Orta Avrupa ülkeleri ile Bağımsız Devletler Topluluğunu (BDT) ve Güneydoğu Avrupa ülkelerinin yer aldıkları çok taraflı projeleri destekleyebilmektedir.

Kıbrıs ve Malta, Avrupa-Akdeniz Gençlik Eylem Programı kapsamındaki 12 Akdeniz ülkesinin oluşturduğu gruba dahildir. Gençlik programı, Kıbrıs, Malta ve diğer Akdeniz ülkelerinin dahil oldukları projelere destek verebilmektedir. Tablo 10, 11 ve 12 Avrupa Birliği ülkelerinin üyelik durumlarını ve statülerini göz önüne sermektedir.

Tablo 10: Avrupa Birliği Üyesi Ülkeler (EU)

Avusturya	Almanya	Hollanda
Belçika	Yunanistan	Portekiz
Danimarka	İrlanda	İspanya
Finlandiya	İtalya	İsveç
Fransa	Lüksemburg	Birleşik Krallık (İngiltere)

İzlanda, Liechtenstein ve Norveç Avrupa Ekonomik Bölgesine Dahil EFTA ülkeleri arasında bulunmaktadır. EFTA devletleri Avrupa'daki ekonomik entegrasyon sürecine aktif şekilde katılmak hususundaki niyetlerini hatırla tutarak ve bu süreci güçlendirmenin yollarını ve araçlarını araştırmak hususunda işbirliğinde bulunmaya hazır olduklarını ifade ederler.

²⁰⁷ Göksel, URL :<http://www.ua.gov.tr/youth/docs/tur/aagep-bilginotu-logolu.doc> (01.04.2005)

Tablo 11: Avrupa Ekonomik Bölgesine Dahil EFTA Ülkeleri

İzlanda	Liechtenstein	Norveç
---------	---------------	--------

Tablo 12: Kabul Sürecindeki Ülkeler

Bulgaristan	Macaristan	Polonya
Estonya	Slovenya	Letonya
Kıbrıs	Romanya	Litvanya
Çek Cumhuriyet	Slovakya	

Türkiye ve Malta kabul sürecindeki ülkeler olup bu ülkeler gelecek yıllarda tam “program ülkeleri” olarak programa katılabileceklerdir.

Dünyanın başka bölgelerindeki ülkelerde yaşayan gençler ve taraflarla işbirliği, evrensel barışa, diyaloga, hoşgörüye ve gençler arasında dayanışmaya katkıda bulunabilir. Avrupa Birliği, işbirliği anlaşmalarına insani ve kültürel boyutlar katmak amacıyla, işbirliği ve dayanışma ağlarını genişletip güçlendirmeye ve halklar arasındaki işbirliğine giderek daha fazla yönelmektedir. Gençlik programının amacı açısından bu ülkeler “üçüncü ülkeler” olarak tanımlanmaktadır.

Avrupa Komisyonu’nun üçüncü ülkelerle birlikte gençlik etkinliklerini desteklemekteki başlıca amacı, çeşitli taraflar arasında kalıcı ve sağlam ortaklıklar oluşturulmasıdır. Ayrıca, üçüncü ülkelerle birlikte gerçekleştirilen bütün gençlik etkinlikleri, üye olmayan ülkelerin hükümet ve hükümet dışı kuruluşları ile gençlik çalışmaları alanında deneyim ve bilgi değişimini hedeflemektedir. Üçüncü ülkelerle gençlik değişim etkinliklerinde Avrupa Birliği üyesi en az iki ülke (ya da bir Avrupa Birliği üyesi ülke ile birlikte İzlanda, Liechtenstein ve Norveç’ten biri) ile en az iki üçüncü ülkenin yer alması zorunludur. Avrupa gönüllü hizmetleri kapsamındaki projelerde ise en az bir Avrupa Birliği üyesi ülke ile bir üçüncü ülkenin bulunması gerekmektedir.

Üçüncü ülkeler dört gruba ayrılmıştır: Akdeniz ülkeleri: Cezayir, Fas, Filistin, İsrail, Kıbrıs, Lübnan, Malta, Mısır, Suriye, Tunus, Türkiye, Ürdün; Bağımsız Devletler Topluluğu (BDT): Azerbaycan, Belarus, Ermenistan, Gürcistan, Moldova, Rusya Federasyonu, Ukrayna; Güneydoğu Avrupa: Arnavutluk, Bosna-Hersek, Eski Yugoslav Cumhuriyetleri (Makedonya, Hırvatistan, Yugoslavya, Kosova, Karadağ, Sırbistan Federal Cumhuriyeti); Latin Amerika: Arjantin, Bolivya, Brezilya, Dominik Cum., Ekvator, El Salvador, Guatemala, Honduras, Kolombiya, Kosta Rika, Küba, Meksika, Nikaragua, Panama, Paraguay, Peru, Şili, Uruguay, Venezüella. (Diğer bölgeler: Diğer ülkeler, Avrupa Komisyonu'nun siyasi önceliklerine göre tek tek ele alınmaktadır.²⁰⁸

3.2 TÜRKİYE'NİN AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMLARINA KATILIMI

Türkiye, AB bütünleşmesinin en önemli araçlarından olan Eğitim ve Gençlik Programlarına katılım öncesinde uygulanacak hazırlık tedbirlerine ilişkin anlaşmalar Türkiye ve AB Komisyonu tarafından imzalanarak 27 Aralık 2002 tarihinde yürürlüğe girmiştir. AB ülkeleri yanında, EFTA/EEA üyesi ülkeler ve aday ülkelerin de içinde bulunduğu toplam 30 ülke halen uygulanan programlarda yer almaktadır. Türkiye'nin 2004 yılı başından itibaren 31. üye olarak programlara entegrasyonu planlamaktadır. AB Eğitim ve Gençlik Programları üç genel program altında yer almaktadır ve eğitim alanında Avrupa boyutunu geliştirerek üye ülkeler genelinde eğitim kalitesini yükseltmeyi ve bu alanda işbirliğini güçlendirmeyi hedeflemektedir. Programlar kapsamında çok çeşitli alanlarda faaliyetler yürütülmekle birlikte, karşılıklı eğitici ve katılımcı değişimi, eğitim kurumları arasında işbirliğini artırma amaçlı ortak projeler ile bilgi ve görüş alışverişi temel faaliyetler olarak dikkat çekmektedir. Genel Eğitim Programı (Socrates), mesleki eğitim programları hariç olmak üzere bütün örgün ve yaygın eğitim programlarını içine almaktadır. Mesleki Eğitim Programı (Leonardo Da Vinci), mesleki eğitim alanındaki projeleri ve faaliyetleri, Gençlik (Youth) programı ise gençliğe yönelik proje ve faaliyetleri içermektedir. Programlardan üniversiteler, okullar,

²⁰⁸ Göksel, URL :<http://www.ua.gov.tr/youth/docs/tur/aagep-bilginotu-logolu.doc> (01.04.2005)

kamu kurum ve kuruluşları yanında özel sektör, sivil toplum örgütleri ve meslek kuruluşları da yararlanabilmektedir. Tüm ülkelerde programların ülke içinde tanıtılması, koordinasyonu, yürütülmesi ve programlardan faydalandırılacak projelerin çoğunun yurtdışında değerlendirilmesi, seçimi, Avrupa Komisyonu ve diğer ülkelerin ulusal yetkilileri (National Authorities) ile işbirliği halinde Ulusal Ajanslar tarafından yürütülmektedir.

Avrupa Birliği bu programları 1995'de bir Avrupa kimliği oluşturmak, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve eğitimi yaşam boyu sürdürebilmek amacıyla başlatmıştır. Leonardo mesleki eğitime, Sokrates ise eğitimin her alanına yöneliktir. Gençlik Programı da okul dışındaki gençlere hitap etmektedir.

3.2.1 Tarihsel Katılım Süreci ve Mevcut Durum

Bakanlar Kurulu, 15 Ocak 2002 tarih ve 2002/3547 sayılı kararı ile geçici olarak Ulusal Ajansın görevini görecek DPT Müsteşarlığı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Daire Başkanlığını 29 Ocak 2002 tarih ve 24655 sayılı resmî gazetede yayımlayarak yürürlüğe koymuş bulunmaktadır. Ardından, bu departmana değişik bakanlıklardan 32 yeni personel görevlendirilmiştir. Geleceğin Sokrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik programlarından sorumlu Ulusal Ajans olarak faaliyet gösteren bu departman, Komisyonla işbirliği içinde iş planlarını oluşturmuş ve geniş bir alana yayılan önlemlerin uygulanmasına başlamıştır. Devlet Planlama Teşkilatının kuruluşu ve görevlerine ilişkin yasada bu departmanın Türkiye Ulusal Ajansı olarak hukuki statüsü, mali ve idari özerkliğini belirten değişiklik Temmuz 2003 de Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) tarafından onaylanmıştır.²⁰⁹

Türkiye'nin programlara tam katılımı 2004 olarak tespit edilmiştir. Programlardan pay alınabilmesi geçerli proje önerilerinin hazırlanması ile mümkündür. Programların bütçesine Türkiye millî geliri nispetinde katkı vermektedir.

²⁰⁹ Avrupa Komisyonu Türkiye Temsilciği, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Katılım Sürecine İlişkin 2003 İlerleme Raporu, Ankara, 2003, s.98.

Socrates eğitim programı, Avrupa Birliği'nin eğitim alanındaki eylem programlarından biri olup, Ocak 2000-31 Aralık 2006 tarihleri arasında Socrates II olarak uygulanmasına, 24 Ocak 2000 tarih ve 253 sayılı Avrupa Parlamentosu ve Konsey Kararı ile başlanmıştır.

Programın amacı tüm seviyelerde, eğitimde Avrupa boyutunu geliştirerek, kültürel bütünlük içerisinde eğitimde kaliteyi artırmak, eğitimin bütün alanlarında fırsat eşitliğinin sağlanarak, eğitime yönelik Avrupa kaynaklarının uluslararası kullanımını teşvik etmek, Avrupa Birliği'nde konuşulan dillere özellikle en az kullanılan ve öğretilen dillere ilişkin bilginin nitelik ve nicelik bakımından iyileştirilmesini ve böylece Topluluk arasında daha iyi anlaşılmayı ve dayanışmayı sağlamak, tüm eğitim kurumları arasında geniş çapta ve yoğun bir işbirliği ile karşılıklı bilgi ve deneyim değişimlerini, öğretmen eğitimlerini, akademisyenlerin hareketliliğini, açık ve uzaktan öğretimi teşvik etmek, açık bir Avrupa alanı oluşturulmasını sağlamak amacıyla, diplomaları, öğrenme sürelerini ve diğer Yeterlikleri karşılıklı olarak tanımak, eğitim uygulamalarında reformları ve yenilikleri teşvik etmek, Avrupa boyutunda geliştirilebilecek ortak eğitim politikalarını saptamak olarak belirlenmiştir. Programının Faaliyet Alanları (alt-programları):²¹⁰

- Okul eğitimi (Comenius)
- Yükseköğretim (Erasmus)
- Yetişkin eğitimi (Grundtvig)
- Dil öğrenimi (Lingua)
- Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojileri (Minerva)

Socrates Programının yürütülmesinden Avrupa Komisyonu sorumludur. Merkezi eylemler, Komisyon tarafından yürütülür. Socrates Komitesi, Ulusal Ajanslar ve Teknik

²¹⁰ Sevinç Atabay, “Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları” Türkiye Bilişim Derneği sayı 81, Mart 2002: URL, http://www.tbd.org.tr/index.php?module=bilisim&page=show_content&content_id=424 (21.01.2003)

Yardım Ofisi de katkı sağlamaktadır. Ademi merkezîyetçi eylemler, Ulusal Ajanslar tarafından yürütölmektedir.²¹¹

Türkiye'nin üç Topluluk programına (Socrates, Leonardo da Vinci ve Youth) katılımı doğrultusundaki çalışmalar ancak 2004 yılının Mayıs ayında tamamlanmıştır. Türkiye, Haziran ayının başından itibaren her üç programa da dahil olmuştur

Bu çerçevede, Türk üniversitelerinden 73'ü Erasmus programına başvuruda bulunmuştur ve bunlardan 65'i programa kabul edilerek, Mayıs 2004'ten itibaren bu programda yer almaya başlamıştır. Türk kurumları, aynı tarihte Leonardo ve Gençlik (Youth) programlarına da katılım hakkı elde ettiler. Şu anda, çok sayıda Türk kurumu bu programlara katılmaktadır.²¹²

Türkiye son 2 yıldır AB'nin “Gençlik” programından yararlanabilmektedir. Şu anki çerçeve 1998 yılında Türkiye'nin, üçüncü ölkeler gruplamasında Akdeniz Ölkeleri arasında yer alarak Gençlik (o zamanki adıyla Avrupa için Gençlik) programından Avrupa-Akdeniz Gençlik Eylem Programı dahilinde yararlanmasıyla çizilmiştir. Ancak 1999 Aralık ayında yapılmış olan Helsinki zirvesinden sonra Türkiye'nin AB adaylığının teyit edilmesiyle bu çerçevede bir değişiklik olması da öngörölmüştür. Bu değişiklik, aday ölkeler statüsüyle Türkiye'nin Birlik programlarından yararlanabilmesi hakkında çıkan kararlar birlikte Türkiye'nin diğer programlar yanı sıra Gençlik programından da tam katılımcı olarak yararlanmasının maddi temellerini hazırlamıştır. Kısacası Türkiye şu anda Gençlik programının 1., 2. ve 5. Eylemlerinden Avrupa-Akdeniz Gençlik Eylem Programı dahilinde Akdeniz ölkeleri olarak yararlanabilmektedir. Helsinki sonuçlarıyla kurulan yeni çerçeve, Türk tarafına düşen görevlerin yerine getirilmesiyle (yani bu programın yürütölmelerinden sorumlu olacak Ulusal Ajans'ın kurulması ve Türkiye'nin programların mali havuzuna payına düşen maddi katkıyı yapmasıyla), uygulanmaya başlayacaktır. Böylece Türkiye Socrates,

²¹² “Eğitim, Mesleki Eğitim ve Gençlik Politikası”,
URL:<http://www.deltur.cec.eu.int/default.asp?lang=0&pId=3&fId=10&prnId=8&hnd=1&ord=7&docId=318&fop=0> (13.09.2005)

Leonardo da Vinci ve Youth (Gençlik) programlarından tam katılımcı olarak yararlanabilecektir.

Başlangıçta 15 Avrupa Birliği ülkesi ve 3 EFTA/EEC ülkesininin (Norveç, İzlanda ve Liechtenstein) kullanımına açık olan bu programlar, Socrates, Leonardo da Vinci ve Avrupa için Gençlik (Youth for Europe) programları daha sonra 11 katılım öncesi ülkenin (Merkez ve Doğu Avrupa'dan 10 Ortak üye devlet ve Kıbrıs) kullanabileceği şekilde genişletilmiştir. Programların ikinci aşamaları bu saydığımız ülkeleri ve "üzerinde uzlaşılacak prosedürlere bağlı olarak" Malta ve Türkiye'yi de kapsamaktadır. Türkiye'nin bu programlara katılımını düzenleyen karar Avrupa Parlamentosu ve Konseyinin 1999 yılının 13 Aralık tarihli 69/2000/EC nolu kararıdır.²¹³

Bunlara ek olarak ayrıca Avrupa Eğitim ve Gençlik programlarının temelini oluşturan Yaşam boyu öğrenme konusunda da politikalar, kararlar, stratejiler ve projeler geliştirilmiştir. Türkiye'de AB'nin yaşam boyu öğrenme ile ilgili karar ve politikalarının bilinmesi gelecekte eğitim alanında meydana gelecek uyumu kolaylaştırması açısından önemlidir. Ayrıca AB'de yaşam boyu öğrenme kavramının anlaşılması, teori ve uygulama boyutlarında neler yapılabileceği aday ülke olan Türkiye'yi de yakından ilgilendirmektedir.

3.2.2 Avrupa Dil Gelişim Dosyası Türkiye Uygulaması

Avrupa Birliği'nde konuşulan dillere özellikle en az kullanılan ve öğretilen dillere ilişkin bilginin nitelik ve nicelik bakımından iyileştirilmesini ve böylece Topluluk arasında daha iyi anlaşılmayı ve dayanışmayı sağlamak, tüm eğitim kurumları arasında geniş çapta ve yoğun bir işbirliği ile karşılıklı bilgi ve deneyim değişimlerini, öğretmen eğitimlerini, akademisyenlerin hareketliliğini, açık ve uzaktan öğretimi teşvik etmek, açık bir Avrupa alanı oluşturulmasını sağlamak amacıyla, diplomaları, öğrenme

²¹³ Göksel, "Avrupa Akdeniz Gençlik Eylem Programı", URL :<http://www.ua.gov.tr/youth/docs/tur/aagep-bilginotu-logolu.doc> (01.04.2005)

sürelerini ve diğer Yeterlikleri karşılıklı olarak tanımak, eğitim uygulamalarında reformları ve yenilikleri teşvik etmek, Avrupa boyutunda geliştirilebilecek ortak eğitim politikalarını saptamak, olarak belirlenmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin Avrupa Topluluğu'na üyelik başvurusuyla başlayan ve adaylık statüsünü kazanmasıyla devam eden Avrupa Türkiye ilişkileri 12 Aralık 2002 Kopenhag zirvesiyle yeni bir boyut kazanmıştır. Avrupa Topluluğu'na üye on beş devlet, Türkiye'nin, gelişme raporlarına göre, Avrupa ile entegrasyonda siyasi ve ekonomik kriterleri yerine getirdiğini kanıtlayabilirse Aralık 2004'te adaylık müzakerelerine başlayabileceğine karar vermişlerdir. Bu gelişmenin olumlu sonuçlanması halinde Türkiye Avrupa Topluluğu'na üye bir devlet, Türk dilinin de nüfus oranına göre en çok konuşulan Avrupa dillerinden biri olması beklenmektedir.

Avrupa vatandaşlarının sahip olduğu serbest dolaşım hakkının kullanılmasıyla Türkiye'ye daha çok Avrupalının gelebileceğini de varsayarak bu da daha çok kişiler arası ilişki ve Avrupalı insanların Türkiye'ye daha farklı bir gözle bakmalarına sebep olabileceğini düşünülmektedir. Her iki taraf için de genişleyecek olan ticaret ve eğitim imkanlarının belirleyeceği ihtiyaçlar listesine Türkçe dilinin öğretilmesi ve öğrenilmesinin de ekleneceğinin bilinmesi gerekmektedir. Demircan, Türkçe'nin yabancı dil olarak Avrupalıların Türkçe öğrenmeleri, Osmanlı Devleti'yle ticari ve siyasi ilişki kurmalarıyla birlikte başlamış, birçok üniversitede Türkoloji bölümleri açılmıştır. Yakın gelecekte de Avrupa ile Türkiye arasındaki ticari ve siyasi ilişkiler, katılım görüşmeleriyle birlikte artması beklenmektedir.

Polat, "Avrupalılık Bağlamında Kültür Boyutuyla Yabancı Dil" adlı makalesinde eğitim ile ilgili kararların siyasal, ekonomik ve kültürel gelişmelerden bağımsız olarak alınamayacağı ve bu bağlamda nitelik değiştirmekte olan Avrupa-Türkiye ilişkilerinin yeni alanları ve kavramları doğuracağı görüşünü savunmaktadır. Bu alan ve kavramları eğitim bağlamında görmek mümkün olmaktadır.

Avrupa Topluluğu içersinde yürütülmekte olan Leonardo, Socrates ve Lingua gibi eğitim, katılımcı ve öğretim elemanı değişimi, dil öğrenme olanakları sunan programlar son yıllarda özellikle üye ve üyeliğe aday ülkelerin katılımıyla projeler çerçevesinde

yürütölmektedir. Türkiye de bu programlara katılmıştır ve bir Socrates Komisyonunu kurmuştur. Polat'ın Raasch'dan alıntıldadığı gibi bu programlar çerçevesinde Türk dilinin de “Pasaport Dil”lerden biri olması gerektiğini ve bunun ancak Türk dilinin yabancı dil olarak öğretilmesi ile mümkündür. Polat, Rusça, Japonca, Türkçe, Arapça gibi Avrupa Birliği'ne üye olmayan ölkelerin dilleri ya da her ölkenin kendi sınır komşularının dilleri, yani günlük yaşamda karşılaşlan/karşılaşma olasılığı taşıyan ve komşu diller olarak adlandırabileceğimiz diller de yabancı dil olarak öğretilmeye aday diller olarak görölmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Buna ek olarak Polat Avrupa Konseyi'nin benimsediğı ve önerdiği yabancı dil politikasını dil ve kültür çeşitliliğini karşılıklı bir zenginlik kaynağı olarak korumak ve geliştirmek ve insanlar arası ilişkileri, uluslar arası akışı ve düşünceler arası alışverişi kolaylaştırmak şeklinde iki temel amaca bağlamıştır. Bu bağlamda, Türk dili de Avrupa için kültürel bir zenginlik ve çeşitlilik olacak ve yabancı dil olarak öğretilmesi ve öğrenilmesi de Avrupalılar ile ilişkilerde Türklerin kendilerini daha iyi ifade etmelerine yardımcı olan bir etken olması beklenmektedir.

Yine Polat'ın alıntıldadığı gibi Rampillon ve Neuner' ın, Avrupa Birliği'nin yabancı dile bakışını özetleyen ilkeleri özellikle İngilizce'nin yanı sıra iki ya da daha fazla yabancı dilin öğrenilmesini salık vermektedir. Dahası Avrupalıların yabancı dil öğreniminde serbest oldukları, amaçları doğrultusunda istedikleri ve kendilerince yeterli derecede yabancı dil öğrenebilecekleri belirlenmiştir. Ayrıca sadece okulda değil yaşam boyu öğrenme çerçevesinde, istedikleri zamanda, uzaktan veya bireysel bir şekilde, istedikleri kadar yabancı dili öğrenebilecekleri belirtilmiştir. Bunlar da Türkçe'nin yabancı dil olarak öğrenilmesi olasılığını arttırma niteliğindedir. Türkiye'nin sahip olduğı nüfus Avrupa uluslarıyla kurulabilecek ilişki potansiyelini de arttırmaktadır. Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenme konusuna halihazırda var olan ilginin de bu koşullarda artacağı kesindir. Ankara Üniversitesi Dil Öğretim Merkezi (TÖMER), Türkçe'nin öğretimi üzerine çalışmalar yapan kurum ve kuruluşlar arasında işbirliği sağlamak ve ortak projeler geliştirmek amacıyla 17-18 Mayıs 1999 tarihlerinde 22 ölkeden çok sayıda dil bilimcinin katılımıyla “Dünyada Türkçe Öğretimi” başlıklı bir seminer

düzenlemiştir. Seminerin değerlendirme oturumunda sunulan “Dünyada Türkçe Öğretimi Semineri Sonuç Bildirisi’nde” sunulan görüşlere göre :²¹⁴

- Türkçe, dünya üzerinde konuşulan yaklaşık 5 bin dil içinde en çok konuşulan 7. dildir. Ancak, layık olduğu yeri alamamıştır;
- Batı'da Türkçe, Avrupa ülkelerinde yaşayan Türkler tarafından konuşulmakla birlikte, o ülkelerin vatandaşları tarafından da "yabancı dil" olarak öğrenilmek istenmektedir;
- Türk televizyon kanallarının yayınlarının birçok ülkede izlenebilmesi, Türklerin Türkçe'yi anadili olarak sürdürmesinde ve yabancıların Türkçe'yi öğrenmek istenmesinde çok önemli bir etkidir.

Bu kapsamda Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi bağlamında Avrupa Birliği, Kültürel İşbirliği Konseyi Eğitim Komitesinin belirlediği bağlamların incelenmesi ve bunların çerçevesinde yapılandırılacak materyal ve programlara katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Hangi becerileri ve bu becerilerin hangi bağlamlarda kullanılmasına öncelik verileceğini Avrupa Birliği yabancı dil öğretimi politikası bağlamında incelenmektedir. Bu nedenle Kültürel İşbirliği Konseyi Eğitim Komitesinin 2000 yılında hazırlamış olduğu Avrupa vatandaşları için yabancı dil öğrenme anlayışını anlatan, Avrupa eğitim kurumları için de yabancı dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme sınırlarlarını çizen ve bu kavramlardan Avrupa'nın ne anlaması gerektiğini özetleyen referans çatisını incelenmelidir. Bu inceleme bütüncül değil de yabancı dil öğrenen kişinin özelliklerini ve hangi yetilerle donanmasının gerektiği ve hangi bağlamları öğrenmesi gerektiğini kapsamaktadır. Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanan bu “Referans Çatisı” Dr. J.L.M. Trim ve Dr. B. North tarafından yapılandırılmıştır. Hazırlanmasında dil öğrenme, öğretme ve ölçülmesi kavramlarının 1971 yılından bu yana süregelen değerlendirilmesi yapılarak, bütün Avrupa geneli temel

²¹⁴ “Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Avrupa Birliği, Kültürel İşbirliği Konseyi Eğitim Komitesinin Belirlediği Bağlamlar Kullanılabilir mi?”, URL:<http://www.ingilish.com/myessays2.htm> (12.10.2005)

alınmıştır. Genel Avrupa Çatısının (GAÇ) oluşturulma nedenleri arasında şunlar sayılabilir:²¹⁵

- Dil öğretme ve öğrenmenin güçlendirilmesi üye ülkeler arasında daha geniş hareketlilik, daha etkili uluslar arası iletişimi geliştirmektedir,
- Kimliklere saygının kültürel çeşitlilikle birleştirilmesi bilgiye daha iyi ulaşılmasını, daha yoğun kişisel etkileşimi, daha gelişmiş iş ilişkilerini ve daha derin karşılıklı anlayışı getirecektir; bu amaçlara ulaşma için dil öğrenme yaşam boyu süren bir etkinlik olmalıdır ve okul öncesi eğitimden yetişkin eğitime kadar, eğitim sistemleri tarafından özendirilmeli ve kolaylaştırılmalıdır;
- Farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasındaki işbirliğini özendirmek ve kolaylaştırmak için, dil farklılıklarının karşılıklı onaylanması konusunda etkili bir temel hazırlamak için, öğrenenlere, öğretenlere, program hazırlayıcılarına yardım etmek için, çabalarını koordine etmek ve saptamak için kurumları ve eğitim idarecilerini incelemek için Genel Avrupa Çatısı'nın geliştirilmesi arzu edilmektedir. Ayrıca bu olgu “çok dillilik” ve “çok kültürlülük” bağlamında algılanmalıdır.

Bunun yanı sıra Genel Avrupa Çatısı ön bilgi hakkındaki çıkarımlarda bulunmak ve bunların ilk, alt-orta, üst-orta ve yüksek/ileri öğretim safhaları arasında ön öğrenmelerle kullanılması, amaçları, içeriği bakımından dil öğrenme programlarının planlanmasında; sınavların içerik izlencelerinin hazırlanmasında, öğrencinin halihazırda sahip olduğu bilgi bağlamında bilincinin arttırılmasını sağlayacak, uygun ve geçerli amaçların kişinin kendisi tarafından konmasını destekleyecek, materyal seçmesini ve kişinin kendini değerlendirmesine olanak sağlayacak olumsuz eksikliklerden çok olumlu başarıya göre ölçme kriterlerini belirlemeyi olanaklı kılacak dil belgelendirilmesini planlamak gibi alanlarda ve konularda kullanılmaktadır. Buna göre öğrenme programları ve belgelendirme küresel, modüler, ağırlıklı ve kısmi olabilmektedir. Ayrıca yabancı dil öğretimi: ihtiyaçların belirlenmesi, amaçların şekillendirilmesi, içeriğin tanımlanması,

²¹⁵ “Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Avrupa Birliği, Kültürel İşbirliği Konseyi Eğitim Komitesinin Belirlediği Bağlamlar Kullanılabilir mi?” URL:<http://www.ingilish.com/myessays2.htm> (12.10.2005)

materyalin seçimi veya yaratılması, öğretme/öğrenme programlarının kurulması, öğretme ve öğrenme yöntemlerinin uygulanması, ölçme ve değerlendirme şeklinde çerçevelendirilebilir.

Genel Avrupa Çerçevesi eylem odaklı bir yaklaşım benimsediğini belirtmekle birlikte dil kullanımı ve öğrenmeyi, dil kullanımı dil öğrenimini de içine alacak şekilde bir dizi yeti, hem genel hem de özellikle iletişimsel dil yetisi, geliştiren bireysel yada topluluk temsilcileri olarak kişilerin yapmış olduğu eylemler şeklinde tanımlamaktadır.

Kişiler, çok çeşitli durumlarda ve çok çeşitli engellerdeki dil süreçlerini içeren dil aktivitelerine katılarak, belirli alanlarda, temalarla ilişkili metinleri yaratmak yada almak için, tamamlanması gereken görevlerin başarılmasında en uygun olan stratejileri harekete geçirerek, çok çeşitli bağlamlarda yetilerini kendi idarelerinde kullanmaktadırlar. Bireyin genel yetileri de şöyle tanımlanmıştır:²¹⁶

- Tecrübe ve akademik öğrenme sonucunda oluşan “bilgi”,
- Araba kullanmak, keman çalmak gibi “beceriler”,
- Bireysel özelliklerin toplamı, kişilik, davranışlar gibi “varoluşsal yetiler”,
- Diğerini, dil ya da kültür, keşfetme gibi “öğrenme yeteneği”. İletişimsel dil yetisi kavramı içinde de dilin bir sistem olduğu ve seslerin, kelimelerin ve söz dizilerinin bilgisini içeren “dilsel yetiler”, sosyokültürel durumlar çerçevesinde dil kullanımına işaret eden “toplum dilbilimsel yetiler” ve bağlam, söylem, söz eylemlerin ve dille belirli işlevlerin yerine getirilebilmesini gösteren “işlevsel yetilerdir.”

Dil öğrenen veya konuşanın iletişimsel dil yetisi çok çeşitli dil aktivitelerinin uygulanmasıyla harekete geçirilir. Bunlar algılama, üretim, etkileşim ve çıkarımda bulunma ile tercüme etme olan diller arası aracılıktır.

²¹⁶ “Türkçe’nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Avrupa Birliği, Kültürel İşbirliği Konseyi Eğitim Komitesinin Belirlediği Bağlamlar Kullanılabilir mi?” URL:<http://www.ingilish.com/myessays2.htm> (12.10.2005)

Dil kullanıcısı da “temel kullanıcı”, “serbest kullanıcı”, yetkin kullanıcı” olarak ayrıntılı bir şekilde tanımlanmış ve dil öğrenen kişilerin de, ihtiyaç ve gerekçelerine göre, hangi düzeyde dil öğrenmelerinin beklendiği açıkça ortaya konmuştur.

Yabancı dil öğrenen kişi kavramı içersinde bulunan bütün bu kavramlar, açıkça yabancı dil öğretiminin de hangi bağlamlara doğru gitmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamlar öncelikle dil kullanıcılarının yaşamlarında bulundukları alanlara ayrılmıştır. Bu alanlar “kişisel, kamusal, mesleki ve eğitim” alanlarıdır. Bunlar kişinin dil kullanıcı olarak gerçek hayatta karşılaşılabileceği alanlardır. Bütün insanların ortak olarak yaşadığı dil ve yaşam alanlarıdır. Türkçe de yabancı dil olarak öğretilirken/öğrenilirken bu alanlardan söz etmek kaçınılmaz olacaktır. Bu alanlar, Genel Avrupa Çerçevesi’nde ayrıca yedi dışsal duruma ayrılmıştır ve dil kullanımının bu durumlar içersinde gerçekleştiği tanımlanmıştır. Bu durumlarla bir çok Avrupa ülkesinde karşılaşıldığı da belirtilmiştir Bu dışsal durumların sosyokültürel öğelerden bağımsız olduğu iddia edilememektedir. Ancak yine de genel kavramlar olarak dilsel iletişime ev sahipliği yaptıkları aşıkardır. Bu yedi durum mekan, kurum, kişiler, nesneler, olaylar, iş/çalışma ve metinlerden oluşmaktadır.

EK 6’da bu alanları ve durumları özetlemekte ve yabancı dil kullanıcısının öğrenmesi gereken kavramlar ve bağlamlar verilmektedir. Görüleceği üzere bunlar yaşanan ve genel insan tecrübesini içine alan bilgilerdir. Bunlara bir de sosyokültürel bilgiyi eklemek yerinde olacaktır. Zira bu öğeler her ülke toplum için farklıdır ve iletişimi, dil kullanımını oldukça etkilemektedirler.

Tapan “Bildirişimsel-İşlevsel Yöntem” bağlamında kişinin yabancı dilin kullanıldığı toplumun gündelik yaşamında, çeşitli durumlarda karşılaşıacağı bildirişim gereksinimlerini nasıl giderebileceğini öğrenmesi ve dil yoluyla eyleme geçme yetisini kazanabilmesi unsurlarına dikkat çekmektedir. Bu görüş, Genel Avrupa Çerçevesinde de belirtilen bağlamların öğrenilmesi ve bunlarda söz-eylemlerde bulunabilme yetisinin kazandırılmasıyla Türkçe’nin de yabancı dil olarak öğretilmesi bağlamında kullanılabileceği gerçeğini desteklemektedir. EK 6’da belirtilen alan, durum, kişi, metin ve bağlamların tümü Türkçe’de ifade edilebildiği gibi Türkiye’de de temel-yşam-deneyim alanlarını oluşturmaktadırlar. Dolayısıyla Türkçe öğretimi konusunda

yapılacak ders malzemeleri, geliştirilecek yöntem ve teknikler, yazılacak ders kitaplarında bunların da yeri olduğu düşünülmektedir. Üstelik dil yapılarının bağlam içersinde anlam kazandıkları ve dil yapılarının bağlam içersinde işleve sahip oldukları gerçeği, yabancı dil öğretimi yöntemlerinde uzun zamandır göz önüne alınmaktadır. Bu gerçek, özellikle de 1964 yılında Avrupa Konseyi Kültürel İşbirliği Dairesi tarafından başlatılan “Çağdaş Diller Projesi” çerçevesinde Wilkins ve Van Ek tarafından İşlevsel-Kavramsal Yaklaşım’ın geliştirilmesiyle 1971’den bu yana yabancı dil öğretimi bağlamında vurgulanmaktadır.

Genel Avrupa Çerçevesi de bu projelerin bir devamıdır, zira İşlevsel-Kavramsal Yaklaşım’ı geliştiren Van Ek’in bir dil öğrenme düzeyi olarak belirlediği “eşik” düzeyi, Genel Avrupa Çerçevesi’nde de aynı anlamda bir çerçeve olarak kabul edilmiştir.

EK 6’da belirtilen durumlardan biri olan metinler günlük hayatımızda her an karşılaşabileceğimiz metinlerdir. Örneğin Teletext, Yemek tarifleri, Eğitici ve Öğretici malzemeler, Romanlar, Dergiler, Gazeteler, junk postalar, Broşürler, Kişisel Mektuplar, Neşriyat ve Kaydedilmiş konuşma Metinleri. Bunlar kişilerin ilgileri doğrultusunda karşılaşabileceği türdendir. Bir de “eğitim” ve çalışma” durumlarında karşılaşılacak olanlar belirtilmiştir. Örneğin : İş mektubu, Hayat ve güvenlik bildirileri, Eğitici ve Öğretici malzemeler, Yönetmelikler, Tanıtım malzemesi Etiketleme ve pakitleme, İş tarifi, İşaretler, Kartvizit ve Gerçek metinler ve Okuma kitapları, Tahta, Tepegöz, Bilgisayar, Video, Gazete Metinleri, Özetler, Sözlükler gibi

Görüldüğü üzere Genel Avrupa Çerçevesi yabancı dil öğretimini ve içermesi gereken kavramları böylece özetlemektedir. Bu kavramları tanıtmakla yabancı dil olarak Türkçe’nin de Avrupa’yla aynı eğitim programlarının kullanılmasıyla öğretilebileceğini göstermek amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye’nin Avrupa Birliği’nin bir üyesi olması ve Türk dilinin yabancı dil olarak Avrupa ve diğer uluslara öğretilmesi gittikçe önem kazanan bir konudur.²¹⁷

²¹⁷ “Türkçe’nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Avrupa Birliği, Kültürel İşbirliği Konseyi Eğitim Komitesinin belirlediği bağlamlar kullanılabilir mi?” URL:<http://www.ingilish.com/myessays2.htm> (12.10.2005)

Avrupa Konseyinin Avrupa'nın geleceği için belirlediği eğitim ve kültür politikaları içinde en ağırlıklı konu dil politikası olmaktadır. Bunu Tarih Eğitimi, İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi ile Bilgi İletişim Teknolojileri (ICT) eğitimi izlemektedir.

Türkiye'de bu proje, Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında 2001 tarihinde alınan bir Makam Onayı ile başlatılmıştır. Bu uygulamanın özellikle özel okullarda yani yabancı dille eğitim yapan özel Türk okulları, Anadolu liseleri ve süper liselerde başlaması, giderek kademeli bir yaklaşımla daha sonra genel liselere doğru yaygınlaştırılması uygun görülmüştür. Dil projesinin ilk aşamasında Ankara ile Antalya'dan 20 devlet okulu ile dört özel okul pilot okul olarak alınmış ve bu okullarda pilot uygulamalara başlanmıştır. 2004 yılında pilot okul sayısı 30'a çıkarılmıştır. 2005 ve daha sonraki yıllarda kademeli olarak bu uygulamanın ülke genelinde yaygınlaşması planlanmıştır.²¹⁸

Avrupa Dil Gelişim Dosyasının bir parçası olan Avrupa Dil Pasaportunun resmi temeli 1991'lere kadar uzanmakta olup dil başarısı ve hedefleri açısından Avrupa Birliği ülkeleri kapsamında ortak bir nitelik ve iletişim standardı oluşturulması hedeflenmiştir. Bunun sağlanabilmesi de ortak dil referans düzeylerinin belirlenmesi ile mümkündür. Temel amaç Avrupa'da ulusal ve de yerel düzeyde dil öğrenen kişilerin başarıma ve hedef standartlarını oluşturabilmeleri için araçlar geliştirmektir.²¹⁹

Türkiye'nin Avrupa Dil Gelişim dosyası, Avrupa Konseyi Diller için Ortak Çerçeve Programı projelerine destek ve katılımı sayesinde Türkçe'nin standart bir kritere göre öğretilmesi ve bunun Avrupa genelinde belgelendirilmesi mümkün olması beklenmektedir. Böylece Avrupa genelinde daha az kullanılan ve daha az öğretilen dillerden (LWULT) biri olarak görülen Türkçe, Türkiye'de 70 milyonun üzerinde kişi tarafından, dünya da yaklaşık 35 ülkede (Avustralya, Avusturya, Azerbeycan, Belçika, Bosna-Hersek, Bulgaristan, Kanada, Kıbrıs, Danimarka, El Salvador, Finlandiya,

²¹⁸ Özcan Demirel, "Avrupa Konseyi Dil Projesi Ve Türkiye Uygulaması" **Millî Eğitim Dergisi**, sayı 167 Yaz 2005 URL: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-demirel.htm> (03.11.2005)

²¹⁹ Keith Morrow, **Insights from the Common European Framework**, Oxford University Press, NY, 2004, s.6.

Fransa, Gürcistan, Almanya, Yunanistan, Honduras, İran, Irak ve Israil) kendini ispatlamak için bir fırsat yakalamış olacaktır.

Son olarak 31 Mayıs 2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe giren “Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği”nin birinci bölüm dördüncü maddesi “d” bendi uzaktan öğretim: bilişim teknolojileri kullanılarak belirli bir mekândan bağımsız olarak yapılan öğretimi, ikinci bölüm yedinci, ifadesinde örgün, yaygın ve uzaktan öğretim kurumlarındaki yabancı dil eğitim ve öğretimi uygulamalarında dikkate alınacak esaslar arasında yaşam boyu eğitimi de destekleyecek şekilde değişik ihtiyaç alanlarına ve yaş gruplarına cevap vermek üzere çeşitli kademelerde yabancı dil kursları açılabileceği ifadesine yer vermektedir.²²⁰

Bütün bu gelişmeler Avrupa Birliği Eğitim programları kapsamında az kullanılan ve/ya az öğretilen diller açısından umut verici bulunmaktadır. Türkçe’nin Avrupa Dil gelişim dosyasına ve Ortak Dil Çerçeve programına alınması yönündeki çalışmalar ve çabalar bilgi ve iletişim teknolojileri desteğinde daha yaygın ve etkin bir hal alması beklenmektedir. Böylece Türkçe, Erasmus eğitim programı bünyesinde başlatılan “Erasmus Yoğun Dil Kursu” kapsamına Avrupa Dil Gelişim Dosyası entegre edilerek standart ve geniş çaplı bir içerik ve boyut kazandırılmış olacaktır.

3.3 İLETİŞİM VE BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİNİN AVRUPA EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRMLARINA ENTEGRASYONU

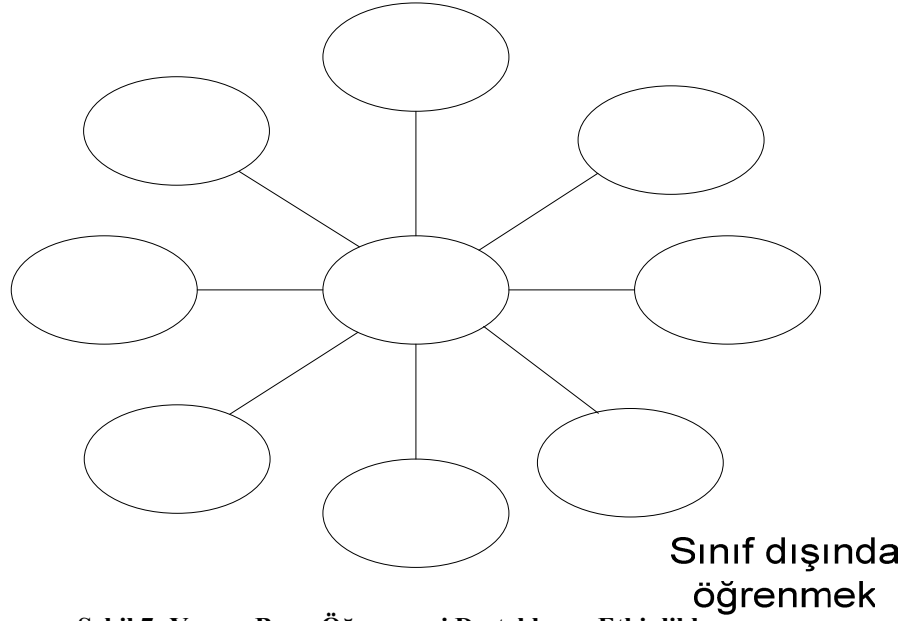
“Yaşam Boyu” öğrenme ilkesini benimsemiş olan Avrupa Birliği Konseyi sürdürülebilir, kültürler arası etkileşim ve iletişimi temel alan bir eğitim anlayışı öngörmektedir. Bu bağlamda bilgi ve iletişim teknolojileri kültürel, sosyal ve eğitim anlamında etkileşim ve hareketliliğe destek olması anlamında açık ve uzaktan eğitim programlarının başlatılmasına hız vermiştir. Eğitimde yeni teknolojiler kullanımını öngören Açık ve Uzaktan eğitim programı Minerva buna güzel bir örnektir.

²²⁰ Resmî Gazete, **Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği**, Madde 4/d, 5/1 ,6/b, 7/1, 31 Mayıs 2006 Çarşamba - Sayı : 26184, ss.54-55.

3.3.1 Eğitimde Yeni Teknolojiler Kullanımı

Daha öncede bahsedildiği üzere Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik programlarının temel hedeflerinden biride bilgi ve iletişim teknolojileri desteğinde sürdürülebilir yaşam boyu eğitimin etkin kılınmasıdır. Bu eğitim ve gençlik programlarının hemen hemen her birinde eğitimde bilgi ve iletişim teknolojileri katkısı ve kullanımı öngörülmektedir. Günümüzde ilk, orta ve yüksek dereceli öğretim kurumlarında öğrencilere kazandırılmak istenen tutumlardan biri yaşam boyu öğrenmedir. Elektronik ve haberleşme teknolojisi öğrencilerin hızla gelişen alanlarında mezun olduktan sonra da güncel kalmalarının tek yolu yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmeleridir. Ayrıca öğrenciliklerinde geliştirdikleri bu tutumu öğretmenlik mesleklerinde kendi öğrencilerine de kazandırmaları beklenir. Öğrencilerde yaşam boyu öğrenme tutumu geliştirip güçlendirmek öğrencilere kazandırılmak istenen diğer tutum, beceri ve alışkanlıklara göre farklılıklar içermektedir. Yaşam boyu öğrenme tutumunun geliştirilmesi, öğrencilerin bilgi toplama gibi yeni beceriler kazanmasının yanı sıra öğrenme ile ilgili bazı özel tutum ve istekleri geliştirmesini de içermektedir. Yaşam boyu öğrenme ile ilişkili diğer bir konu da kendi kendine öğrenmedir. Kendi kendine öğrenenlerin genel olarak belli özellikleri, tutumları ve becerileri vardır. Bu tutumlar öğrenmenin kişisel sorumluluk olduğunu, problemlere meydan okuma gibi bir yaklaşımı ve öğrenmeye istekli olmayı içerir. Yaşam boyu öğrenme özellikleri, motivasyonlu, bağımsız, öz disiplinli ve özgüvenli olmayı içermektedir. Becerileri ise temel çalışma becerileri ve zaman yönetimini içermektedir. Parkinson, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen olgu ve etkinlikleri Şekil 7’de belirtildiği gibi ifade etmiştir.²²¹

²²¹ Ferdi Boynak, “Bilgisayar Destekli Devre Tasarımı Dersi Uygulaması” **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**, January 2004 ISSN: 1303-6521 Volume 3, Issue 1, Article 9, URL: <http://www.tojet.net/articles/319.htm> (12.01.2005)



Şekil 7: Yaşam Boyu Öğrenmeyi Destekleyen Etkinlikler

Öğretim elemanları ve katılımcılar edilgen eğitim anlayışından vazgeçmeleri ve etkin öğrenme yöntemlerini gerçekleştirmelidirler. Öğrenciye kapalı uçlu problemler yerine, çözümün açık olmadığı tasarım gibi etkinliklerin sunulması, öğrenilen materyalin bütünleştirilmesini, deney ve araştırma yollarıyla bilginin keşfini gerektireceğinden yaşam boyu öğrenme için gerekli beceri ve tutumları geliştirmesinde yardımcı olabilir.

Tasarım
Problemleri
Çözmek

3.3.1.1 Tarihsel Tasarım Süreci

Geçmiş 1963'de imzalanan anlaşmaya dayanan AB-Türkiye ilişkisi, gelişen adaylık statüsü ile ivme kazanmıştır. Avrupa Birliği, kendi bütçesinden veya Avrupa Yatırım Bankası kanalı ile çeşitli programlar ve ikili anlaşmalar çerçevesinde Türkiye'ye mali destek vermektedir. Altyapının geliştirilmesine ve uyumlanmaya yönelik ikili anlaşmalara dayalı destekler dışında, araştırma ve teknolojik geliştirme ile ilgili destek ağırlıklı olarak Akdeniz ülkeleri ile AB'nin ilişkilerini geliştirmeye yönelik kısaca MEDA adıyla anılan programlar çerçevesinde medya, çevre gibi bazı konulardaki projelerle gerçekleşmiştir. Akdeniz Bölgesi programları içinde bilgi teknolojileri ve içeriği ile ilgilenenler için önemli olan Avrupa-Akdeniz Bilgi Toplumu

Araştırma
yapmak

Programı EUMEDIS 'dir. 35 milyon Euro ayrılan bu program AB'nin küresel bilgi toplumunun gelişmesini hedefleyen en büyük bölgesel projesidir. EUMEDIS kapsamında:²²²

- Eğitimde bilgi-iletişim teknolojilerinin kullanımı,
- Elektronik ticaret ve elektronik işbirliği,
- Sağlık ağlarının oluşturulması,
- Kültürel miras ve turizm alanında çoklu ortam erişimi,
- Sanayide ve yeni buluşların geliştirilmesinde bilgi-iletişim teknolojilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Türkiye'nin kabul edildiği diğer bir kaç program arasında Socrates ve Leonardo gibi eğitimle ilgili projeler vardır. 1999'da uygulamaya giren 5. Çerçeve Programında anahtar sözcükler “bütünleşme”, “yayılma” ve “yakınsama”dır. Bu programda Türkiye genelde 3. Ülkeler kategorisinde yer almakta olup katılım AB ülkelerinden bir ortağın aracılığı ile ve katılımı bizzat finanse ederek mümkün olmaktadır. Diğer bir gelişme TÜBİTAK'ın Bilgi Teknolojileri Programı'na Türkiye'den katılımları destekleme kararı almış olmasıdır. Her programda bir enformasyon ögesi olabileceği için diğer belli konulardaki programların başlıkları şöyledir:²²³

- Yaşam kalitesi ve canlı kaynakların yönetimi (Life)
- Kullanıcıya dost bilgi toplumu teknolojileri (IST veya UFIS)
- Rekabetçi ve sürdürülebilir büyüme (Growth)
- Enerji, çevre ve sürdürülebilir kalkınma (EESD)
- Nükleer enerji (FP5-Euratom)

Bilgi Toplumu Genel Direktörlüğü'nün yürüttüğü Bilgi Toplumu Teknolojileri Programının alt başlıkları ise şunlardır:

²²² Selman Aslan, “ Avrupa Birliği Bilgi Toplumu Projeleri”
URL: http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php?nt=433 (03.01.2006)

²²³ Aslan, URL: http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php?nt=433 (03.01.2006)

- Yurttaşlar için sistemler ve hizmetler (KA1)
- Yeni çalışma yöntemleri ve elektronik ticaret (KA2)
- Çoklu Ortam İçerik ve Araçları (KA3)
- Temel teknolojiler ve altyapı (KA4).

Bu dört ana programı destekleyici bir kaç alt program daha vardır. “Çoklu ortam içerik ve araçları” alt programı altında "Bilimsel ve kültürel mirasa erişim" ve “kültürel mirasın sayısal ortamda korunması” alt programları kütüphanelere içerik geliştirme alanında proje üretme olanağı vermektedir.

Çerçeve Programı bu “konulu (thematic) programlar” yanında birkaç da yatay program içermektedir. Alternatif finansman olanakları ile bu projelere de yine Avrupa'dan ortaklar kanalı ile girmek olasıdır.

Teknoloji yanı ağır basan bu araştırma programları dışında Bilgi Toplumu Genel Müdürlüğü daha pazara yönelik ya da sosyo-ekonomik sorunlarla ilgili çalışmalar da yapmaktadır. Bunlardan 1998 ve 1999 yıllarında başlatılan ve 2002'ye dek sürecek olan “İnternet Action Plan” daha güvenli bir internet ortamı, “PROMISE” ise bilgi toplumunun sosyo-ekonomik yararları konularını kapsamaktadır. Bilgi toplumu ile ilgili diğer bazı programlar:²²⁴

- Uziletişim ağları ve hizmetleri ile ilgili TEN-Telecom (1999-2006)
- KOBİ'lere yönelik yenilikçiliği teşvik eden Innovation and SME
- Televizyon, bilgisayar ve ağlar ortamında erişilecek eğitsel ve kültürel ürünleri geliştirmeyi hedefleyen EMTF (Educational Multimedia Task Force)
- Standardizasyonla ilgili ISIS (Information Society Initiative in Standardisation)
- Telematics Uygulama Programı

Telematics 4. Çerçeve Programı olmakla birlikte bazı projeleri henüz bitmemiştir.

²²⁴ Aslan, URL: http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php?nt=433 (03.01.2006)

3.3.1.2 Mevcut Eşgüdüm ve Uygulama Süreci

Mayıs 2004'te Türkiye Yüksek Öğretim Kurumlarının çoğunluğunun “Erasmus Üniversite Beyannamesi”ni almaları ile birlikte yüksek öğretimde yeni bir sürece girilmiştir. Avrupa'daki yüksek öğretim kurumları ile katılımcı-öğretim üyesi değişimini beraberinde getiren bu süreçte yüksek öğretim programlarında belli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) yani derslerin iş yüklerinin ve kredilerinin belirlenmesi bu kapsamda yapılan çalışmalardandır. Yüksek öğretimde AKTS gibi kalite konusu da Bologna sürecinde gerçekleştirilmesi beklenen hareket planlarından biridir. Bu süreçte, programların kalite çerçevesinin belirlenmesi konusu gündeme gelmiştir. Araştırmada yüksek öğretim programlarında kalitenin sağlanabilmesi için Avrupa'daki yaklaşımlardan söz edilmiş ve yüksek öğretimde “kalite çerçevesi”ni belirlemedeki yaklaşımlar ele alınmış ve bu kapsamda özellikle “öğrenme ürünleri” yaklaşımı ayrıntılı olarak incelenmiştir. Yüksek öğretimde program geliştirme çalışmalarına da temel oluşturan kalite çerçevesinin belirlenmesine ilişkin Avrupa'daki yaklaşımların bilinmesinin Erasmus programına katılım süreci yaşayan Türkiye için yüksek öğretimde gerekli düzenlemelerin yapılabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1999 tarihli Bologna Deklarasyonu ile Avrupa yüksek öğretiminde yeni bir süreç başlamıştır. Avrupa'da yüksek öğretim sistemlerinin birbirine uyumlu, karşılaştırılabilir bir hâle getirilmesi, üniversiteler arası ortak bir genel yapı oluşturulması, Diploma Eki (Diploma Supplement) uygulamasının yürürlüğe konulması, yüksek öğretimde lisans ve yüksek lisans derecelerinin Avrupa ülkeleri tarafından tanınması gibi önemli kararlarının alındığı Socrates programının temelleri, Avrupa Birliği anlaşmasının 149. ve 150. ifadelerine dayanmaktadır. Bu ifadelere göre Avrupa Birliği, eğitimde kaliteyi artırmak için çeşitli çalışmalar yapmayı planlamaktadır.

Avrupa Birliği ülkelerindeki yüksek öğretim programlarındaki süre, içerik ve derecedeki farklılıklar Avrupa yüksek öğretim alanının oluşturulabilmesi için gerekli minimum standartların oluşturulmasını ve yüksek öğretim programlarının bu belirlenen standartları yerine getirebilecek nitelikte olmasını gerektirir.

Socrates genel eğitim programı içerisinde yer alan Erasmus (yüksek öğretim programı) 1987 yılında başlamış ve “Joint Study Programı” içerisinde 10 yıllık bir pilot uygulama sonrasında asıl uygulama sürecine geçilmiştir. Erasmus programının devamlılığını sağlayacak en önemli faktör programa dahil olan yüksek öğretim kurumları arasında katılımcı ve öğretim üyesi değişimine (hareketliliğine) olanak sağlanmasıdır. Bu durum birbirlerinden program, içerik, süre olarak farklılaşan Avrupa yüksek öğretim programlarının denkleğinin sağlanabilmesi konusunu gündeme getirmiştir. Bu da yüksek öğretim programlarının standartları ve yüksek öğretimde kalite konusunu akla getirmektedir.

Erasmus programı ile başlatılan Avrupa yüksek öğretim alanının tam olarak uygulanabilmesi için yüksek öğretim programlarında belli niteliklerin (qualification) sağlanması gerekmektedir. UNESCO-CEPES (2004) sözlüğünde niteliğın yeterlikler ve bilgi becerilerle ilişkili olması nedeni ile önemli olduğu ve yüksek öğretimde farklı derecelerle (lisans, yüksek lisans, doktora) kazanıldığđ belirtilmiştir. Bu durum Avrupa’da yüksek öğretimde ulusal düzeyde “kalite çerçevesi”nin belirlenmesini gündeme getirmiştir. CEPES sözlüğü, kalite çerçevesini bir yüksek öğretim programının iş yükü, düzey, kalite açısından ulusal olarak tanınmasına olanak sağlayan karmaşık bir ana çerçeve olarak tanımlamıştır. Ulusal düzeyde belirlenen bu kalite çerçevesinin amaçları şunlardır:²²⁵

- Yüksek öğretim düzeyinde program geliştirme çalışmalarına ve programların düzenlenmesine temel oluşturmak,
- Katılımcı ve öğretim üyesi hareketliliğine olanak sağlamak,
- Çalışma sürelerinin ve kredilerin tanınmasını sağlamak,

Temel olarak iki tür akreditasyon mevcuttur:

- Kurumsal Akreditasyon: Bir yüksek öğretim kurumunun tüm programları, alanları ile akredite edilmesidir,

²²⁵ Berna Aslan, “Avrupa Birliğı Yüksek Öğretim Alanı ve Yüksek Öğretimde Kalite Çerçevesinin Belirlenmesi” **Milli Eğitim Dergisi**, 2005, sayı 167 URL: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-bernaarslan.htm> (12.02.2004)

- Alan/Konu Alanı Akreditasyonu: Belli bir alandaki program ya da ders içeriklerinin önceden belirlenmiş standartlara göre akreditasyon kurumlarınca akredite edilmesidir.

Akreditasyon konusu Avrupa ülkelerindeki eğitim kurumları için yeni bir konudur. Avrupa'da yüksek öğretimde programların karşılaştırılabilir bir niteliğe kavuşturulması için Tuning projesi gibi projelerle çeşitli konu alanlarına ilişkin standartların oluşturulmasına yönelik çalışmalar yürütülmektedir. Tuning projesi eğitim sistemleri yerine eğitim yapıları ve içerik (konu alanları) üzerinde durmuştur. Bunun nedeni eğitim sistemlerinin devletin sorumluluğunda olması ancak eğitim yapıları ve konu alanlarının yüksek öğretim kurumlarının sorumluluğunda olmasıdır.

Tuning projesi öğrenme ürünleri, genel akademik yeterlikler ve konu alanı yeterlikleri üzerinde durmuş ve öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesinde ve değerlendirmede öğrenme ürünlerinin önemini vurgulamıştır.

Avrupa'da Bologna Deklarasyonu ile 2010 yılına kadar Avrupa Yüksek Öğretim Alanı'nın oluşturulması hedefi açıkça ortaya konmuştur. Bologna sürecinin tamamlanması ile katılımcı ülkelerde isteyen öğrencinin istediği ülke ve üniversitede eğitime başlaması, eğitimini devam ettirmesi ve gerektiğinde farklı bir ülkede başka bir üniversitede eğitimine devam edebilme olanağının tanınması mümkün olabilecektir. Bunun için de katılımcı ülkeler arasında tüm yüksek öğretim kurumlarınca kabul edilebilecek kalite standartlarının tespiti gereklidir. Programların akreditasyonunu gündeme getiren bu süreçte, dışsal olarak oluşturulmuş kriter/ standartlara program, derece ya da kurumun ne kadar uygun olduğu ortaya konulur. Yani akreditasyon sürecinde herhangi bir program (inşaat mühendisliği, İngilizce öğretmenliği v.s.), derece (lisans, yüksek lisans v.s.) ya da kurum söz konusudur.

Programların akreditasyon sürecinden önce akreditasyonu yapılacak konu alanına ilişkin yeterliklerin belirlenmiş olması gerekir. Yeterliklerin belirlenmesinde Avrupa Yüksek Eğitiminde Kalite Yapılanması (Qualification Structures in European Higher Education)

toplantısında kalite standardının belirlenmesinde temel olarak şu yaklaşımlardan yararlanılabileceği belirtilmiştir:²²⁶

- Zaman Odaklı Yaklaşımlar,
- Krediler,
- Konu Alanındaki Ana Ölçütlerin (Benchmarks) Belirlenmesi,
- Öğrenme Ürünleri ve Yeterliklerin Tanımlanması,

Nitekim Avrupa'da Bologna süreci ile başlayan dönemde yüksek öğretimde kalite yapısını (qualification structures) belirlemede farklı yöntemler kullanılmaktadır.

- Lisans-yüksek lisans düzeyindeki genel yeterliklerin belirlenmesi, Kalite Göstergesi (Joint Quality Indicator), Avrupa Milletler Arası Değerlendirme Projesi (Trans-national European Evaluation Project-TEEP),
- Lisans-yüksek lisans düzeyinde konu alanı ölçütlerinin belirlenmesi (Tuning Projesi),
- Uluslar arası düzeyde kredilendirme çalışmaları (European Credit Transfer System- ECTS),
- Öğrenme ürünleri ve özel-genel yeterliklerin belirlenmesi (İngiltere, İrlanda, Danimarka),
- Düzey tanımlayıcılar (İrlanda),

Bu yaklaşımlardan biri olan kredi transferi ile ilgili olarak Ekim 2002 tarihli Zürih toplantısında ECTS'in şu amaçlarla düzenlendiği belirtilmiştir:

- Avrupa ülkelerindeki yüksek öğretim programları arasında öğrenci geçişliliğini daha kolay hâle getirme. Özellikle Erasmus kapsamındaki öğrencilerin kalitesini yükseltmek ve akademik tanınmayı artırma.,
- Yüksek eğitimde Avrupa boyutunu geliştirme,
- Uluslar arası ve ulusal düzeyde hareketliliği artırma,
- Yüksek öğrenime geçişi destekleme ve yaşam boyu öğrenmeyi (LLL) arttırma,

²²⁶ Aslan, URL: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-bernaarslan.htm> (12.02.2004)

- İş piyasasına girişı destekleme,
- A.B. eğitim sistemleri arasında rekabeti ve geçişliliğı artırmak

Yüksek öğretim programlarında öğretim üyesi-öğrenci değişiminden söz edilen Erasmus programı gibi öğretim programlarına etkin katılım için, programların önceden belirlenen standartlara göre değerlendirilmelerinin önemi büyüktür. Bu tür değerlendirme çalışmaları programın işleyişı, kalitesi ve etkililiğı hakkında bilgi verir ve gerekli düzenlemelerin yapılmasına olanak sağlar. Sözü edilen bu değerlendirme çalışmalarının yapılabilmesi için, her programa ilişkin yeterlikler, öğrenme ürünleri ve kazanılması gereken becerilerin açık olarak belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Belirlenen bu öğrenme ürünleri yüksek öğretimde kalite çerçevesinin oluşturulmasına temel teşkil ederek programların akreditasyonu sürecine ışık tutar. Üniversite düzeyinde asıl olan öğrenme ürünleri ve yeterliklerdir.

İki farklı öğrenme ürününden söz etmek mümkündür; konu alanlarına ilişkin oluşturulan standartlara ulaşmayı garantilemek amacı ile öğrenme ürünlerinin oluşturulması ve belli derece yapıları (lisans/yüksek lisans gibi) sonunda ulaşılması istenen öğrenme ürünlerinin oluşturulması. Birinci grup öğrenme ürünleri meslekî standartlarla ilişkilidir. Mesleki standartlarla ilişkili olan öğrenme ürünlerinin belirlenmesi ilgili meslek grubu için kabul edilebilir ya da edilemez düzeydeki performansların belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. İkinci grup öğrenme ürünlerinde ise belli bir derecenin sonunda ulaşılması beklenen öğrenme ürünlerinin ortaya konulması söz konusudur. Öğrencilerin neyi başarmasını istediğimiz ve buna ulaşıp ulaşılmadığının nasıl anlaşılacağı öğrenme ürünlerini belirlemede cevap verilmesi gereken iki önemli sorudur.

Otter öğrenme ürünlerinin belirlenmesinin öğrenmede katılımcı sorumluluğunun daha fazla olmasını ve öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerine olanak sağlayacağı konusunu önemle vurgulayarak süreç değerlendirmenin etkin olarak yapılmasının öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine yardımcı olacağını ifade etmektedir.

Avrupa genelinde yüksek eğitimde karşılaştırılabilir dereceler oluşturabilmek ve Avrupa Yüksek Eğitim Alanını oluşturmak için standartlara ve yeterliklere dayalı öğretim süreçlerinin önemi büyüktür. Avrupa'da yüksek öğretimde derece sınıflamasına gidilmesinin (first/second cycle) ilerde farklı konu alanları arasında karşılaştırmaya olanak sağlanabilmesi açısından da önemli olduğu belirtilmektedir.

3.3.2 Kendi Kendine Uzaktan Bireysel Öğrenme ve Değerlendirme

Geleneksel öğrenme süreçlerinin yerini bilgi ve iletişim teknolojileri destek ortamlara bırakmasıyla yaşam boyu süreklilik kazanan öğrenme eylemi kişilerin bunu gerçekleştirmek için sabit bir ortamda (okul gibi) bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırmaktadır. Akademik ağlar sayesinde eğitim ve öğrenme sürecine katılan öğrenci-öğretmen ilişkisi etkileşimli çoklu ortamlara taşınmaktadır. Bu aşamada öğrenme sonrası edinilen bilginin sınanmasına yönelik geçerliliği ve güvenilirliği bilişim teknolojileri ile desteklenen bilgi ölçme değerlendirme sistemleri tasarlanmaktadır. Geleneksel anlamda eşzamanlı olarak yüz yüze gerçekleşen öğrenme, öğretim ve değerlendirme gittikçe bireyin kendi öğrenmesini yönlendirdiği, kontrol ettiği ve süresiz tekrarlayabildiği bir yapıya dönüşmektedir. Bireyler artık öğrenme ve eğitim amaçlı gerçekleştirdikleri fiziksel hareketliliği sanal ortama ortam taşıyarak zaman kazandıklarını ve daha etkin ve etkileşimli bir öğrenme ve değerlendirme deneyimi yaşadıklarına inanmaktadırlar.

Avrupa Birliği Bilgi Toplumu Teknolojileri Programında, yaşam kalitesinin yükseltilmesi hedefiyle katma değerli ürün ve hizmetleri yaratmak, yeni iş imkanlarını artırmak hedeflenmektedir. Program kapsamında dört ana eylem planı belirlenmiştir Bunlar:²²⁷

- Vatandaşlar için sistem ve hizmetler,
- Yeni çalışma yöntemleri ve elektronik ticaret,

²²⁷ Doğan Atılğan, “*Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye’de Bilgi Hizmetleri*”, URL: http://eprints.rclis.org/archive/00005633/01/AVRUPA_.pdf (12.01.2005)

- Çoklu ortam içerik ve araçları,
- Temel teknolojiler ve alt yapılar.

Bu hedefler çerçevesinde özellikle temel teknoloji ve altyapıları kullanarak eğitimin çoklu ortam içerik ve araçları zenginleştirilebilir yeni çalışma yöntemleri saptanabilir ve eğitim daha etkin bir hizmet olarak sunulabilir. Elektronik öğrenme ve uzaktan öğrenme süreçleri kitlesel ve/veya bireysel bazda başlatılabilir.

3.3.2.1 Sınıfsız ve Sınırsız Öğrenme

Bilgi çağında, küreselleşme olgusu eğitim programlarını etkilemiştir. Okullarda, küresel düşünen katılımcıların yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Avrupa topluluğuna üye ülkelerin üniversiteleri arasında gerçekleştirilen Erasmus eğitim projesine göre, eğitim programlarının eşdeğerliliği ve eğitimin daha nitelikli kılınması gerekmektedir. Nitelikli eğitim, öğrenciye; bilgiye ulaşmayı ve bilgiyi üretmeyi öğretmeli ve kendi alanında uluslar arası düzeyde rekabet edebilme gücü verebilmelidir. Bu durumda, üniversite öğrencilerin düşünme gücünü, iletişim becerilerini geliştirmeyen; onları araştırmaya yöneltmeyen, eleştirel düşüncelerini, sorgulamalarını, olayları çok yönlü değerlendirmelerini ve çağdaş teknolojiyi etkili biçimde kullanmalarını sağlamayan bir eğitim, nitelikli eğitim olarak görülemez. Üniversitelerde nitelikli eğitim verilirse bilgi toplumu oluşturulabilir ve her toplum küresel süreçteki yerini alabilir. Bu durum, yüksek öğretim programlarının amaçlar, eğitim durumları ve sınav durumları boyutlarının bilgi çağına özgü özelliklerde düzenlenip işe koşulmasına ilişkin politikaların belirlenmesini ve etkili kararların alınmasına işaret etmektedir.²²⁸

Bilim ve teknolojideki değişimler insan yaşamını ve insanın yetiştirilmesi süreci olan eğitimi etkilemektedir. Ekonomik, sosyal, kültürel birçok koşulun etkisi altında kalan eğitim sistemleri değişikliklerle karşı karşıyadır. Tüm ülkeler mevcut eğitim sorunlarının nasıl çözümleneceğini araştırmakta, reform projelerini hazırlamaktadır. Eğitimde reform çalışmaları uluslararası bir nitelik kazanmıştır. 1958 Rusya, 1958 Danimarka, 1959 Fransa, 1959 Norveç, 1960 Yunanistan, 1962 Avusturya, 1962

²²⁸ Oğuz Aytunga, “Bilgi Çağında Yüksek Öğretim Programları”, Güz 2004, sayı 164, URL: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/oguz.htm> (03.04.2005)

Hollanda, 1963 İtalya, 1963-1967 İsveç, 1963 İngiltere, 1968-1975 Fransa, 1972 Japonya, 1946-1960 arası Suriye, Lübnan gibi bazı ülkeler, eğitim sistemlerinde reform yapmışlardır.

Eğitimde reform çalışmalarının evrensellik gösterdiği dünyamızda ulusların eğitim sorunlarında da benzerlikler göze çarpmaktadır. Her ulus sorunlarını kendine özgü koşullara uygun olarak çözümlerse de çözüm yolları üzerinde başka ulusların yaklaşımlarını göz önünde bulundurmaktadır. Örneğin, farklı ülkelerde eğitim reformları da bir dereceye kadar birbirine benzemektedir. Fransa'da orta öğretim birinci devredeki gözlem devresi Avusturya'da “polytechnique” adı altında 1 yıl, Almanya'da “förderstufe” 2 yıl, İtalya'da birleştirilmiş orta okul “ecole moyenne unifiée” 3 yıl sürmektedir.

Bilginin tabiatı da bu genel dönüşümler bağlamında değişikliklere uğramaktadır. Öğrenme, enformasyon niceliklerine dönüştükçe (özellikle bilgisayar teknolojisi ile) “bilgi kullanıcı” ya ilişkin olarak bilginin tanımıyla dışsallaştırılması söz konusudur. Bilginin kazanılmasının eğitim sürecinden ayrılamayacağına ilişkin ilke geçerliliğini yitirmektedir. Bilgi sonuçları ile bilgi kullanıcıları arasındaki ilişki, ekonomik bir malın arzı ile talebi (üretici ile tüketici) arasındaki ilişkiye benzer bir sürece dönüşmüştür. Bilgi satılmak üzere üretilmekte başka bir durumda kıymetlendirilmek üzere tüketilmektedir. Bilgi, kendine bir amaç olmaktan uzaklaşmaktadır.

Bilgi salt bilime ve öğrenime indirgenememektedir. Teknik bilgi ve becerilerin ötesinde yani gerçekliğin yalın yakalanması ve uygulanmasının ötesinde bir ehliyet sorunudur. Araştırmanın zorunlu tamamlayıcısı öğrenmedir çünkü açık bir alıcıya ihtiyaç duymaktadır. Önergelerin doğruluğunun tartışmasına yani alıcı eşitlere de ihtiyaç vardır.

Bir diğerk tartışma/beklenti ise, üniversite-endüstri işbirliğinin uluslararası iş eğitimi ve araştırma düzeyine yükseltilebilmesidir. Bu açıklamalardan “Avrupa Birliği Sürecinde Eğitim” açısından şu sonuçlara ulaşılabilir.²²⁹

- Çağımızda eğitim uluslararası bir nitelik kazanmıştır. Avrupa Birliği ülkelerinde eğitimin amacı ortaktır. Dolayısıyla, eğitim sorunları da bir dereceye kadar ortaktır.
- Birlik üyesi ülkelerde eğitim sorunlarındaki benzerlikler nedeniyle alınan önlemler kadar uygulanan çözümlerde de benzerlik ve ortaklık olacaktır.
- Sorunların çözümü için uluslararası işbirliği çalışmaları yoğunlaşacaktır. Birlik üyesi ülkeler ortak araştırma projelerine ağırlık vereceklerdir.
- Çağımızın ortak özelliklerinden olan kolektif çalışma, otomasyon, bilgi çağının insan yaşamı üzerinde yaratacağı sorunların eğitimle çözümleneceği kabul edilmektedir. Birlik üyesi ülkeler bu sorunlar üzerinde ortak çözümler üreteceklerdir.

Çok kültürlü başarı için değişik kültürlerde tecrübe fırsatı, dış ülkelerde iş-eğitim programları, kampus ve üniversitede çeşitlilik, uluslararası organizasyonlarda stajlar gibi öğeler öncelenmektedir. Özetle, üniversitelerin ana araştırma, yayın ve öğrenme konularında uluslararası arenada kendini geliştirmesi gerekmektedir.

3.3.2.2 Ortak Platformda Etkileşimli Bireysel Değerlendirme

Web teknolojiler artık eğitim teknolojileri anlamında öğrencilerin,öğretmelerin ders materyalleri gibi eğitim ve öğretimin vazgeçilmez unsurlarını bir araya getirir hale gelmiştir. Hazırlanan dersler ve sınavlar bu etkileşimli ortama aktararak çok yönlü ve zamanlı etkin bir öğrenme ortamının oluşması sağlanmıştır.

Aronson ve Briggs eğitimin gerçekleşmesi için “öğrencinin dikkati kazanılmalı ve canlı tutulmalıdır. Öğrenciye yol gösterilmeli ve ondan ölçülebilir performans beklenmeli ve

²²⁹ Adil Türkoğlu, “Avrupa Birliği Sürecinde Eğitimi Etkileyen Faktörler” 2005, Sayı 166 URL: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-turkoglu.htm> (01.02.2004)

daha sonra performansına göre geri besleme yapılmalıdır.” gibi ifadelerle bazı temel eğitim ortamı özellikleri belirlemişlerdir.²³⁰

Öğrenmede performans değerlendirmesi gittikçe önem kazanmaktadır. Öğrenilen bilgi başka yere aktarılmalı ve korunmalı ve de pekiştirilmelidir. Böylece materyal, etkileşim ve değerlendirme gibi üç temel eğitim unsuru ortaya çıkmaktadır. Etkili öğretim ve eğitim için uzaktan eğitimin temel amaçları arasında farklı teknolojilerin entegre edilmesi söz konusudur. Bunu yaparken öğrencilere yer ve zaman sınırlaması olmadan eğitim sağlanmalı ve katılımcı-öğretmen ve diğer öğrencilerle olan etkileşimden mahrum edilmemelidir. Öğrencinin öğrenme tarzı ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek mümkün olduğu kadar çok yöntem kullanılmalıdır. Seligman da uzaktan eğitimde olması gereken bazı temel özellikler belirlemiştir. Bunlar arasında kullanılacak malzemenin kullanımı kolay olması, akademik açıdan saygın olması ve belli bir öğrenci grubu açısından ilginç ve doyurucu bir içeriğe sahip olması gibi örnekler verilebilir.²³¹

Görülüyor ki bilgi öğrenme sürecinin en önemli çıktısıdır. Artı değer olarak da görülebilen bu ürünün kullanılması, saklanması ve en önemlisi sınanması bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde çoklu etkileşimli ortamlarda gerçekleşebilmektedir. Uzaktan öğrenme ve eğitim kavramları yanında öğrenilen şeyin uzaktan ölçülmesi ve değerlendirilmesi kavramı da geçerlilik kazanmaktadır. Öğrenme eylemine katılan bireylerin öğrenme süreci sonrası bilgilerini test edebildikleri sanal ortamlar yaygınlaşmaktadır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme karşısında sanal ortamda gerçekleşen ölçme ve değerlendirme bireylere daha az eleştirilme, toplumsal ve çevre baskısı yaratırken daha çok öğrenme özerkliği, özgüven ve tekrar etme olanağı sunacaktır.

²³⁰ James E. Novitzki, *Asynchronous Learning Tools: What is Really Needed, Wanted and Used ?*, Anil Aggarwal(Editor). In “*Web-Based Learning and Teaching Technologies: Opportunities and Challenges*”, Hershey, PA, USA: Idea Group Publishing, 2000,.s.147.

²³¹ Novitzki,E.J. s.147.

3.3.3 Yaşam Boyu Öğrenme ve Eğitim Teknolojileri Kullanımı

Yaşam boyu öğrenme, 1990'lar itibarıyla zorunlu eğitim sonrası planlama konusunda gündeme gelmeye başlamış bir kavramdır. Yaşam boyu öğrenme daha çok yüksek öğretim, yetişkin eğitimi ve mesleki eğitimde söz konusu edilmişse de okul sonrası öğrenme ve eğitim sürdürme tartışmalarını gündeme getirmiştir. Çok kültürlülük, profesyonel gelişim ve sağlık alanlarında yaşam boyu sürdürülebilir eğitim etkin ve önemli bir konu haline gelmiştir

1990'ların sonlarına doğru, Avrupa Komisyonu Ekonomik İlerleme ve Gelişim İşbirliği Organizasyonu ve G8 (G8'ler) hükümetleri ve UNESCO Yaşam boyu eğitim konusunda eşgüdüm ve işbirliği politikaları benimseme ve sürdürme konusunda uzlaşmaya varmışlardır.

Richard Bagnall, yaşam boyu öğrenmenin yaşam deneyiminin bütününe dayanan bir eğitim süreci olduğunu vurgulayarak gerek yaşam boyu öğrenme gerekse yaşam boyu eğitim kavramları birbirlerini tamamlayan bütünlük kavramları olarak kullanmıştır. Ancak yaşam boyu eğitim denildiğinde yaygın öğrenme kavramı da söz konusu edilebilmektedir. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme bireyleri adına maksimum öğrenme olanakları yaratmayı amaçlayan bir öğrenme toplumu kavramını da içinde taşımış olmaktadır. G8'ler Şartında belirtildiği gibi yaşam boyu öğrenme her ülkenin kendi başına nasıl bilgi toplumu ve öğrenen toplum olacağı ve bir sonraki yüzyıla vatandaşlarını ne tür bilgi, beceri ve nitelikler ile donatacağı gibi ifadeleri ve planlamaları içermektedir. Toplumlar ve ekonomiler gittikçe daha bilgi tabanlı hale gelmektedir. Her birey yaşamı boyu öğrenme sürecini sürdürme konusunda cesaretlendirilmelidir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve küreselleşen ekonomiler insana daha çok ve daha uzun vadede yatırım yapma eğilimindedirler.²³²

Yaşam boyu eğitim ve öğrenme kavramı kişilerin yaşamları boyunca belli bir alanda bilgi, beceri ve yeterliklerini bazı sosyal ve mesleki motivasyon sayesinde geliştirme

²³² John Field, **Lifelong Learning**, Florence, KY, USA: Taylor & Francis, Incorporated, 2000.s.17-19.

sürecini tanımlayan bir kavramdır. Yaşam boyu öğrenmeyi sürdürürken katılımcı sadece öğrenme içeriğinin bir sömürücüsü değildir; diğer öğrencilerin de paylaşım ve yararına sunulabilecek öğrenme içerikleri de üretmelidir. Bilgi teknolojileri ağları kullanımı yaşam boyu içeriğinin oluşum ve gerçekleşmesinde ve de yaşam boyu öğrenme ağlarının kurulmasında önemli bir rol oynamaktadır. Yaşam boyu öğrenme ağı belli bir konuda öğrenilecek kaynakları kullanan, destekleyen, paylaşan ve oluşturan dağıtılmış kişi ve kurumlar ağına verilen addır. Öğrenci, yaşam boyu kendi kendini yönlendirebilir ve farklı ortamlarda farklı öğrenme aktiviteleri sürdürebilir. Öğrenci merkezli öğrenme, öğrenen kişinin kendi öğrenme süreçlerinden bir kurumun ya da öğretmenin sorumlu olmadığı kendisinin sorumlu olduğu bir süreçtir. Bireyin kendi öğrenmesinde ki ilerlemeyi kayıtlı rapor şeklinde görebilmesi ve mevcut bilgisine uygun düşen yeni öğrenme olanakları ile tanışması önemlidir.²³³

Bilişim teknolojilerinden faydalanılarak yapılan eğitim yaşam boyu sürdürülebilirliği açısından çok önemlidir. Hızla artan bilgi ve gelişen teknoloji bireylerin eğitim ihtiyaçlarını artırmıştır. Teknolojik yeniliklerin ortaya çıkma sıklığı artmış, üretim ve hizmet sektöründe kısa periyotlarda teknolojiler değişir hâle gelmiştir. Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler toplumsal, kültürel, siyasî ve ekonomik alanlarda devrim niteliğinde değişikliklere neden olmaktadır. Bu hızlı dönüşüm Avrupa kıtasında bulunan ülkelerin diğer güçlü devletler karşısında gücünü muhafaza etmek ve dünya siyasetinde daha etkin olmak amacıyla bir araya gelmelerine neden olmuştur. İlk başlarda ekonomik bir birliktelik olarak görülen Avrupa topluluğu daha sonraki yıllarda kültür, eğitim gibi sosyal konularda da ortak projeler geliştirmeye başlamıştır. Geliştirilen proje ve politikaların tespitinde genel olarak aşağıda verilen genel hedefler dikkate alınmaktadır²³⁴

- Bilgi toplumuna uyum,
- Rekabet gücünün yükseltilmesi,

²³³ Wim Jochems and Roob Koper, **Lifelong Learning in a Network**, Open University of Netherlands, 2004, s.3-4.

²³⁴ Oktay Akbaş ve Soner M.Özdemir, “Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme”, **Milli Eğitim Dergisi** sayı 155-156, 2002, URL, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/akbas.htm> (01.01.2006)

- İnsan gücünün serbest dolaşımı,
- İstihdamın artırılması

AB,1990'lı yıllardan sonra komisyon kararlarıyla ve projeler yoluyla eğitime özel bir önem vermiş ve üye ülkelerden bu kararları hayata geçirmelerini istemiştir. AB eğitim konusunda ülkelerin eğitim programlarına direkt olarak müdahale etmemektedir. Daha çok eğitim sistemlerinin genel sorunlarıyla ilgili projeler geliştirmektedir. Ayrıca AB, üye ülkelerin eğitim sistemleri hakkındaki bilgileri kısa aralıklarla toplayarak üye ülkelerin eğitim sistemlerinde meydana gelen değişimleri de takip etmektedir.

Birliğin eğitim konusunda üzerinde önemle durduğu bir konu ise yaşam boyu öğrenmedir. Bu konuyla ilgili AB komisyonunun 1995 yılında “Öğrenen Topluma Doğru” adlı çalışması bulunmaktadır. 1996 yılı ise yine komisyon kararıyla Avrupa yaşam boyu öğrenme yılı olarak kabul edilmiştir. 2000 yılında ise yeni bir bildiri yayımlanmıştır.

AB'nin eğitimle ilgili diğer projelerinde de yaşam boyu öğrenmeyle ilgili amaçlar ve uygulamalar bulunmaktadır. Avrupa Birliğinde meslekî eğitim alanına yönelik olarak yürütülen Leonardo da Vinci programının dayanaklarından birkaçı yaşam boyu öğrenmeyle ilgilidir. Ayrıca programın önceliklerinden birisi, bilgi toplumuna ilişkin araçları kullanarak yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlamaktır

AB'de hazırlanan strateji ve projeler tüm üye ülkelerle ortak yürütülmekte ve finansmanı sağlanmaktadır. Yaşam boyu öğrenme daha çok istihdam, işsizlik ve okul sanayi iş birliği gibi konuları kapsamaktadır. Bunların yanında dil öğrenimi, dışlanmışlıkla mücadele gibi amaçları da bulunmaktadır.

Modern anlamdaki devletlerin kurulmasıyla eğitim ve öğretim işleri devletin asıl görevi hâline gelmiştir. 19. yy.'dan başlayarak belirli yaş grupları zorunlu olarak okullarda eğitim ve öğrenme sürecine sokulmuşlardır. Ancak geçen yüzyılın ortalarından itibaren bilinenlerin yeni nesillere aktarılması şeklinde olarak görülen eğitimin yetersizliği konusunda görüşler dile getirilmeye başlanmıştır. Çünkü bilim ve teknolojinin hızla gelişmesiyle bir insanın ortalama ömründe çok büyük değişikliklere neden olan

yenilikler ortaya çıkmıştır. Bu koşul altında insanların çocukluklarında öğrendikleri şeyler yaşamlarının geri kalan kısmında geçerli ve yararlı olmayacaktır.

Alfred North Whitehead 1931 yılında bu durumun farkına vararak bunu “Artık insanların gençliklerinde öğrendikleri şeylerin onların yaşamları boyunca kullanmaları savı geçersiz hâle gelmiştir.” şeklinde ifade etmişlerdir. Bugün çok önemli değişimlerin meydana gelme süresi bir insanın ömründen daha kısadır. Bundan dolayı yapılacak eğitim insanları olabilecek yeni koşullara hazırlıklı olmalarını sağlamalıdır²³⁵

Bu nedenle eğitim artık yaşam boyu sürekli araştırma süreci olarak tanımlanmak zorundadır. Böylece herkes için (hem yetişkinler hem çocuklar) en önemli öğrenme öz yönetimli araştırma becerileri kazandırarak nasıl öğrenileceğinin öğrenilmesidir.

1972 yılında toplanan UNESCO eğitimin geliştirilmesi komisyonunda, eğitimin yaşam boyunca süren bir etkinlik olduğu kararına varılmıştır. Eğitimin insanları henüz olmayan bir topluma hazırladığı belirtilmiştir. 1972 yılı UNESCO uluslararası eğitim komisyonu önerileri şöyledir:²³⁶

- Eğitimi okul yaşı ve okul binaları ile sınırlamak yanlıştır,
- Eğitim, hem okul eğitimini hem de okul dışı eğitimi kapsayan tüm eğitsel etkinliğin temel bileşeni olarak düşünülmelidir,
- Eğitsel etkinlik daha esnek olmalıdır,
- Kısaca eğitim yaşam kadar uzun bir varoluşsal süreklilik olarak tasarlanmalıdır.

1973 yılında OECD tarafından yayınlanan yaşam boyu öğrenme için bir strateji adlı raporda küresel ekonomi ve rekabet ortamında meslekî hareketlilik ve kişisel öğrenmeyle ilgili olarak yaşam boyu öğrenme gerekli görülmüştür. Yaşam boyu eğitim ile yaşam boyu öğrenme kavramları arasında fark bulunmaktadır. Yaşam boyu öğrenme kavramında, eğitimsel gelişimiyle ilgili sorumluluk kişinin kendisine verilmektedir.

²³⁵ Akbaş ve Özdemir, URL:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/akbas.htm> (01.01.2006)

²³⁶ Akbaş ve Özdemir, URL:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/akbas.htm> (01.01.2006)

İstihdam edilebilir bireyler için kişi bir müşteri gibi eğitim ve öğretim pazarından kendi gereksinimlerine uygun eğitimi bireysel sorumluluğunu kullanarak seçmektedir.²³⁷

UNESCO ise 1996 yılı raporunda yaşam boyu eğitim kavramını kullanılmaya devam etmiştir. Bu kavram Fransızca (education et formation tout au long de la vie) orijinalinin çevirisidir. Yaşam boyu eğitim, mevcut eğitim sistemini yeniden yapılandırmayı ve eğitimle ilgili olup da eğitim sisteminin dışında kalan tüm potansiyeli geliştirmeyi amaçlayan genel bir düzenlemedir.

AB kurulduğundan beri, ağırlıklı olarak ekonomik bir yapı olarak görülmüştür. AB'nin 1970'li yıllara kadar eğitim konusunda herhangi bir projesi bulunmamaktadır. Eğitimle ilgili ilk rapor 1973 yılında hazırlanan Avrupa Topluluğunda "Yüksek Öğretim Muhtırası" adlı rapordur. İkincisi ise yine aynı yılda yayınlanan Avrupa Topluluğunda Açık Uzaktan Eğitim bildirisi. 1980'li yılların ortalarından itibaren eğitimin farklı alanlarında hizmet veren programlar yürürlüğe girmiştir.

Sürekli eğitimle ilgili ilk metin 1993 yılında hazırlanan yeşil bültendir. Bu metinde işsizlerin tekrar emek piyasasında iş bulmalarını sağlamak amacıyla sürekli meslekî eğitim sisteminin sistematik bir yapıya kavuşturulması öngörülmüştür. Bu metinde mevcut iş gücünün meslekî teknik eğitim ile günün teknoloji ve iş gücü pazarına uygun becerilerle donatılmasına geniş bir yer ayrılmıştır.

Diğer bir rapor ise komisyon kararı olan Beyaz Bülten, 1995 yılında hazırlanmıştır ve "Öğrenen topluma doğru: Öğrenme ve Öğretme" başlığını taşımaktadır. Yaşam boyu öğrenme konusunda birliğin amaçları ve yapılması gerekenler belirlenmiştir. Bir başka yaşam boyu öğrenme etkinliği ise 1996 yılının Avrupa yaşam boyu öğrenme yılı ilân edilmesidir. Komisyon kararıyla yaşam boyu öğrenmenin amaçları, ilkeleri ve stratejileri belirlenmiştir.

2000 yılında ise EURYDICE tarafından AB üye ülkelerde yaşam boyu öğrenme adına yapılanlar raporlaştırılmıştır. Yine 2000 yılında yaşam boyu öğrenme bildirisi

yayınlanmıştır. Hazırlanan rapora göre günümüz Avrupa toplumunun karşı karşıya kaldığı üç önemli olgu şunlardır:²³⁸

- Bilgi teknolojilerinin yayılmasıyla iş organizasyonları ve üretim süreçlerinde meydana gelen radikal değişimler,
- Ekonomik küreselleşme,
- Bilimsel bilgilerin hızla yayılması ve bu bilgilerden kaynaklanan teknolojiler.

Bilgi teknolojilerinde meydana gelen hızlı değişimler hem bilimsel bilginin üretimini kolaylaştırmış hem de yayılmasına olanak tanımıştır.

Yeni bilgilerin kazandırılmasında önemli bir işleve sahip olması beklenen çoklu ortam yazılımlarının yaygınlaştırılması amaçlanmaktadır. Eğitimde yazılımların artırılması ve okullarda AB ürünlerinin kullanılması teşvik edilmiştir.

Yeni teknolojik gelişmeler, hızlı değişim, toplumların bilgi toplumu hâline gelmesine ihtiyaç göstermekte ve her şey eğirimde düğümlenmektedir. Yaşam boyu öğrenmede klâsik senkron -yüz yüze- öğrenimin yanında eş zamansız (asenkron) sanal ortam- öğrenim de yer almaktadır.

Avrupa Konseyi'nin eğitimle ilgili olarak aldığı en önemli kararlardan birisi de yaşam boyu öğrenmenin bilgi toplumuna ve ekonomisine geçişte rehber ilke olmasıdır. Yaşam boyu öğrenmenin uygulanabilmesi için gerekli olan uygun ve kapsamlı stratejilerin ve pratik tedbirlerin belirlenebilmesi için Avrupa çapında bir tartışma başlatmak üzere bir memorandum hazırlanmıştır. Memorandum, yaşam boyu öğrenmenin gerekçesi, dayandığı felsefe, boyutları, amaçları ve tartışma konularını açıklamaktadır. Bu makalede yaşam boyu öğrenme ile ilgili olarak hazırlanan bu memorandumda yer alan konular seçilerek aktarılmakta ve Türkiye'de yaşam boyu öğrenmeyi gerektiren sebepler ortaya konulduktan sonra bu kavramın yeni yapısının ilgili kurum ve kuruluşlar

²³⁸ Akbaş ve Özdemir, URL:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/akbas.htm> (01.01.2006)

tarafından tartişılması için bir fırsat olarak grlmesi, tartişılması ve değerlendirilmesi önerilmektedir.

Avrupa Konseyi Mart 2000'de Lizbon'da Avrupa Birliğinin politikasının yönünü ve hareketini belirleyecek hayati kararlar almıştır. Avrupa Birliğinin tartişmasız biçimde kültürel, ekonomik ve sosyal yaşam bakımından Bilgi ağı'na girdiğini belirlemiştir. Öğrenmenin, yaşam ve çalışma kalıpları birlikte değişmekte olduğuna işaret ederek bireylerin bu değişime ayak uydurması değil aynı şekilde bu işleri yapmanın yollarının da değişmesi gerektiğine işaret etmiştir.

Lizbon ve Feira kararları Avrupa Konseyi kararları bilgiye dayalı ekonomi ve topluma başarılı bir geçişe yaşam boyu öğrenmenin eşlik etmesi gerektiğine işaret etmektedir.. Avrupa Konsey kararlarını hayata geçirmek üzere kamu ve özel yaşamın her noktasında bireysel ve kurumsal düzeyde yaşam boyu öğrenme için kapsamlı bir strateji üzerinde Avrupa çapında bir tartişmayı başlatmak için bir Memorandum hazırlanmıştır.

Komisyon ve ye ülkeler yaşam boyu ğrenmeyi, Avrupa İstihdam Stratejisi içinde bilgi, beceri ve yeterlikleri iyileştirmek amacıyla devamlılık esasına dayalı olarak üstlenilen bütün amaçlı öğrenme etkinlikleri olarak tanımlamaktadır. Bu tanım Memorandum'un daha sonraki tartişmaları için başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Bundan sonraki bölümde Memorandumda yer alan bilgiler seçilerek tartişmaların daha sağlıklı bir zeminde yapılmasına imkân verecek biçimde aktarılmıştır.

Memorandum'da yaşam boyu öğrenme, eğitim ve ğretim sisteminin bir yanı değil öğrenme bağlamlarının tüm srekliiliğindeki öngörülerde ve katılımda kılavuzluk eden ilke olmalıdır” şeklinde ifade edilmekte ve gelecek on yılda bu vizyonun uygulamalarının grlmesi gerektiğine işaret edilmektedir. Avrupa'da yaşayan herkesin, istisnasız, sosyal ve ekonomik değişim taleplerini ayarlamada ve Avrupa'nın geleceğinin şekillendirilmesine etkin olarak katılmada eşit fırsatlara sahip olması gerektiği belirtilmektedir. Perspektif ve uygulamalardaki bu temel değişikliklerin etkilerinin tartişılması istenmekte ve ye ülkelerin kendi eğitim ve ğretim sistemleri

açısından bu tartışmaya öncülük etmeleri ve bunu sadece Avrupa düzeyinde değil millî düzeyde de yapmaları istenmektedir.²³⁹

Yaşam boyu öğrenmenin herkesin geleceğini ilgilendirdiği bu nedenle de vatandaşlar düzeyine mümkün olduğu kadar yakın düzeyde tartışılması gerektiği belirtilmektedir. Bu tartışmayı bu kadar önemli kıldığı düşünülen iki sebep sıralanmaktadır: Bugün bireyler her zamankinden daha çok kendi hayatlarını planlamak istemekte ve topluma da aktif olarak katılmaları beklenilmektedir ve kültürel, etnik ve dil çeşitliliği içinde olumlu bir şekilde yaşamaları gerekmektedir. En geniş anlamıyla eğitim bu iddiaların nasıl gerçekleştirileceğini öğrenmede ve anlamada anahtar role sahiptir.

Avrupa'nın Endüstri Devrimine benzer bir değişimi yaşamakta olduğu, sayısal teknolojinin insan yaşamının her yanını etkilediği, dünya çapında ticaret, seyahat ve iletişimin insanların kültürel ufuklarını genişletmekte ve birbiri ile rekabet eden ekonomilerin rekabet yollarını değiştirmekte olduğu, modern yaşamın bireylere yeni imkânlar ve fırsatlar yaratırken daha büyük riskleri ve belirsizlikleri de beraberinde getirdiği, insanların farklı yaşama biçimlerini seçme özgürlüğüne sahip, fakat aynı şekilde kendi yaşamlarını şekillendirme sorumluluğu da kendilerine ait olduğu, daha çok insanın eğitim ve öğretimde daha uzun süre kalmakta fakat yeteri kadar iyi yetişerek iş piyasasındaki yerlerini koruyanlar ile yetersizlikleri nedeniyle iş piyasasının dışında kalanlar arasındaki açıklığın giderek büyümekte olduğu, Avrupa'nın nüfus yapısındaki değişikliklerin sağlık, sosyal ve eğitim hizmetlerine olan talep kalıplarının iş gücünü değiştirmekte olduğu, Avrupa toplumlarının kültürler arası bir mozaığe dönüşmekte ve bu çeşitlilik yaşamın her safhasında büyük yaratıcılık ve yenilik potansiyeli barındırmakta olduğu tespiti yapılmaktadır.

Bütün bunların hepsinin bilgi toplumuna bir parçası veya parçaları olduğu ve bilgi toplumunun ekonomik temelini materyal olmayan mal ve hizmetlerin yaratılması

²³⁹ Ahmet Mahiroğlu, “*Avrupa Birliği Ülkelerinde Yeni Eğitim Politikaları Yaşam Boyu Öğrenme*”, **Millî Eğitim Dergisi**, sayı:167, 2005, URL: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-mahiroglu.htm> (04.03.2004)

olduğu, böyle bir sosyal dünyada güncel bilgi ve becerilerin birincil öneme sahip olduğu, insanların kendileri bilgi toplumunun önde giden aktörleri olduğu belirtildikten sonra bilgiyi, sürekli olarak değişen yapıda, akıllıca ve etkili bir şekilde yaratma ve kullanma, insan kapasitesi olarak tanımlanmakta ve bu kapasiteyi en üst düzeye çıkartmak için, bir başka ifade ile etkin vatandaş olabilmek için bireylerin yaşamlarını kendi ellerine almayı istemeleri, almayı başarmaları ve yaşam boyunca eğitim ve öğretimin, değişme iddiasına cevap vermek için herkes açısından en iyi yol olduğu belirtilmektedir.²⁴⁰

Bilgi, beceri ve anlayışın, evde, okulda , işte, üniversitede nerede öğrenilmiş olursa olsun yaşam boyu geçerli olmadığı, yaşam boyu öğrenmenin uygulamaya geçirilmesinde öğrenmenin daha sıkı bir biçimde yetişkin yaşamına entegre edilmesinde çok önemli fakat bu bütünün sadece bir parçası olduğu, yaşam boyu öğrenmenin bütün öğrenmeyi beşikten mezara giden sınırsız bir süreklilik olarak gördüğu, herkes için yüksek kaliteli temel eğitimin çocuğun erken yaşlarından itibaren gerekli bir temeli oluşturduğu, giriş düzeyindeki meslekî eğitim ve öğretimin izlediği bir temel eğitimin bütün gençleri bilgiye dayalı ekonominin gerektirdiği yeni temel becerilerle donatması gerektiği düşünölmektedir.

İnsanların, eğer öğrenmek isterlerse yaşamları boyunca düzenli öğrenme etkinliklerini planladıkları, eğer erken yaşlarındaki deneyimleri başarısız ve kişisel olarak olumsuz ise öğrenmeye devam etmek istemedikleri, eğer öğrenme fırsatları zaman, öğrenme ,hızı, yer ve karşılanabilirlik bakımından erişilebilir değilse böyle bir eğitime katılmadıkları, öğrenme içeriği ve yöntemleri kendi kültürel perspektiflerini ve yaşam deneyimlerini dikkate almayan eğitim öğretim etkinliklerine katılmaya istekli olmadıkları, daha önceden edindikleri bilgi, beceri ve uzmanlık hissedilir bir şekilde dikkate alınmamışsa, bireysel nedenlerle ya da işlerinde ilerlemek maksadıyla daha ileri bir eğitim için zaman, çaba ve para harcamak istemedikleri tespiti yapıldıktan sonra öğrenmek için bireysel motivasyon ve çeşitli öğrenme fırsatlarının yaşam boyu öğrenmenin başarı ile

²⁴⁰ Mahiroğlu, URL: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-mahiroglu.htm> (04.03.2004)

uygulanması için nihai anahtarlar olduğu, talebi yükseltmek kadar özellikle eğitim ve öğretimden en az yararlananlar için imkânları sunmanın da gerekli olduğu düşünülmektedir. Herkesin, kendilerini belirli hedeflere götüren önceden belirlenmiş yolları izlemek zorunda bırakılmak yerine kendi seçtikleri açık öğrenme yollarını izleyebilmesi gerektiğine, yani basitçe, eğitim ve öğretim sistemlerinin diğer unsurlardan çok bireysel ihtiyaç ve talepleri dikkate alması gerektiğine işaret edilmektedir.

Memorandum'a göre yaşam boyu öğrenme üç farklı öğrenme ya da eğitim şeklinde yapılmaktadır. Örgün eğitim: Eğitim ve öğretim kurumlarında gerçekleşir, tanınan yeterliliğe ya da diplomaya götürür. Yaygın eğitim,:eğitim ve öğretim sisteminin içinde örgün eğitime paralel olarak yer alır, genellikle resmî bir belgeye götürmez. Bu eğitim sivil toplum örgütleri işçi örgütleri vs. yoluyla verilebileceği gibi örgün eğitim örgütleri tarafından tamamlayıcı olarak ta verilebilir. Plansız (Informel) eğitim,: doğal olarak günlük hayatı izler. Örgün ve yaygın eğitimde olduğu gibi amaçlanmış bir eğitim olmak zorunda değildir. Bu nedenle bireylerin kendileri tarafından bile bu yolla edinilen bilgi ve becerilerin kendi bilgi ve becerilerine katkısı tanınmayabilir.²⁴¹

Örgün eğitimin, politikaların ve eğitim ve öğretim yollarının belirlenmesinde etkili olduğu, yaşam boyu öğrenmenin sürekliliği yaygın ve yaygın eğitimi daha net bir biçimde resme yerleştirdiği, yaygın eğitimin tanımı itibariyle okulun, üniversitenin ve eğitim merkezlerinin dışında meydana geldiği, genellikle gerçek bir öğrenme olarak görülmediği ve çıktılarının iş piyasasında değerinin olmadığı, bu nedenle yaygın eğitimin hafife alındığı belirtilmektedir.Yaygın eğitimin bütünüyle ihmal edildiği, yaygın bağlamların çok büyük öğrenme imkânları sağladığı, öğretme ve öğrenme yöntemlerinin yenilenmesinde önemli bir kaynak oluşturmaktadır.

Eğitim ve öğretim insanların işe girme, sürdürme ve ilerleme şanslarını etkilemede her zamankinden daha önemli hale geldiği, başarılı bir eğitim ve öğretimin en kesin sonucunun istihdam olduğu fakat sosyal hayata katılabilmenin ücret almadan daha önemli olduğu belirtildikten sonra öğrenmenin bireyin istihdam statüsü ve geleceğinden

²⁴¹ Mahiroğlu, URL:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-mahiroglu.htm> (04.03.2004)

ayrı olarak tatminkar ve üretici bir yaşamın inşası için kapıları açacağına işaret edilmektedir.

Yaşam boyu ve yaşam genişliği öğrenmenin sürekliliğinin bir başka anlamının da eğitim ve öğretim sisteminin farklı alan ve düzeylerinde yaygın eğitim de dahil birbirleri ile yakın bir işbirliği içinde çalışması olduğu, birlikte etkili çalışma ile kastedilenin mevcut sistemde yer alan parçalar arasındaki köprü ve geçişler inşa etmenin ötesinde bir şeyler yapmak olduğu tespiti yapılmaktadır. Birey merkezli bir yaşam boyu öğrenme fırsatı yaratmanın, birbirleri ile ilişkileri olmayan öngörülen yapılar arasındaki kademeli geçiş vizyonunu gündeme getirdiği, üniversitelerin geleceği ile ilgili üye ülkeler arasındaki mevcut tartışmaların bu vizyonun pratik sonuçlarının kavranmaya başladığını gösteren iyi bir örnek olduğuna dikkat çekilmekte, daha yeni ve geniş kitlelere üniversite açma çalışmalarının yükseköğretim kurumlarının, sadece içten değil fakat diğer öğrenme sistemleri ile ilişkilerinde de, değişmeden gerçekleştirilemeyeceği ifade edilmektedir. Kademeli geçiş vizyonunun örgün, yaygın ve yaygın eğitimin tamamlayıcılığını kabul etmek ve üç farklı eğitim arasında açık fırsat ve tanınma ağlarının geliştirilmesi olduğu belirtilmektedir.

Yaşam boyu ve yaşam genişliği öğrenmenin sürekliliği için etkili öğretme ve öğrenme yöntemleri ve bağlamlarının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bilgi Çağına girerken öğrenmenin ne olduğu, nasıl ve nerede meydana geldiği, amaçlarının neler olduğu değişmekte olduğu, beklenen şeyin, öğretme ve öğrenme yöntemlerinin ve bağlamlarının sadece bireylerin değil çok kültürlü Avrupa toplumlarında belirli ilgi gruplarının çok çeşitli ilgi, ihtiyaç ve taleplerine de cevap verebilmesi olduğudur. Bunun anlamı sektörler ve düzeyler arasında geçirgen sınırları olan kullanıcı yönelimli öğrenme sistemlerine doğru ciddi bir kayış olarak açıklanmakta, bireyleri etkin katılımcılar haline getirmenin hem mevcut uygulamaları iyileştirme hem de bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu fırsatlardan ve öğrenme bağlamlarının tüm yelpazesinden yararlanmak için yeni ve çeşitli yaklaşımları geliştirme anlamına geldiğine işaret edilmektedir.

Öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerinin kalitesinin ve sonucunun onların gözlerinde önemli bir kilometre taşı olduğu tespiti yapılmıştır. Bundan yola çıkarak, vatandaşa

katılımcı olarak en yakın ve öğrenme ihtiyaçlarına ve süreçlerinin çeşitliliğe en vakıf, alandaki profesyonellerin etkin katılımı olmaksızın küçük etkili bir değişikliğin ve yeniliğin zor gerçekleşebileceği belirtilmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı öğrenme teknolojilerinin, her ne kadar uygulamadaki eğitimcilerin tam etkili olması için bunların gerçek zaman bağlamlarında ve öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler içine yerleştirilmiş olması gerektiği konusunda ısrar ediyor olsalar da, öğretme ve öğrenme yöntemlerinde yenilikler için büyük bir potansiyel sundukları tespiti yapılmaktadır.

Yeni yöntemlerin, öğrencilerine uzaklık ve zaman bakımından farklılık gösteren öğretmen ve rehber öğretmenlerin (tutor) değişen rollerini de dikkate almaları gerektiğine işaret etmekte, mevcut eğitim ve öğretim sistemlerinin çoğunun, son yarım yüzyıldır bir kimsenin yaşamının planlanması ve organizasyonunun yapılmasında bir değişme olmamış gibi, hala geleneksel yöneme göre öğretim yapıldığı belirtilmektedir..

Gelecek yıllarda öğretmenlik mesleğinin değişime uğrayacağı, öğretmen ve eğitimcilerin, rehber, öğretmen rehberi (akıl hocası) ya da arabulucu olacakları, en önemli rollerinin, kendi öğrenme sorumluluklarını alabilmeleri için öğrencilerine mümkün olduğu kadar çok destek vermek ve onlara yardımcı olmak olacağı, açık ve katılımcı öğrenmeyi ve öğrenme yöntemlerini geliştirmek ve uygulamak için kapasite ve güvenin örgün ve yaygın öğrenme ortamlarındaki eğitici ve öğreticiler için gerekli profesyonel beceriler olacağı, etkin öğrenmenin, öğrenme için motivasyonu, kritik karar verme kapasitesini ve nasıl öğreneceğini bilme becerisini öngörülmektedir.

Özellikle yaygın eğitim ve yaygın eğitimde öğrenmeye katılma ve çıktıların anlaşılmasının ve takdir edilmesinin yollarının geliştirilmesi temel amaçtır. Bilgi ekonomisinde insan kaynaklarını tam olarak geliştirme ve kullanmanın rekabeti sürdürmenin temel şartı olduğu, bu bağlamda diplomalar, belgeler ve niteliklerin iş piyasasında ve işletmelerde işverenin ve bireylerin referans noktaları olduğu ifade edilmekte, işverenler tarafından nitelikli işgücüne artan talep ve bireylerin işi kazanma ve istihdamı korumalarındaki artan rekabeti tanıyan öğrenme için her zamankinden daha fazla talebi artırmakta olduğu tespiti yapılmaktadır. Millî belgelendirme sistemlerini ve uygulamalarının yeni ekonomik ve sosyal şartlar için en iyi nasıl modernize edileceği

Birliğin her yerinde önemli bir politika ve profesyonel konu haline geldiğine işaret edilmektedir.²⁴²

Eğitim ve öğretim sistemlerinin bireylere, işverenlere ve bir bütün hâlinde topluma bir hizmet sunduğu, sunulan hizmetin kalitesinin ayrılmaz bir parçası öğrenmenin gözle görülür ve uygun bir şekilde tanınması olduğu, birleşen Avrupa'da açık iş piyasası ve vatandaşların üye ülkelerde serbest dolaşma, yaşama, eğitim görme ve çalışma hakkının, bilgi, beceriler ve niteliklerin Avrupa Birliği içinde daha kolay anlaşılabilir ve daha kolay taşınabilir olmasını gerektirdiği belirtilmekte, saydamlık ve karşılıklı tanıma konularında, özellikle yükseköğretim sektöründe düzenlenmiş profesyonel ve teknik mesleklerde değerli ilerlemeler kaydedildiği belirtilmektedir. Yaşam boyu öğrenme fırsatları öğrencinin mümkün olduğu kadar yakınında, kendi topluluğu içinde ve nerede mümkünse orada bilgi ve iletişim teknolojileri ile desteklenerek sunulması amaçlanmaktadır.

Avrupa birliği eğitimle ilgili olarak yaşam boyu öğrenmeyi bir ilke olarak belirlemiş, bu ilke ile bilgi toplumunda etkin ve sürdürülebilir katılımın gerektirdiği becerileri edinmek ve yenileştirmek için öğrenmeye evrensel ve sürekli erişimin garanti edilmesi, Avrupa'nın en değerli varlığı olarak gördüğü insan kaynağına öncelik vererek insan kaynağına yapılan yatırımın düzeyini gözle görülür biçimde yükseltmeyi, yaşam boyu ve yaşam genişliği öğrenmenin sürekliliği için etkili öğrenme, öğretme ve bağlamlarını geliştirmeyi, özellikle yaygın ve yaygın eğitimin katılma ve çıktılarının anlaşılmasını ve takdir edilmesinin yollarını önemli ölçüde iyileştirmeyi, herkesin Avrupa'nın her yerinde sunulan öğretim imkânları konusunda kaliteli bilgi ve tavsiyeye yaşamları boyunca kolayca erişebilmesini garanti etmeyi ve yaşam boyu öğrenme imkânlarını mümkün olduğu kadar öğrenciye yakın bir yerde, kendi yaşadığı yerde ve uygun olduğu ölçüde bilgi ve iletişim teknolojileri ile destekleyerek sunulması hedeflenmektedir.

²⁴² Mahiroğlu, URL: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-mahiroglu.htm> (04.03.2004)

3.3.3.1 Kesintisiz Öğrenme Süreçleri ve Ortamları

Teknoloji her geçen gün daha fazla gündelik hayat içerisine girmektedir. İnternet kullanımı ve birçok değişik hizmetin elektronik ortamlardan sunulması giderek daha fazla yaygınlaşmaktadır. Buna bağlı olarak, eğitim sistemleri de Bilgi ve İletişim Teknolojilerini (BİT) kullanmak ve onları kullanan insanlar yetiştirmek zorundadır.

Avrupa Birliği ve Avrupa Birliğine giriş sürecinde eğitim politikaları içerisinde Bilgi ve İletişim Teknolojilerine yönelik karar ve uygulamalar her geçen gün daha da fazla yer almaktadır. Her okula bilgisayar ve internet imkânlarının sunulması, okul ağlarının ve yönetim bilgi sistemlerinin kurulması, tüm katılımcı ve öğretmenlerin dijital okuryazarlığının sağlanarak e-öğrenme uygulamalarının gerçekleştirilmesi vb. proje ve uygulamalar çeşitli zaman dilimleri içerisinde Avrupa Birliği eğitim politikaları içerisinde yer almıştır.

Günümüzde, okul öncesi eğitim kurumlarında, ilk ve orta öğretim ile yüksek öğretimde e-yaşam kültürünün yaygınlaştırılmasına yönelik, örgün ya da yaygın biçimde eğitim verilmesine ve bu eğitimin sürekliliğinin sağlanmasına çalışılmaktadır. Artık okullarda bilgisayar kullanımına yönelik dersler verilmekte, herkesin bilgisayar sahibi olması teşvik edilmekte ve dersler bilgisayar desteğinde verilmeye çalışılmaktadır. Bunlara ek olarak, internet ortamında projeler geliştirilerek öğretmen odaklı öğretimden, katılımcı merkezli öğretime geçilmesi çalışmaları geliştirilmektedir.

BİT katılımcı merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulmasında önemli bir rol oynayabilir. Birçok değişik kaynaklar kullanarak çok fazla yeni bilgiye ulaşabilmeyi ve bilgiyi birçok değişik açılardan görebilmeyi sağlayabilir. Ayrıca, BİT her bir öğrencinin ihtiyaç ve kapasitesine göre öğrenme ortamları ve konular hazırlayabilmede ideal araçlardır.

Eğitim politikaları ise ülke eğitim sistemlerinin şekillenmesinde ve eğitimle ilgili atılacak adımların belirlenmesinde en önemli faktörlerdendir. Gelecekte ülke eğitim sisteminin nasıl şekilleneceği ve eğitimde önceliklerin neler olacağı eğitim

politikalarında belirlenmektedir. Bu nedenle de BİT ile ilgili uygulama ve kararların eğitim politikaları içerisinde yer almaları son derece önemlidir.

Teknolojinin öğretim yöntemleri ve programları içerisine entegrasyonu geleneksel olarak çok uzun ve yavaş bir süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Öte yandan, gündelik yaşam içerisindeki teknoloji ise baş döndürücü bir hızla ilerlemektedir. Bu da BİT ile ilgili eğitim politikaları oluşturulurken zamanlamanın önemini artırmaktadır. BİT ile ilgili politikalar altyapı, kaynakların yönetimi, öğrenme, öğretme, kişisel gelişim, hizmet içi eğitim, geniş çaplı reformlar vb. ile ilgili uygulama ve kararları içerebilirler.

Debande de, BİT uygulamalarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için şu faktörlerin genel politikalar içerisinde yer almaları gerektiğini belirtmiştir:²⁴³

- Alt yapı ve donanım,
- Yüksek kaliteli eğitimsel çoklu ortam hizmetleri ve içeriği,
- Öğretmenlere ve yaşam boyu öğrenme etkinliklerine yönelik eğitim aktiviteleri,
- Tüm seviyelerde diyalog ve iş birliği.

Buradan da anlaşılacağı üzere BİT ile ilgili eğitim politikaları sadece bilgisayarlar, teknolojik donanımlar ve internet gibi ekipmanla ilgili kararları içermemekte, öğretmen ve yetişkinlerin hizmet içi eğitimi, toplumsal diyalog ve anlayış gibi diğer bazı faktörleri de içermektedir. Eğitim sistemi içerisinde tüm ekipman tam anlamıyla donatılsa da, BİT'in eğitime entegrasyonu veliler, üst düzey yöneticiler, okul yöneticileri, öğretmenler ve katılımcılar tarafından başarılabilecektir. Avrupa Birliği'ne üye olan her bir ülke kendi eğitim sisteminin organizasyonu ve içeriğinden sorumludur. üye ülkelerin eğitim sistemlerinin farklılığı, korunması gereken bir zenginliktir. Ancak, ilgi komşu ülkelerin başarı ve deneyimleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Farklı eğitim sistemlerinden yararlanmak, ulusal, bölgesel ve yerel eğitimcilerin birbirleriyle iletişimini ve iş birliğini özendirmek Birliğin amaçları arasındadır.

²⁴³ Mustafa Bayrakçı, “Avrupa Birliği ve Türkiye Eğitim Politikalarında Bilgi ve İletişim Teknolojiler ve Mevcut Uygulamalar,” **Milli Eğitim Dergisi**, 2005, sayı :167, URL: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-bayrakci.htm> (05.05.2005)

Avrupa'da köklü bir geçmişe sahip olan eğitim sistemleri çeşitlilik sergilemektedir. 1976 yılında, o zamanki adı ile Avrupa Topluluğu'nu oluşturan 9 ülkenin Eğitim Bakanları, ülkeler arası “bilgi ağları”nın oluşturulması kararını vermişlerdir. Böylece, deneyimlerin paylaşımı yoluyla, ortak eğitim politikalarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Avrupa Topluluğu üyeleri arasında eğitim, öğrenim ve meslek edindirme sistemleri arasında uzun dönemde etkileşimli bir eşgüdüm sağlanması hedeflenmiştir. Bu düşüncenin ürünü olarak “Bilgi Ağları Programı” olan Eurydice 1980 yılında hayata geçirilmiştir.

Avrupa Antlaşmaları “ortak bir eğitim politikası” sunmamaktadır ve üye ülkelerin kanun ve yönetmelikleri arasındaki uyum resmî olarak hesaba katılmamakta ama aynı zamanda göz ardı da edilmemektedir. Eğitim politikalarında yakın iş birliğini teşvik etmek için kullanılan araç “açık koordinasyon metodu”dur. Ana hatlar Komisyon tarafından çizilse de, onları uygulamak üye ülkelerin kararına bırakılmıştır.

Eğitim politikaları ile ilgili yasal temeli, 7 Şubat 1992'de Hollanda'nın Maastricht kentinde imzalanan ve Avrupa Birliği Antlaşması olarak da adlandırılan Maastricht Antlaşması oluşturmaktadır. Avrupa vatandaşlığı kavramının da ilk kez gündeme geldiği bu antlaşmada eğitim, kültür, halk sağlığı vb. yeni eylem alanları olarak tespit edilmiştir. Antlaşmaya göre eğitim ve öğretim alanlarında Avrupa Birliği'nin rolü ilgili maddelerinde belirtildiği gibidir:²⁴⁴

- Üye ülkeler arasındaki iş birliğini sağlayarak, ve gerekirse üye ülkelerin faaliyetlerini destekleyerek, eğitimin kalitesinin artmasına katkıda bulunmak (Madde 149),
- Üye ülkelerin faaliyetlerini destekleyen bir meslekî eğitim politikası uygulamaktır (Madde 150),
- Bu antlaşmanın 1993 yılında yürürlüğe girmesinden sonra “Tek Avrupa” kavramı yasallaşmış ve ortak eğitim politikaları da Avrupa Birliği'nin sorumluluk alanları arasında yer almıştır.

²⁴⁴ Bayrakçı, URL: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-bayrakci.htm> (05.05.2005)

1970'li yılların sonlarında ve 1980'lerin başlarında, bazı Avrupa ülkelerinde Bilgi ve İletişim Teknolojilerini (BİT) eğitim alanına getirmeye yönelik çalışmalar başlamıştır. O aşamalarda BİT henüz tam anlamıyla bir eğitim kaynağı ve öğretim programlarına ciddi katkı yapabilecek bir araç olarak düşünülmemekteydi.

Ancak, çoklu ortam bilgisayarların gelişmesi ve BİT'in öğretim materyali olarak potansiyelinin anlaşılması ile bu alandaki pilot projeler ve kamunun mali desteği artmış ve özellikle de eğitim yazılımlarının gelişmesine neden olmuşlardır. Bugün, çoğu Avrupa ülkesinde okullar internet aracılığı ile ulusal ve uluslararası düzeyde ağlara bağlanmanın yanı sıra yerel düzeyde de sınıf ve okul ağları (network) oluşturarak çoklu ortam olanaklarını içeren girişimlere katılmaktadırlar. 1980'li yıllardan itibaren Avrupa Komisyonu, eğitim ve meslekî eğitime BİT'in entegrasyonunu teşvik etmek amacıyla çeşitli çalışmalar yapmaya başlamıştır. Haziran 1982'de Brüksel'de toplanan Avrupa Konseyi, teknoloji ve yenilik politikasına dayalı bir topluluk endüstriyel stratejisinin geliştirilmesini istemiştir. Yine Aralık 1982'de toplanan Konsey, üye ülkelerdeki gençleri yarının yüksek teknolojiye dayalı endüstrilerine hazırlamanın önemini vurgulamıştır. 11 Mart 1982'deki oturumunda Avrupa Parlamentosu, eğitim alanında yeni bilgi teknolojilerinin kullanımının üye ülkeler arasında iş birliğini zorunlu kıldığını ve Komisyonun aktif katılımının şart olduğunu belirtmiştir. 2 Haziran 1983'te meslekî eğitim alanındaki yeni bilgi teknolojileri ile ilişkili Komisyon yasa tasarısı kabul edilmiş ve topluluğun üye ülkeler seviyesinde meslekî eğitimde yeni teknolojilerin kullanımını teşvik edecek girişimler yapması gerektiği vurgulanmıştır.

Tüm bu Konsey kararları ve yasa tasarıları sonucunda 19 Ekim 1983'te toplanan Eğitim Bakanları eğitime yeni bilgi teknolojilerinin entegrasyonunu sağlamak amacı ile üye ülkeler tarafından uygulanmak üzere bir dizi karara imza atmışlardır. Buna göre üye ülkeler 31 Aralık 1987'ye kadar olan sürede tüm üye ülkelerin yeni bilgi teknolojilerinin eğitim programlarına entegrasyonunu sağlamak amacı ile bir dizi toplantı, seminer ve sempozyum düzenleyecekleri öngörülmektedir. Bu faaliyetler katılımcıların yeni bilgi teknolojilerine alışmalarını sağlayacak uygun metotlar, okullarda öğretilen değişik derslerde yeni bilgi teknolojilerinin uygulanma olasılığı, özel eğitime muhtaç çocukların eğitiminde yeni bilgi teknolojilerinin kullanılabilme potansiyeli, ve yeni bilgi

teknolojileri ile ilgili aktivitelerde kız öğrencilerin daha fazla katılımını sağlayacak stratejiler gibi alanlardan oluşmaktadır . Bu stratejiler aşağıdaki gibi başlıklandırılabilir.²⁴⁵

- Öğretmenlerin pratik ve profesyonel tecrübelerini geliştirmek üzere, değişim ve ziyaret programlarının düzenlenmesi,
- Çeşitli eğitimsel yazılım ve öğretim programlarının transferini kolaylaştırmak ve değişik donanım sistemlerinden eğitim alanında yararlanmak amacı ile karşılaştırmalı çalışmaların yapılması,
- Edinilen bilgi ve tecrübeler ile ilgili verilerin değişimini sağlamak üzere Eurydice ağıının kullanımı da göz önünde bulundurularak bir süreç geliştirmek.

Eğitim yazılımları ve çoklu ortam çalışma grubu, Mart 1995'te eğitimsel teknolojilerin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması amacı ile kurulmuş altı Avrupa Birliği programının birleştirilmesi ile oluşturulmuş ve 1998'e kadar faaliyetlerini sürdürmüştür. Bu iş birliği sayesinde Birliğin 46 adet eğitimsel çoklu ortam projesine yaptığı 49 milyon euro'luk maddî desteğin organizasyonu gerçekleştirilmiştir. Bu projelere, yarıya yakını üniversiteler ve okullar olmak üzere 400 firma ve kuruluş katılmıştır.

1996 yılında Avrupa Komisyonu “Bilgi Toplumunda Öğrenme” adı altında bir hareket planı yürürlüğe koymuştur. Bu plan ile üye ülkelerin, öğretim uygulamalarında genel olarak çoklu ortam, özel olarak ise internet ile ilgili eğitim aktivitelerine tam destek olmaları politik olarak sağlanmaya çalışılmıştır. Bu plan 4 alandaki faaliyetleri kapsamaktadır.²⁴⁶

- Avrupa çapında okullar arasında elektronik ağların kuruluşunu teşvik etmek,
- Eğitimsel çoklu ortam kaynaklarının gelişimini canlandırmak,
- BİT kullanımında öğretmen eğitimini teşvik etmek,

²⁴⁵ Bayrakçı, URL: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-bayrakci.htm> (05.05.2005)

²⁴⁶ Bayrakçı URL: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-bayrakci.htm> (05.05.2005)

- Çoklu ortam ve duyuşsal-görsel eğitim araç ve kaynaklarının potansiyeli hakkında bilgi sağlamak.

Bu amaçlar çerçevesinde, Avrupa çoklu ortam okullar ağı European Schoolnet (EUN), Eğitim Yazılımları ve Çoklu ortam Çalışma Grubu ile birlikte finanse edilmiş ve faaliyete başlamıştır. EUN ilk olarak Aralık 1996'da Brüksel'de İsveç Eğitim Bakanı Ylva Johansson tarafından kurulmuş ve Mart 1997'de Amsterdam'da toplanan Konsey'de diğer ülke eğitim bakanları tarafından desteklenmiştir. Eylül 1998'den bu yana aktif olarak kullanılmakta olan European Schoolnet günümüzde 23 Avrupa ülkesinde millî ve yerel seviyede çeşitli bilgisayar ağlarını içeren ve birbirine bağlayan elektronik bir ağıdır.²⁴⁷ eSchoolnet adı ile de anılan bu bağlantı noktasının (portal) amacı, Avrupa'da BİT'in eğitimsel olarak kullanılmasına yönelik uygulamalara, politika yapıcı ve eğitim profesyonellerinin dikkatini çekmek ve öğretmenlerin eğitimde teknolojiyi kullanmalarını ve yeni pedagojik metotlar ile ilgili bilgilere ulaşabilmelerini kolaylaştırmaktır.

2000'li yıllara gelindiğinde Amerika Birleşik Devletleri'nin teknoloji ve bilişim alanlarında liderliği ele geçirmesi ile Avrupa Birliği eğitim ve istihdam alanlarında köklü reformlara gidilmesi gerektiğinin farkına varmış, bilgiye dayalı ekonomik sistem için gerekli insan gücünün nasıl yetiştirileceği sorusuna cevap aramaya başlamıştır. 23-24 Mart 2000'de toplanan Lizbon Avrupa Konseyi, Birliğin eğitim politikaları ve BİT'in eğitim politikaları içerisindeki yeri bakımından önemli yenilikler getirmiştir.

Üye ülkelerin de desteğiyle, eğitim sistemleri açısından gelecek için temel öncelikler belirlenmiş ve ayrıca Lizbon'da toplanan bu Konsey daha öncekiler gibi sadece “eğitim” ile sınırlı kalmamış, sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamın da değişik alanlarını kapsamıştır.

Lizbon'da Avrupa'nın geleceğini yönlendirmek için belirlenen amaç şu şekilde ifade edilmiştir: “Avrupa, dünyadaki en rekabetçi ve dinamik bilgiye dayalı ekonomi olmalıdır ve daha fazla iş imkânları ile sürdürülebilir ekonomik gelişme ve sosyal

²⁴⁷ “Schoolnet” <http://www.eun.org>

kaynaşmaya elverişli olmalıdır.” Bu amacı gerçekleştirmek üzere Konseyin aldığı en önemli ve dikkat çekici karar eAvrupa 'ya yönelik çalışmaların hızlandırılmasıdır. “e-Öğrenme-Yarının Eğitimi Şekillendirme (eLearning: Designing Tomorrow's Education)” adlı plan Lizbon'da kabul edilmiş ve bu plan Haziran 2000'de onaylanan ve çok daha kapsamlı bir çalışma olan “eAvrupa Hareket Planı (e-Europe Action Plan)” nın temelini oluşturmuştur.

E-Öğrenme girişiminin temel amaçları, yüksek kalitede bir e-öğrenme alt yapısının makul bir fiyata kurulması, eğitim ve dijital okuryazarlıkta ilerleme ve yerel, bölgesel, ulusal ve Avrupa seviyesinde olmak üzere tüm seviyeler arasında bağları ve iş birliğini kuvvetlendirmektir. Bu iş birliği çerçevesinde, asıl amaç okullar ve kolejlerden ekipman, içerik ve hizmet sunuculara kadar tüm sektörlerin katılımını ve iş birliğini sağlamaktır. Bu girişimler sonucunda, önemli ilerlemeler sağlanmış ve e-öğrenme planı özellikle Avrupa boyutundaki iş birliğini sağlamada bir platform görevi yapmıştır. Avrupa Yerel Gelişim Fonu, Avrupa Sosyal Fonu ve Avrupa Yatırım Bankasından eğitim, öğrenme, gençlik ve araştırma programlarına ciddi oranlarda kaynak sağlanmış ve Socrates programının alt programı olan Minerva özel olarak yeni öğrenme teknolojilerinin geliştirilmesine ayrılmıştır. Üye ülkeler de bu plana büyük önem vermişler ve desteklemişlerdir. Avrupa çapında okullar ve Eğitim Bakanlıkları e-öğrenme alanında yaptıkları girişimleri Netd@ys ve eSchola gibi portallarda birleştirirken, Mayıs 2001'de Brüksel'de yapılan birinci “e-Öğrenme Zirvesi” ne büyük şirketler katılmışlardır.

Herkes için bilgi toplumunu amaçlayan e-Europe programında bütün Avrupalıların bilgi toplumu oluşturması için öncelikli alanlar ve bunlarla ilgili amaçlar tespit edilmiştir. Bu çerçevede her vatandaşı, okulu, evi, işi ve idarî yapıyı internete aktarmak; dijital okuryazarlığı geliştirmek ve üye ülkelerin ve Avrupa vatandaşlarının internet erişimlerini kolaylaştırmak gibi hususlara öncelik verilmiştir Avrupa'da yaşamın tüm alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin geliştirilmesini ve gerekli girişimlerin başlatılmasını isteyen Lizbon Avrupa Konseyi, Eğitim Konseyinden, eğitim sistemlerinin somut gelecek hedeflerini ve genel önceliklerini içeren kapsamlı bir raporu 2001 yılının baharında Avrupa Konseyine

sunmasını istemiştir. Bunun üzerine Eğitim Konseyi 12 Şubat 2001'de Brüksel'de yaptığı toplantıda “Eğitim ve Öğretim Sistemlerinin Somut Gelecek Hedefleri” adlı bir rapor düzenlemiş ve Stockholm'da yapılacak olan Avrupa Konseyi'ne sunulmak üzere kabul etmiştir.

Çoğunluğu eğitim sistemlerinde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin kullanımı ve yaygınlaştırılması ile ilgili kararlardan oluşan raporda, yeni dünya düzeni ve Avrupa'nın karşı karşıya bulunduğu durum şu şekilde ifade edilmiştir: “Günümüz dünyası hızlı değişim, artan küreselleşme ve ekonomik ve sosyo-kültürel ilişkilerdeki artan karmaşıklık ile karakterize edilmektedir. Bu değişimlerin hızı eğitim ve öğretim sistemlerinin gelecek hedeflerinde de yansıtılmalı ve yer verilmelidir. Yeni ekonomik yapılar ve toplumlar giderek artan biçimde bilgi ile yönetilmektedirler. Özellikle, bilgisayarlar işte ve evde daha çok kullanılmaya devam etmekte ve Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) ile daha fazla aşına olma ve BİT'i kullanma, eğitim ve öğretimin daha iyi planlaması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

Bu gelişmelerin ışığında Avrupa için “yeni stratejik hedef” amacına uygun olarak, Eğitim Bakanları gelecek 10 yıl için şu somut stratejik hedefleri belirlemişlerdir.²⁴⁸

- Avrupa Birliği'ndeki eğitim ve öğretim sistemlerinin kalitesini ve etkililiğini artırmak,
- Herkesin eğitim ve öğretim sistemlerine girmesini kolaylaştırmak,
- Eğitim ve öğretim sistemlerini dış dünyaya açmak.

Bu stratejik hedefler ışığında uygulamaya geçirilmesi gereken spesifik somut hedefler de kısa zaman dilimlerinde gerçekleştirilmek üzere önerilmişlerdir.²⁴⁹

- 2001 yılının sonuna kadar tüm okulların internet bağlantısını sağlamak ve çoklu ortam kaynaklarını temin etmek, 2002 sonuna kadar ise tüm sınıfları hızlı internet bağlantısı ile donatmak,

²⁴⁸ Bayrakçı, URL: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-bayrakci.htm> (05.05.2005)

²⁴⁹ Bayrakçı:URL:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-bayrakci.htm> (05.05.2005)

- Tüm okulları 2002 yılının sonuna kadar araştırma ağlarına bağlamak,
- 2004 yılı itibariyle her çoklu ortam bilgisayar başına 5-15 katılımcı sayısını başarmak,
- İnternet üzerinde eğitimsel kaynakların ve destek hizmetlerinin verilebilirliğini sağlamak ve 2002 yılı sonuna kadar öğretmenler, öğrenciler ve veliler için çevrimiçi (on-line) öğrenme platformları oluşturmak,
- BİT'e dayalı yeni öğrenme metotlarının okul ve öğretim programlarına entegrasyonunu 2002 yılı sonuna kadar gerçekleştirmek,
- Okulu terk eden herkesin dijital olarak okuryazar olabilme şansı elde etmesini 2003 sonuna kadar gerçekleştirmek.
- Tüm öğretmenlere uygun hizmet içi eğitimi sağlamak, öğretmenlerin derslerinde dijital teknolojiyi gerçekten kullanmalarını sağlamak için gerekli tedbirleri almak
- Tüm çalışanlara, yaşam boyu öğrenme sistemi aracılığı ile 2003 sonuna kadar dijital okuryazar olabilmek için fırsat vermek.

Mart 2001'de kabul edilen ve Avrupa Birliği'nde BİT uygulamalarını önemli derecede etkileyen bu somut kriterler ile ilgili çalışmalar günümüze kadar uzanmaktadır. Bununla birlikte 2001'den bu yana geçen sürede konu ile ilgili olarak kimi zaman çeşitli düzenlemeler ve revizyonlar yapılmıştır. Kasım 2003'te Atina'da toplanan Avrupa Konseyi Eğitim Bakanları 21. Daimî Konferansı spesifik bir e-öğrenme Programı kabul etmiştir. Programın spesifik amaçları dijital okuryazarlığı artırmak ve internet üzerinde gerçek kampüsler ve gerçek kardeş okullar oluşmasını sağlamaktır. Bu konferansta ayrıca öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına ve hizmet içi eğitime yönelik de önemli kararlar alınmıştır:

- Öğretmenlerin temel ve sürekli eğitimiyle meşgul yükseköğretim kurumları, bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanılması konusundaki eğitim ve araştırmaya yoğunlaşmalıdır:
- İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesi eğitimi, derslerde bilgi ve iletişim teknolojilerinin doğru kullanımı konusunu da ihtiva etmeli ve öğretmenler istihdam edilirken bu alandaki becerileri ölçülmelidir;

- Öğretmenlere başlangıç eğitimi veren yükseköğretim öğretmenleri, geleceğin öğretmenlerine başvurabilecekleri referans noktaları vererek, bilgi ve iletişim teknolojilerinin geçerliliğini bilimsel olarak ortaya koyarak, derslerinde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımını örneklemeye teşvik edilmeli,
- Sürekli eğitim programları, hizmetteki öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını meslekî becerileriyle birleştirmek suretiyle güncellemelerini sağlamalı ve direnmeleri yok edici kuvvetli teşvikler ihtiva etmelidir;
- Bilgi ve iletişim teknolojilerinin geliştirilmesi ve kullanılması; öğretim metotları ve ders muhtevası konusundaki üniversite araştırmaları teşvik edilmeli ve desteklenmelidir;
- Bu araştırmalar, mümkün olduğunca Avrupa okullarının sınıflarındaki gerçeklere dayandırılmalı ve üniversite araştırma ekipleri, çalışmalarına bilfiil çalışan öğretmenleri de dahil etmelidir;
- Araştırmalar, sonuçlarının, uzman olmayanların da anlayabileceği bir dil ve şekilde, karar alıcılar ve uygulayıcılara yayılmasını sağlayıcı gerekli mekanizmalarla birlikte yürütülmelidir.

İlk olarak 1996'da kurulmuş olan European Schoolnet portalı 10 Şubat 2004'te yeniden düzenlenmiş ve öğretmenler ve eğitim ile ilgili tüm kişiler için kapsamlı bir kaynak merkezi hâline getirilmiştir. Günümüzde de bu sitede birçok değişik ülkede var olan binlerce yerel okul ağı ve e-öğrenme ile ilgili -internet sitelerine linkler bulunmaktadır. Milyonlarca kullanıcıya hizmet veren bu portal eğitim ile ilgili haberleri, uygulama örneklerini, çevrimiçi toplulukları ve ulusal ve uluslararası düzeyde meslektaşlar ile buluşulabilecek ve tartışılacak elektronik ortamları içermektedir.

Görüldüğü gibi Avrupa Birliği içerisinde eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin entegrasyonu ve yaygın kullanımı ile ilgili çalışmalar genellikle e-öğrenme ortamları, eğitim portalları ve okul ağları oluşturma alanlarında yoğunlaşmaktadır. Eğitim yönetiminde ve denetiminde ise bu tür elektronik bilgi sistemlerine çok geniş çapta rastlanmamıştır. Bazı ülkeler kendi eğitim yönetimlerinde kullanmak üzere Eğitim Yönetimi Bilgi Sistemlerini kullanmaktadır. Bununla birlikte bu sistemlerin kullanım

alanı, e-öğrenme sunucularının ve yerel okul ağlarının kullanımı kadar yaygın değildir. Eğitimde kalite ve verimliliğin artırılması amacıyla, bilgi teknolojilerinin etkin ve yararlı şekilde kullanılmasına yönelik olarak okul müfredatlarının yenilenmesi ve öğretmenlerin yenilikçi ve pratik öğretim uygulamaları geliştirmek üzere yetiştirilmesi, yeni teknolojileri kullanma becerilerini artırmak üzere hizmet içi eğitimlerin sağlanması gittikçe önem kazanmaktadır.

Avrupa Birliği eğitim politikaları içerisinde Bilgi ve İletişim Teknolojilerine özellikle son 25 yılda son derece önem verildiği görülmektedir. 1980'li yıllardan itibaren bu alandaki gelişmeler titizlikle takip edilmiş ve gerekli kararlar alınmıştır. Ancak, uygulamaya dönük bazı çalışmalar 2000'li yıllara kadar yeterli oranda yapılamamıştır. Bu süreye kadar olan zaman diliminde okullara bilgisayar ve çeşitli eğitim teknolojilerinin alımı yapılmış, basit düzeyde çeşitli eğitim portalları ve yerel okul ağları kurulmuş ve personelin BİT alanında hizmet içi eğitim alması teşvik edilmiştir.

2000'li yıllara doğru, özellikle de 1995'ten sonra bilgisayarların hızla yayılması ve kişisel bilgisayarların tüm evlere girmeye başlaması ile birlikte Avrupa, BİT alanında Amerika Birleşik Devletleri'nin gerisinde kaldığını fark ederek ve bu alandaki eksikliğini telafi etmek üzere ciddi atılımlar yapmıştır. Yapılan çalışmalar özellikle tüm Avrupa vatandaşlarının dijital okuryazar olabilmesi, eğitim-öğretimde BİT'in kullanılması ve ulusal ve uluslararası okul ağları ile Avrupa milletleri ve vatandaşları arasında bilgi ve tecrübe alışverişinin sağlanmasına yönelik olmuş ve Eğitim Konseylerinde önemli ve somut kararlar alınmıştır.

Bu amaçla da tüm okulların bilgisayar donanımları yapılmış, internet erişimleri gerçekleştirilmiş ve yerel, ulusal ve uluslararası seviyedeki okul ağlarına katılımları teşvik edilmiştir. Buna yönelik olarak gerekli hizmet içi eğitim desteği de sağlanmıştır. Eğitimde Yönetim Bilgi Sistemlerinin uygulanmasına yönelik çalışmalar ise e-öğrenme aktiviteleri kadar yaygınlaşmamıştır. Bununla ilgili olarak, tüm Avrupa ülkelerinin eğitim sistemleri ile ilgili kapsamlı verileri içeren EURYDICE bağlantı noktasının ve buna bağlı EURYBASE veritabanının yönetim bilgi sistemlerine olan ihtiyacı karşıladığı ve bu nedenle de üye ülkelerin bu sistemlere az ilgi gösterdiği düşünülmektedir.

Türkiye'de ise alınan kararlar ve yapılan uygulamalar henüz yeterli donanımın sağlanması ve işlevsel olarak kullanılabilmesine yöneliktir. E-Dönüşüm Türkiye Projesi ile çok önemli atılımlar yapılmış ve binlerce okul bilgisayar ve internet ile tanışmıştır. Bununla birlikte hala Türkiye'de okullarda bilgisayara erişim OECD ülkelerindekiler ile karşılaştırıldığında oldukça düşük düzeydedir. Tüm okullarda bilgisayar sayısının artırılmasına yönelik “Bilgisayarlı Eğitime Destek Kampanyası” vb. kampanyalar olumlu olarak değerlendirilmektedir.

E-öğrenmeye yönelik çalışmalar da henüz yeterli görülmemektedir. MEB ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından e-öğrenmeye yönelik olarak kurulan “Bilgiye Erişim Merkezi”, “Ders Destek Merkezi” vb. eğitim ve e-öğrenme portalları henüz istenilen seviyede ve yeterli materyalleri içerecek şekilde oluşturulamamışlardır.

Türkiye’de son yıllarda BİT ve E-Dönüşüm alanında yapılan çalışmalar çok olumlu görülmektedir. Bu çalışmaların e-öğrenme portalları ve okul ağları ile eğitim paydaşlarının bilgi alışverişlerini sağlayacak şekilde geliştirilmesinin de Türkiye’de ki eğitim açısından yararlı olacağı değerlendirilmektedir.²⁵⁰

3.3.3.2. Öğrenmede Eğitim Teknolojilerinin Desteği ve Rolü

Çevrimiçi öğrenme pedagojisi ve teknoloji araçlı öğrenme (çevrimiçi veya elektronik öğrenme) yer ve zaman engellerini ortadan kaldırarak etkin ve zengin öğrenme ortam ve süreçlerinin oluşmasına yardımcı olduğu bilinmektedir. Böyle bir ortamda yeni bir pedagojinin ortaya çıkması söz konusu olmaktadır. Elektronik öğrenmenin geleneksel öğrenme ortamlarından ne kadar farklı olduğu çoğu kez tartışılmıştır. Okullar, üniversiteler, ev ortamında sürdürülen öğrenme ve öğretim süreçleri ve uygulamalarının altında yatan elektronik öğrenme konusunda çok sayıda pedagojik yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bilgisayar ve internet herhangi bir öğrenme ve öğretim yöntemi için söz

²⁵⁰ Mustafa Bayrakçı “Avrupa Birliği ve Türkiye Eğitim Politikalarında Bilgi Ve İletişim Teknolojiler Ve Mevcut Uygulamalar” **Milli Eğitim Dergisi**, 2005, sayı :167, URL: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-bayrakci.htm> (05.05.2005)

konusu olduğuna göre elektronik öğrenme problem odaklı öğrenmeden Simulator (canlandırma) öğrenmeye kadar geniş bir pedolojik yaklaşımı kapsamaktadır.

Öğrenme materyaline yeni teknolojiler sayesinde sağlanan erişim sayesinde bilginin yapılandırılması ve oluşturulması konusunda sanal dünyaların yaratılması ve keşfedilmesi yeni eğitim paradigmalarını da beraberinde getirmiştir. ”Teachers and Machines” adlı kitabında Larry Cuban sınıfta teknoloji kullanımı konusuna ilişkin tarihsel geçmişi taramış ve yeni teknolojilerin yeni öğrenme vb. öğretim yöntemleri geliştirmektense sürekli mevcut pedolojiyi destekleme eğiliminde olduğu için eğitimde reform yaratma konusunda başarısız kaldığını vurgulamıştır. Görülen odur ki hiçbir yeni teknoloji eğitimde köklü bir değişikliğ neden olmamıştır. Daha önce yeni teknolojileri ve pedagojileri hiç kullanmamış katılımcıların bunları mevcut öğrenme süreçlerine sokmaları da gerekmemektedir.²⁵¹

Yeni bir öğretim yöntemi olarak ortaya konulan “Açık Üniversite”nin gelişimi iyi bir örnektir. Açık üniversite uygulamasının başarısı iyi tasarlanmış öğrenme programlarının ve bireysel geri beslemenin geleneksel prensipler ışığında yerel öğretmenler aracılığı ile aktarılmasındadır.

Öğrenme teknolojilerinin bireysel öğrencilere gerçek öğrenme zorluk dereceleri ve geri bildirim söz konusu olduğu öğrenme performanslarına ilişkin temel pedagojiyi ve kavuzluğu nasıl sağlayacağına dikkat çekilmesi gerekmektedir. Yapısal görüşün savunucularından Papert, öğrenmenin aktivite ile gerçekleşen bir süreç olduğunu ileri sürer ve geri beslemenin bireysel olarak sağlanmasını savunur.

Oluşturmacı, karşılaştırmacı ve keşfedici bir doğaya sahip öğrenme deneyimi yeni teknolojiler sayesinde öğrenme güdülenmesi artmakta ve yeni sanal gerçeklik ile özgüven ve bağımsız öğrenme desteklenmektedir. Geleneksel yöntem de öğrenilecek konuya ilişkin doğrudan tek taraflı bir etkileşim varken yeni teknolojiler sayesinde diğer

²⁵¹ Terry Mayes, **The Technology of Learning in a Social World** Roger Harrison (Editor) In “*Supporting Lifelong Learning : Perspective on Learning*” Volume 1.Florence, KY, USA: Routledge, 2001. ss 163-164.

öğrenciler ve öğrenme malzemesi ile iki taraflı bir öğrenme süreci başarılmaktadır. Son olarak Carl Bereiter oluşturma öğrenme yöntemini (Constructivism), keşfederek, katılımcı merkezli ve bilgisayar destekli eğitim ve bilgi oluşturma süreçleri ile artık bireylerin kendi öğrenmeleri için çok fazla tasalanmamaları gerektiği zaten öğrenmenin kendiliğinden gerçekleşeceğini savunmaktadır²⁵²

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik programları yukarıda söz edilen öğrenmede yeni teknolojilerinin öğrenme pedagojisine getirdiği yenilikleri göz önünde bulundurarak programlarını uygulanması sürecinde bilgi ve iletişim destekli eğitim ve öğrenme araçlarına yer vermiştir.

3.3.4. Bilişim ve İletişim Açısından Çok Kültürlülük ve Çok Dillilik

Dilsel iletişiminin temelinde sadece Afrika ve Asya değil Latin Amerika ve Avustralya gibi göçmen dil ve dil zenginliği çeşitliliği ve hareketliliği etkin olmuştur. Birçok ülkenin tek dilli olduğu Avrupa da bile gerek göçler gerekse uluslar arası etkileşim sebebiyle bugün çok dilliliğe dayanan bir iletişim tarzı söz konusudur. Avrupa da “Lingua Franca” olarak bilinen ve oldukça baskın bir iletişim dili olan İngilizce farklı kültür ve gruplardan insanların etkileşimi ve teknolojik ilerlemeler sonucu yerini çok dilli iletişime dayanan bir yapıya bırakmaktadır. Çok dilli iletişim ve toplum olmanın temelinde fikir ve isteklerin birden fazla dille ifade etme istekliliği ve koşulsallığı yatmaktadır. Çok dilli iletişimde dil sadece bir iletişim aracı değil aynı zamanda diğer diller ile de etkileşime giren karmaşık bir yapıdır. Çok dilli iletişimde katılımcılar dil ile zihinsel eylemleri, algıları düşünce unsurları ve bilgi sistemleri arasında bireysel ve evrensel bağlar kurarlar. Farklı diller farklı iletişim sistemleri anlamına geldiği için diller karşılıklı olarak birbirini etkiler ve farklılaşmış çok dilli iletişim sistemlerinin doğmasına sebep olmaktadır.²⁵³

²⁵² Roger, s.173

²⁵³ Juliane House, (Editor). *Multilingual Communication* Philadelphia, PA, USA: John Benjamins Publishing Company, 2004. s 1-3.

Gerek yerli kültürde gerekse yabancı kültürde kritik kültür duyarlılığının geliştirilmesi her eğitim aşamasında hem katılımcı hem de öğretmen açısından önemlidir. Yabancı dil, eğitim ve kültür aşinalığı gibi unsurlar genel olarak bütün vatandaşlar açısından önem arz etmektedir. Hargreaves, öğretmenlerin öğretme becerilerini yeniden tanımlayarak esneklik, ilişki kurma ve yaratıcılık gibi becerileri göz ardı etmeleri durumunda yeni yüzyılın eğitim hedeflerini karşılayamayacaklarını ifade eder.²⁵⁴

Yabancı dil öğretiminde “İletişimsel Edinç”, “Kültürel Farkındalık” ve “Kültürler Arası Edinç” gibi üç önemli edinç bulunmaktadır. İletişimsel Edinç ve Kültürel Farkındalık Avrupa Dil pasaportu içerisinde dil öğrenimi, öğretimi ve değerlendirmesi kapsamında Avrupa Vatandaşlığı Dil Öğrenme projesinin Avrupa Konseyi tarafından da en çok vurgulana ve hedeflenen iki unsur olarak göze çarpmaktadır.

Risager, kültürel farkındalığın post modern toplumun gelişmesi ile birlikte diğer kültürlerle olan ilginin artması ve “diğerleri” kavramının doğmasına bağlamaktadır. Kramsch yabancı dil öğrenmede kültürel farkındalık ile kültürler arası edinç arasındaki farkın dil öğretimi ile kültür öğretimi arasındaki farktan doğduğunu vurgulamıştır. Kültür dil tarafından taşınan bir bilgi olarak görülmektedir onun bir özelliği olarak değil. Böylece kültürel farkındalık eğitimde dilden ayrı olarak tek başına bir eğitim odaklı hedef olarak durmaktadır. Bununla birlikte dil sosyal bir uygulama olarak durmakta ve kültür dil öğretiminin çekirdeğinin oluşturmaktadır. Kramsch eğitimde çok kültürlülüğün öğretmenler açısından kendilerini zaman zaman yetersiz hissedebilecekleri bir ortam doğurabileceğinden dolayı öğretmenlere bazı kültürler arası edinçlerin kazandırılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Kramsch yine bir dilde kültürler arası erince sahip olmanın söz konusu dilde iletişimsel erince sahip olunacağını göstermeyeceğini vurgular²⁵⁵

²⁵⁴Manuela Guilherme, **Languages for Intercultural Communication and Education, 3 : Critical Citizens for an Intercultural World Foreign Language Education as Cultural Politics**, Clevedon, GBR: Multilingual Matters Limited, 2002. s. 206,

²⁵⁵ Borje Holmberg, **Distance Education and Languages : Evolution and Change**, Clevedon, , GBR: Multilingual Matters Limited, 2005. s 121.

Avrupa Konseyi (AK)'nin, 19 Ocak 1999'da, 2001 yılının "Avrupa Diller Yılı" olması yönünde aldığı karar, Eylül 2000'de Avrupa Birliği (AB) tarafından da kabul edilerek, 2001 yılı "Avrupa Diller Yılı" ilân edilmiştir. (Karar: 1934/2000/EG). "Dilleri öğrenmek kapıları açar - Herkes bunu başarabilir" çağrısıyla başlatılan ve UNESCO tarafından da desteklenen "Avrupa Diller Yılı Etkinlikleri", yıl sonuna kadar sürdürülmesi planlanmıştır.²⁵⁶

Avrupa Birliği (AB) Çok dillilik Misyon Şefi Jacques Pécheur, 21. yüzyılın en büyük devriminin, çok dilliliğin yaygınlaşması olduğunu vurgulamaktadır.²⁵⁷

Eurobarometer'in araştırmasına göre, AB'nin sınırları içinde, AB'nin 11 resmî dilini, "ana dil" olarak konuşanların oranı şu şekildedir: Almanca yüzde 24, Fransızca yüzde 16, İngilizce yüzde 16, İtalyanca yüzde 16, İspanyolca yüzde 11, Hollanda'ca yüzde 6, Yunanca yüzde 3, Portekizce yüzde 3, İsveççe yüzde 2, Danca yüzde 1 ve Fince yüzde 1. Fakat, bu dilleri konuşan AB vatandaşlarının oranı ise daha farklı: Almanca yüzde 32, Fransızca yüzde 28, İngilizce yüzde 47, İtalyanca yüzde 18, İspanyolca yüzde 15, Hollanda'ca yüzde 7, Yunanca yüzde 3, Portekizce yüzde 3, İsveççe yüzde 3, Danca yüzde 2 ve Fince yüzde 1. Bu oranlardan da anlaşıldığı gibi, AB vatandaşlarının yaklaşık yüzde 50'si İngilizce konuşmaktadır. "Ana diliniz dışında, faydalı olduğuna inandığınız hangi yabancı dili öğrenmek isterdiniz?" sorusuna verilen cevap, AB'nin dil haritasının büyük bir bölümüne, gelecekte de İngilizce'nin hâkim olacağını gösteriyor. Ana dilleri dışında bir başka yabancı dili öğrenmek isteyenlerin oranı şu şekilde: İngilizce yüzde 69, Fransızca yüzde 37, Almanca yüzde 26 ve İspanyolca yüzde 15. Zira, AB üyesi ülkelerin çoğunda, ilk okul katılımcılarının yüzde 90'dan fazlası İngilizce, yüzde 32'si Fransızca, yüzde 18'i Almanca ve yüzde sekizi İspanyolca öğrenmektedir.²⁵⁸

²⁵⁶ Ali Kılıçarslan "Avrupa Diller Yılı" 4. Boyut İletişim Kültür Dergisi, sayı 1 Mayıs 2006 URL: <http://www.istanbul.edu.tr/4.boyut/avrupagun.htm> (12.02.2006)

²⁵⁷ "Çok Dillilik Bir Güç" URL: <http://www.istanbul.edu.tr/iletim/73/haberler/i1.htm> (02.04.2006)

²⁵⁸ Tosi, s.8.

Avrupa Konseyi Diller için Ortak Ölçütler (Common European Framework for Language Learning, Teaching and Assessment) Avrupa Birliği desteği ile Avrupa konseyi tarafından geliştirilmiş olup dil eylemlerinin üretim, algı, etkileşim ve araç kullanımı olarak ele alır. Üretmeden kastedilen dinleyiciye ya da okuyucuya alıcının etkileyemeyeceği şekilde tek yönlü sunulan yazılı ya da sözlü metnin üretilmesi anlaşılmaktadır. Etkileşim, konuşma, tartışma veya uzlaşma içerisinde de gerçekleşebilmektedir.

Avrupa ülkeleri bünyesinde öngörülen işbirliği, anlayış ve hareketlilik sayesinde Avrupalılar bu üç yolu kullanarak yabancı dil öğrenmeleri beklenmektedir. Yakın zamanlarda Avrupa'daki yüzyılı karşılayan gençler üzerinde yapılan bir anket 25 yaşın altında birçok gencin artık en az bir dilde iletişim kurma konusunda kendine güvendiği ve bu erince sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Birbirleriyle iyi iletişim kuramayanlar için doğrudan yeni ders ve ilgili araç yapılandırılmasına gidilmesi öngörülmüştür. Araç kullanımı (mediation) ile anlatılmak istenilen kişinin dil bilgisini fikirlerini ifade etmek için değil de onu anlamak ya da onunla doğrudan iletişim kurmakta zorluk çekenler ile arada bir köprü kurması anlatılmaktadır. Bu tek ve aynı dilde farklı konulardan bahseden kişilerin birbirini anlamakta yaşayabileceği iletişim sorunu ile aynıdır. Avrupa da ki gençlerin en üçte ikisi en az bir yabancı dilde iletişim kurabilme konusunda kendine güveniyorsa da orta ve ileri yaştaki Avrupalının hiçbir yabancı dilde iletişim kuramadığı görülmektedir.

Afrika ve Asya dilleri bir yana Avrupa da yoğun bir iş yaşantısı içerisinde olan Avrupalı vatandaşların Avrupa da sayıları 50 veya daha fazla olan ulusal ve yerel dillerden iki veya üçünü öğrenmeye ne zamanı ne de enerjileri olacaktır. Dilsel ve kültürel iletişimi kolaylaştırmak için bilgisayar destekli çeviri hizmetleri ve diğer bilgi teknolojilerinden destek alınabilir ve birçok dilde belge ve bilgiye ulaşılabilir.²⁵⁹

²⁵⁹Arturo Tosi, **Crossing Barriers and Bridging Cultures: The Challenges of Multilingual Translation for the European Union**, Clevedon, , GBR: Multilingual Matters Limited, 2003. ss.8-9.

3.3.4.1. Sanal Ortamda Akademik ve Kültürel Hareketlilik

Akademik hareketlilik ve bunun getirdiği diploma derecelerinin tanınması ile ilgili çalışmalar da uzun bir geçmişe sahiptir. UNESCO 1969-1981 yılları arasında, iki ayda bir yayınladığı “Study Abroad” dergisinde dünyadaki tüm ülkelerin ulusal yükseköğretim sistemlerini açıklayan bir yazı dizisi hazırlamış, bu da, gerektiğinde güncellenen “World Guide to Higher Education” kitabının hazırlanmasına temel oluşturmuştur.

1964 yılında UNESCO ortaöğretim sonucunda alınan sertifikalar ile üniversite diploma ve derecelerinin eşdeğerliği konusunda bir çalışma yürütmüş, uluslararası standart oluşturulması nihai hedefini göz ardı etmeyen üye ülkeler, konuyla ilgili birçok problemin varlığını göz önüne alarak, soruna bölgesel olarak yaklaşmanın daha başarılı sonuçlar vereceği konusunda görüş birliğine varmışlardır.

Bunun sonucunda, ilk önce 1974 yılında Latin Amerika ile Karayipler’deki “Yükseköğretim Çalışmalarının, Diplomaların ve Derecelerinin Tanınması Anlaşması” imzalanmış ve bunu 1980’li yılların başına kadar, 5 bölgesel anlaşma izlemiştir. Bunlar:²⁶⁰

- Akdeniz’e Sınırı Olan Arap ve Avrupa Ülkelerindeki Yükseköğretim Çalışmalarının, Diplomalarının ve Derecelerinin Tanınması Anlaşması (1976),
- Arap Ülkelerindeki Yükseköğretim Çalışmalarının, Diplomalarının ve Derecelerinin Tanınması Anlaşması (1978),
- Avrupa Bölgesindeki Yükseköğretim Çalışmalarının, Diplomalarının ve Derecelerinin Tanınması Anlaşması (1979),
- Afrika Ülkelerindeki Yükseköğretim Çalışmalarının, Diplomalarının ve Derecelerinin Tanınması Anlaşması (1981),

²⁶⁰ “AB Eğitim Programları ve ECTS Uygulamaları”
URL: <http://www.ankara.edu.tr/sonEcts/abegitimects.doc> (02.04.2006)

- Asya ve Pasifik'teki Yükseköğretim Çalışmalarının, Diplomalarının ve Derecelerinin Tanınması Anlaşması (1983)'dir.

UNESCO, 1993 yılında düzenlediği bir konferansta “Recommendation on the Recognition of Studies and Qualifications in Higher Education” başlığı altında topladığı tavsiye kararlarının uluslararası düzeyde uygulanmasını benimsemiştir. Avrupa Konseyi ile UNESCO, Avrupa Bölgesindeki yükseköğretim ile ilgili diploma ve derecelerın tanınması için 11 Nisan 1997 tarihinde Lizbon Anlaşmasını imzalamışlardır. Ayrıca, Avrupa'daki çeşitli kurum ve kuruluşlar, diploma ve derecelerın tanınması yolunda çalışmalar yapmaktadır. Bunlar:²⁶¹

- Avrupa Birliği,
- Avrupa Konseyi,
- UNESCO'nun Avrupa Bölgesi (CEPES-European Centre for Higher Education),
- İskandinav Bakanlar Konseyi (Nordic Council of Ministers)'dir.

Karadeniz Ekonomik İşbirliği'ne üye olan ülkelerde de diploma ve derecelerın karşılıklı olarak tanınması yönünde çalışmalara başlanmıştır. Avrupa Bölgesinde, diploma ve derecelerın tanınması doğrultusunda bilgi alışverişi yapan ve konuyla ilgili doküman hazırlayan iki çalışma grubu bulunmaktadır. Bunlar, Avrupa Konseyi ve UNESCO tarafından desteklenen ENIC Network (European Network of National Information Centers on Academic Recognition and Mobility) ve Avrupa Birliği tarafından desteklenen NARIC Network (Network of National Academic Recognition Information Centers)'dir.

Son olarak, Avrupa Komisyonu, akademik hareketlilikte kolaylık sağlamak amacıyla Avrupa Kredi Transfer Sistemi'ni (ECTS-European Credit Transfer System) geliştirmiştir.

²⁶¹ “AB Eğitim Programları ve ECTS Uygulamaları”
URL:<http://www.ankara.edu.tr/sonEcts/abegitimects.doc> (02.04.2006)

Ortak değerler çerçevesinde bütünleşmek isteyen Avrupa Birliği içinde, “dil öğrenimi, üye ülkelerin uygulama ve kültürlerinin karşılıklı olarak öğrenilmesi, başka bir ortamda veya başka ülke vatandaşları ile birlikte çalışabilme yeteneği” gibi konular, yetişmekte olan gençlerin Avrupa vatandaşları olmaları için önem arz etmektedir. Avrupa’nın bütünleşme sürecinde, bilgi çağına uygun bir toplum, yeni hizmet alanları, nitelikli işgücü, yüksek yaşam kalitesi, demokrasi için gelişme ve rekabet gücü gibi eğitimle doğrudan ilişkili konular hep gündemde olmuştur. Avrupa ülkeleri, dünyanın her ülkesinde olduğu gibi, çözümü kolay olmayan ekonomik ve sosyal sorunlarla karşı karşıya bulunmaktadır. Bu sorunların çözümünde, değişen durumlara uyum sağlayabilen, çeşitli becerilerle donanmış, entelektüel alt yapısı olan, bilgi kaynaklarına ulaşabilme becerisine sahip, sürekli öğrenme isteği duyan bireylerin yetiştirilmesi ve eğitimi ayrı bir önem taşımaktadır.

Kültürel çeşitliliğin Avrupa'nın belirleyici özelliği olduğu belirtildikten sonra, bazı özel yerelliklerin, farklı karakteristiklere ve problemlere sahip olsa da, yer ve kimlik bakımından çok öznel bir özelliği paylaştıkları, insanların yerel toplumunun bilinen özellikleri ve bölgenin güven verdiği ve sosyal ağlar sağladığı belirtilmekte bu kaynakların öğrenme ve destekleyici olumlu öğrenme çıktıları için anlam yüklemeye önemli olduğuna işaret edilmektedir.²⁶²

Avrupa Birliği ortak bir kültür yaratmak amacıyla hareketliliğe büyük önem vermektedir. 1993 yılında başkanlar kurulunun kararıyla katılımcı hareketliliği büyük oranda kolaylaştırılmıştır. Katılımcılar isterlerse öğrenimlerinin bir kısmını üye ülkelerin birinde yapabilmektedirler. Hareketliliğin sorunsuz sürdürülmesi amacıyla kredi transferi (ECTS) sistemi kurulmuştur.²⁶³

²⁶² Ahmet Mahiroğlu “ *Avrupa Birliği Ülkelerinde Yeni Eğitim Politikaları Yaşam Boyu Öğrenme*” **Milli Eğitim Dergisi**, sayı:167, 2005 URL: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-mahiroglu.htm> (04.03.2004)

²⁶³ Akbaş ve Özdemir, “*Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme*” : **Milli Eğitim Dergisi** sayı 155-156, 2002, URL, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/akbas.htm> (01.01.2006)

3.3.4.2 Az Kullanılan ve Öğretilen Dillerin Gelişiminde Web Desteği

İnternet'in eğitimde kullanımı dil öğrenme, yazılı eleştiri, diğer kültürleri tanıma, fen derslerinde uzmanlarla iletişim kurma, kütüphanelere ulaşma, istediği zaman ve ilgi alanı içine giren konuları öğrenme gibi konular açısından özellikle lise ve yüksek öğrenim seviyesindeki katılımcılar için yaygın ve etkin fırsatlar yaratmaktadır.²⁶⁴

Sanal ortamdaki küresel ve kültürler arası etkileşim dil öğrenimine yönelik hizmetleri açısından internet kullanımını yoğun bir kullanıcı kitlesi ile bir araya getirmektedir.²⁶⁵

Dil öğreniminde bilgisayar destekli çalışmalar yapısal, bilişsel ve de sosyo-bilişsel bir yaklaşımla Charles Crook tarafından ele alınmıştır. Yapısal yaklaşımda bilgisayar ve onun desteklediği teknolojiler bir öğretici (tutor) ve danışman (mentor) olarak kullanılmıştır. “MacFrancais” gibi boşluk doldurma işlevli çeviri programı yapısal kuramda hazırlanmış ilk programlardan biridir.

Bilişsel yaklaşımla dil öğretiminde bilgisayar destekli modele en iyi örnek Papert (1980)'in MIT Media Laboratory biriminde hazırlanan “ Turtle Logo” ve “Philippe” oyun programıdır. “Philippe” orta ve ileri düzey Fransızca öğrenen kişiler için ses, görüntü, grafik ve metinden oluşan jenerik bir bilgisayar programıdır. Katılımcılar program içerisinde kendi basit tasarımlarını ve derslerini hazırlayabilmektedirler.

Sosyo-Bilişsel yaklaşımın temelinde kişilerin (öğrencilerin) bilgisayar ile etkileşime girmesi mantığı bulunmaktadır. Crook, bu anlamda bilgisayarı bir yardım çantası gibi düşünmüş ve yazma, saklama, kopyalama ve değiştirme özelliklerini öğrenen kişiye düşünsel bir kazanım getireceğini vurgulamıştır.

John Higgins tarafından 1980'lerde geliştirilen “ Storyborad” ve “ Double-up” programı öğrencilerin farklı şekillerde metin üretmesine olanak sağlamıştır. Yapısal anlamda bilgisayarlar dil öğrenmedeki rolü düzeltme, açıklama ve alıştırmaya işlevli

²⁶⁴ Yasemin Alptekin Oğuzertem, **Eğitim için İnternet, İnternet için Eğitim: Elektronik İletişim ve Etik, Bilgi ve Toplum**, Türk Dünyası Araştırma Vakfı, sayı 3, Bursa , 2001, ss.25-26.

²⁶⁵ Martin Lister et al, **The European Telecom Review**, NY, Routledge, 2003, s.85.

olmuştur. Bilişsel anlamda analitik düşünme ve geri besleme fonksiyonları öne çıkarken sosyo-bilişsel anlamda metin bağlantılı etkileşimli ve yaratıcı öğrenmeyi destekleyen bir araç olarak kullanılmıştır.²⁶⁶

1980'lerin sonlarına doğru yardımcı metinlerin kısacası web sayfalarının gelişmesiyle birlikte sohbet odaları ve web sayfaları dilin etkileşimli ve dinamik işlevlerinin kullanıldığı ortamlar olarak yerini almıştır. Yardımcı-bütüncül metin (Hyperetext) kavramı, çoklu ortam (çoklu ortam) teknolojisinin gelişmesi ile paralel olarak ortaya çıkmış olup, ses, görüntü, grafik, ve yazıyı da bünyesine alan okuyucuya okuma sürecinde seçim hakkı da tanıyacak şekilde yazılı bilgileri yukarıda belirtilen öğelerle beraber, tek yönlü olmayan bir şekilde sunup, dijital ortamdaki bilgilerin tümünü kapsamaktadır.

Dil öğretim alanı, sosyal bilimlerdeki diğer bilim dallarına oranla bilimsel yeniliklere ve teknolojik icatlara daha çok gereksinim duymaktadır. Bunun başlıca sebebi, önce öğretilen söz konusu dili konuşanlara ait ses ve görüntü üretmek, sonra da bunları birer ders materyali olarak dil sınıflarında ve laboratuvarlarda kullanmaktır. Zira, Daniel Coste'un da belirttiği gibi "bir yabancı dili öğrenmek, ancak o dili konuşanların davranış ve yaşam biçimlerinin kısaca kültürlerinin keşfedilmesiyle mümkün olabilmektedir."²⁶⁷

Yukarıda değinildiği gibi dil öğretimi, teknoloji ile ilk olarak 20. yüzyılın ilk çeyreğinde ortaya çıkan Davranışçı Ruhbilim ve onun dilbilimdeki yansıması sayılan Amerikan Yapısalcılığı sayesinde tanışır. Temelleri 1913 yılında Amerikalı ruhbilimci Watson tarafından atılan Davranışçı kuram, algılama ve bilinci tümünden reddederek ruhbilimsel nesneyi, hareket, söz ve salgı gibi gözlemlenebilir davranışlarla sınırlandırmaktaydı. Böylece organizma ve içinde bulunduğu dış çevreden kaynaklanan uyarıcılar arasında

²⁶⁶ Mark Warschauer and Richard Kern, **Network-based Language Teaching: Concepts and Principles**, Cambridge University Press, USA, 2000, ss. 8-11

²⁶⁷ Erdoğan Kartal, "Bilişim-İletişim Teknolojileri ve Dil Öğrenme Endüstrisi", **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**, October 2005 ISSN: 1303-6521 Volume 4, Issue 4, Article 11. URL: <http://www.tojet.net/articles/4411.htm> (29.12.2005)

doğrudan gözlemlenebilen ve ölçülebilen bir bağ kurulabilmekteydi. Bu düşünceden hareket eden bir diğer Amerikalı ruhbilimci B.F. Skinner hayvanlar üzerinde gerçekleştirdiği pek çok deneyden sonra öğrenmeyle ilgili “aletli koşullanma” (instrumental/ operant conditioning) adlı genel bir öğrenme kuramı ileri sürer. Watson ve arkadaşlarının ortaya koyduğu “uyarıcı-tepki-pekiştirme” esasına dayanan klasik öğrenme kuramının aksine Skinner kalıcı bir öğrenme/öğretim için “pekiştirme” sürecinin sadece doğru tepkilerin ödüllendirilerek gerçekleştirilebileceğini ileri sürer. Skinner’in ortaya koyduğu bu öğrenme kuramını şu şekilde özetlenebilir : Uyarıcı-Öğrencinin tepkisi-Öğrenciye doğru tepkinin bildirilmesi (ödül) Öğrencinin doğru tepkiyi yinelemesi (pekiştirme) şeklinde özetlenebilir.

Skinner’a göre insanın pek çok davranışı gibi dilsel etkinliği de gözlemlenebilir bir davranıştır. Anadili edinimi sırasında çocuğun çevresindekilerle iletişimi bir ölçüde doğru olan sözel tepkilerin ödüllendirilmesi yani “aletli koşullandırma” biçiminde gerçekleşmektedir O halde, yabancı ya da ikinci bir dilin öğrenimi de bu koşullandırma kuramının dışında gerçekleşemezdi Bu koşullandırma kuramını kullanarak Skinner 1950’lerin başında “Programlı Öğretim” (PÖ) olarak bilinen güdümlü öğrenme tekniğini geliştirir. Böylece, bu öğrenme tekniğinin uygulama düzeneği olan “Öğretim Makineleri”, eğitim-öğretim alanında yerini alır ve yaygınlaşmaya başlar. Skinner ve yandaşlarına göre Öğretim Makineleri her şeyden önce öğrencilere bireysel öğrenme imkanı sunmaktaydı ve bu düzenekler sayesinde daha kapsamlı ve daha hızlı bir eğitim yapılabilirdi. Bir öğretmen sınıftaki öğrencileri dilsel davranışları karşılığında bire bir ödüllendiremezdi. Oysa katılımcı, belirlenen, istenilen davranışa adım adım yaklaştıkça makine yardımıyla ödüllendirilebilmekteydi²⁶⁸

Davranışçı ruhbilim kuramsal karşılığını eşzamanlı olarak dilbilim alanında da bulur. Sonradan Amerikan Yapısalcılığı olarak adlandırılacak olan bu yeni kuramın temelleri,

²⁶⁸ Kartal .URL: <http://www.tojet.net/articles/4411.htm> (29.12.2005)

Kızılderililerin konuştuğu yerli diller üzerine yaptığı çalışmalarla tanınan ünlü Amerikalı dilbilimci Leonord Bloomfield tarafından atılır.

Davranışçı dilbilimsel kuram, dilsel bir bildirişimde üretilen sözcelerin anlamlarını dikkate almaksızın sadece bu sözcelerin kullanımına bağlı olarak gelişen, değişen dilsel tepkiler üzerinde durmaktaydı. Böylelikle insanlar arası iletişim bir nevi, davranışçı kuramın özünü oluşturan “uyarıcı-tepki” modeline indirgenmekteydi. Bloomfield’in bu kuramından hareketle öğrencisi Zellig Sabbetai Harris “dağılımsalcılık” (distributionnalisme) adlı yeni bir dilbilimsel çözümleme yöntemi geliştirir. Bu çözümleme yöntemi, dil öğretim sahasını sonradan bir endüstriye dönüştürecek olan “Yapısal Alıştırmalar” (Patterns drills)’ın doğmasına yol açacaktır.

Yapısal alıştırmalarla, öncelikle öğrencinin “uyarana dilsel tepkisini en doğal biçim ve sürece yaklaştırmayı” amaçlanır. Bir başka deyişle dilbilgisi kurallarını, dolaylı ve edilgen bir biçimde değil, doğrudan ve etkin kullanımlarıyla aktarmak söz konusudur” Böylelikle, öğrenilecek olan yabancı dildeki yapılar birer “alışkanlık” olarak ele alınır. Söz konusu “alışkanlıkları” kazandırmak için bu dildeki belli başlı yapı ve kullanımlar yapısal alıştırmalara dönüştürülür. Bu alıştırmalar aracılığıyla, öğretilecek yapının yeterince ve türlü biçimlerde “tekrar” edilmesi sağlanır. Alıştırma sırasında öğrencinin sözel tepkisi doğru ya da yanlış olduğuna bakılmaksızın, kendisine sadece doğru yanıt bildirilerek pekiştirme (ödüllendirme) sağlanır. Ancak belirli bir dilsel davranışın yerleşebilmesi için çok sayıda pekiştirmeye yani tekrara gereksinim vardır. Bu ise bir dil öğretmenin gücünün çok ötesinde bir şeydi. Bu durumda öncelikle manyetik bantlar ve bant çalarlar gibi ses sağlayan yardımcı araçlara, ardından da bu araçları öğrencilerin öğretmen gözetiminde kullanabilecekleri bir düzeneğe yani dil laboratuvarına gereksinim duyulmuştur.

Davranışçı ruhbilimin Amerikan Yapısalcılığıyla bütünleşmesi sadece yapısal alıştırmaların ortaya çıkmasını sağlamaz, dil öğretimi alanında da Duy-Konuş (Audio-Lingual) adında yeni bir yöntemin doğmasına neden olmuştur. İlk çıktığı yıllarda “Ordu Yöntemi” (Army Method) olarak bilinen bu yeni dil öğretim tekniği, aslında İkinci Dünya Savaşı sırasında Amerikan ordusundaki personele dil öğretmek amacıyla

tasarlanan büyük bir proje kapsamında geliştirilir. Bu amaç doğrultusunda, yürütücülüğünü Yale Üniversitesi'nden ünlü dilbilimci Leonord Bloomfield'in üstlendiği Ordu Uzman Eğitim Programı (ASTP) adlı dev projeyi uygulamaya konur. Bu proje kapsamında geliştirilen Ordu Yöntemi'nin temel yapısal alıştırmalara dayanmaktaydı. Yapısal alıştırmalar da sadece dil laboratuvarlarında yapılabilecek bir etkinlik olduğundan söz konusu yöntemin uygulanabilmesi için iyi donanımlı dil laboratuvarlarına gereksinim bulunmaktaydı.

Dil laboratuvarlarıyla özdeşleşen bu yöntem ancak savaş sonrası dönemde, 1950'den başlayarak Duy-Konuş (Audio-Lingual) Yöntemi adı altında sivil öğretim kurumlarına uyarlanabilir. Duy-Konuş Yöntemi ve bu yöntemin uygulama düzenekleri olan dil laboratuvarları, 1960'ların başından itibaren Avrupa'da da ilgi uyandırır ve ardından tüm dünyada ses getirmeye başlar. Başta Fransa, İngiltere ve Almanya olmak üzere Avrupa'daki pek çok ülke bu alanda büyük yatırımlara girer. Kısa bir süre sonra bu akım tüm dünyaya yayılır ve on binlerce eğitim kurumu dil öğretim laboratuvarlarıyla donatılır.

Teknolojik gelişmelere koşut olarak dil laboratuvarlarına önce slayt projektörleri ardından da film makineleri gibi görsellik sağlayan araçlar eklenir. Söz konusu "salgın" ancak 70'lere kadar sürer, sonra hız keser ve 80'li yılların başında birçok nedenden dolayı kaybolmaya yüz tutar. Pedagojik, teknik, ekonomik, dilbilimsel ve benzeri pek çok neden bu çöküşü hazırlasa da laboratuvarlara asıl ölümcül darbeyi 70'lerin sonunda dil öğretiminde ortaya çıkan "Bilişsel-İletişimsel Yaklaşım" vurur.

Davranışçı-Yapısal Duy-Konuş Yöntemine karşı ortaya çıkan bu yeni yöntem aslında söz konusu yöntemin dilbilimsel ve ruhbilimsel bir eleştirisi sayılır. 70'lerin ortalarına doğru şekillenen Bilişsel-İletişimsel yaklaşım, Vygotsky ve Jean Piaget'nin öncülüğünü yaptığı "Bilişselcilik" (cognitivism) ve Chomsky'nin Davranışçı-Yapısal dilbilime karşı geliştirdiği "Üretici-Dönüşümsel" dilbilim kuramının ışığında gelişir. Bu yaklaşımın temel amacı, öğrencilerde anadildekine benzer yabancı dil becerileri geliştirmektir. O halde katılımcılar, Duy-konuş yönteminde olduğu gibi yapısal alıştırma türündeki belirli kalıp ve cümleleri öğrenmek yerine daha önce

karşılaşmadıkları bir duruma uygun cümleler üretebilecek bir düzeneği öğrenmelidirler. Bilişim (bilgisayar) ve iletişim teknolojileri alanında yaşanan önemli gelişmeler dil öğretimi de çok geçmeden etkilemesi beklenmektedir.²⁶⁹

Bilişim alanındaki gelişmelere koşut olarak bilgisayar teknolojisi, 1960'lı yılların başından itibaren “Bilgisayar Destekli Öğretim” (BDÖ) adı altında eğitimin her alanında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de kullanılmaya başlanır. İlk uygulamalar, 1965 yılından başlayarak değişik projeler kapsamında bu öğretim tekniğinin beşiği sayılan ABD'deki büyük üniversitelerde gerçekleştirilir. BDÖ yöntemi alana birazcık nefes aldırır da Programlı Öğretime özgü kimi bildik açmazlar burada da kendini gösterir. Zira, “yeni” diye sunulan bu yöntem temelde PÖ'nin prensipleri üzerine geliştirilmiştir. Farklı olan tek şey, mekanik Öğretim Makinelerinin yerini elektronik bilgisayarların almış olmasıdır. Böylelikle BDÖ yerini 70'lerin başında bilişsel bilimlerin ve bilgisayar mühendisliğindeki gelişmelerin (özellikle yapay zeka alanındaki çalışmaların) sonucunda ortaya çıkan Yapay Zekalı Bilgisayar Destekli Öğretim ve LOGO yazılımı gibi uygulamalara bırakır. 80'li yıllarda mikro-bilişimin, özellikle de kişisel bilgisayarların (PC) yaygınlaşması alana yeni bir dinamizm getirir. Kişisel bilgisayarlar ilk önce lazer disk (video-disk) çalan U-Matic düzeneğine bağlanır ve bu düzeneği kumanda etmekte kullanılır. Bu bağlantıyla birlikte, önceki teknolojilere oranla daha bireysel öğrenme imkanı sunan “etkileşim” (interactivite) kavramı ortaya çıkar. 1980'lerin sonuna doğru bilgisayara ses kartının eklenmesi, hemen ardından CD-Rom'un icadı (1987), Windows 3.1 işletim sisteminin geliştirilmesi ve İnternet ağının tüm dünyada yaygınlaşmasıyla birlikte “çoklu-ortam” (çoklu ortam) denilen metin, ses ve görüntünün bir arada kullanılabildiği yeni bir döneme girilir.

“Çoklu-ortam” ve “etkileşim” kavramları ilk olarak lazer diskle gündeme gelmesine rağmen CD-Rom teknolojisi ve bağlantılı metin- hipermetin “hypertext” tekniği sayesinde bugünkü gerçek boyutuna ulaşır ve hızla yaygınlaşmaya başlar. Yaklaşık bir

²⁶⁹Kartal, URL: <http://www.tojet.net/articles/4411.htm> (29.12.2005)

buçuk saatlik ses, bir saatlik görüntü (video) ya da binlerce sayfa metnin sayısal (dijital) olarak depolanmasına imkan veren bu yeni araçla birlikte eğitim yazılımları hız kazanmaktadır

Sayısal ses-metin-görüntü birlikteliği yani çoklu-ortam teknolojisi sadece CD-Rom, disket ya da hard-disk gibi çevirim dışı (off-line) araçlarla kalmayıp, 90'lı yıllarla birlikte tüm dünyada yaygınlaşan uluslararası bilgisayar ağı (internet) üzerinde de “site” ya da “sayfa” biçiminde yerini alır. Söz konusu ağ üzerinde hemen hemen her dilde öğretim/ öğrenim siteleri tasarlanır. Dil öğretim siteleri ve internet'in teknolojisinin sağladığı, elektronik posta, tartışma grupları (forum), eşzamanlı-artzamanlı sohbet odaları, video konferans gibi servisler sayesinde bu alanda bireysel ve uzaktan eğitim olanağı da doğmuş olur. Bütün bu gelişmeler doğrultusunda, 90'lı yılların ikinci yarısından itibaren klasik dil öğretim laboratuvarlarının yerini “Çoklu-ortamlı Bireysel (otonom) Dil Öğrenim Merkezleri” alır. Bugün bu merkezlerde manyetik ses bantları ve video filmlerinin yerine artık çoklu-ortam araçları (CD-Rom ve internet siteleri) kullanılmaktadır.

Bilişim ve iletişim alanındaki gelişmelere koşut olarak, her geçen gün hem dil öğretimi için tasarlanan CD-Rom ve sitelerin sayısı artmakta hem de çeşitlenmektedir. Günümüzde özellikle, İngilizce, İspanyolca, Fransızca ve Almanca gibi yeryüzünde yaygın olarak konuşulan belli başlı dillerin öğretimi için çok sayıda CD-Rom ve İnternet sitesi üretilmiş ve halen de üretilmektedir. Aslında, bu araçlarla ortaya konan öğretim yöntem ve teknikleri yakından incelendiğinde, terk edildi denilen davranışçı öğrenme kuramına ve onun yapısalcı dil anlayışına yeniden dönüldüğü gözlenmektedir. Duy-konuş yöntemin uygulama düzenekleri olan dil laboratuvarlarında uygulanan yapısal alıştırmalardaki “uyaran (ses) tepki (öğrencinin sözel tepkisi) ve pekiştirme (daima doğru yanıt)” üçlüsündeki “sesli uyaran” bu araçlarda görüntülü, görüntülü-sesli, görüntülü-sesli-yazılı gibi uyarılara, “sözel tepki” öğrencinin bilgisayar aracılığıyla söz konusu uyarana müdahalesine, “pekiştirme” ise bu müdahaleye yönelik bilgisayarın sağladığı doğrudan ya da dolaylı dönüte (feed-back) dönüşmektedir. Bu müdahale-dönüt dizisi de “etkileşim” olarak adlandırılmaktadır. Diğer yandan, sunulan alıştırmaların yanı uyarıların neredeyse tamamı “boşluk doldurma”, “çoktan seçmeli”,

“doğru-yanlış” gibi geleneksel yapısal alıştırma türünde olup, sözcük, dilbilgisi, sesletim ve kültür öğretimi amacıyla yapılandırılmıştır. Bu alıştırma türleri anlama, özellikle de yazılı anlama yetisini güçlendirdiği halde öğrencilerin kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmelerine imkan vermemektedir.²⁷⁰

Avrupa Birliği en yaygın ve sık kullanılan diller (İngilizce, Almanca ve Fransızca) dışında diğer üye ve aday ülkelerin dillerinin de desteklenmesi ve yaygınlaştırılmasına önem vermektedir. Bu çerçevede Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik programlarından biri olan Lingua etkin bir rol oynamaktadır. Lingua (dil öğrenimi ve öğretimi) Programı; AB Genel Eğitim Programı olan Socrates’in alt programlarından biridir. Lingua programının en önemli amaçlarından biri de dil eğitiminde son teknolojiyi içeren materyallerin kullanımını özendiren projelere, olumlu yaklaşılarak bunlara önem ve öncelik vermektedir.

3.3.5 Avrupa Dil Gelişim Dosyası ve Web Tabanlı Dil Öğretimi ve Öğrenimi

Teknolojideki ilerlemeler ve değişimler tüm sektörlerde olduğu gibi eğitimi de etkilemiştir. Önceleri sınıflarda var olan yazı tahtası, tepegöz ve film şeritleri gibi eğitim araçları, yerini gelişkin teknoloji ürünü olan bilgisayar ve internete bırakmaktadır. Bu gelişim, zamanla yüz yüze eğitim veren okulların modelini de değiştirerek yerini sanal okullara bırakacaktır. Bunun amacı; eğitimde teknoloji kullanımını, sistemli ve plânlı bir politika olarak yaygınlaştırmak, eğitim hizmetlerinin kalitesini yükseltmek, başta öğretmenlerin ve öğrencilerin olmak üzere tüm bireylerin eğitim ihtiyaçlarına yanıt verebilecek elektronik sistemi oluşturmaktır.²⁷¹

²⁷⁰ Kartal, URL: <http://www.tojet.net/articles/4411.htm> (29.12.2005)

²⁷¹ Tufan Aytac, “Dosya: Eğitimde Teknoloji Dönemi Eğitim Portalı ” Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi ŞUBAT 2004 Yıl : 4, Sayı: 48, URL: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi48/aytac-1.htm> (03.04.2005)

Web tabanlı uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretiminde de diğer alanlarda olduğu gibi 3 temel öge bulunmaktadır.²⁷²

- Öğreten, uzaktan eğitim için gerekli alt yapıyı hazırlar,
- Öğrenen, kendisine uygun bir öğrenme stratejisi belirler,
- Ortam (radyo/televizyon/bilgisayar/internet/basılı materyal/telefon,vb.) seçilir, seçilen ortama göre hazırlanmış olan uygun materyal kullanılır.

Web tabanlı eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi ile ilgili kaynaklar tarandığında Çince'den Makedonca'ya pek çok dilin uzaktan eğitim yöntemiyle öğretildiği/öğrenildiği görülmektedir. Bunlara örnek verilecek olursa; İngiltere'de "Ulusal British Program" 1980'lerde radyo ve televizyon yoluyla Fransızca öğretmek amacıyla bir uygulama başlatmıştır. Uygulamada; radyo/TV yayınları yer almakta, öğrenen katılımı için programla ilintili bir dergi çıkartılmakta, dili kullanmak için yerel çalışma grupları oluşturulmakta, çift yönlü iletişim için ise telefonla soru-yanıt servisi kullanılmaktadır.

Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretiminin ne kadar çeşitli dili kapsayabileceği 1985 yılında Avustralya yüksek öğretim kurumlarının bu konudaki programları incelendiğinde açıkça görülmektedir. 7 farklı kurumda lisans derecesi veya Asya çalışmaları diplomasına kredi olarak katılmak üzere verilen bu programlarla Almanca, Endonezya dili, Fransızca, İtalyanca, Japonca, Makedon'ca, Polonya dili, Portekizce, Sırpça, Ukrayna dili, Vietnam dili, Yunanca dilleri öğretilmektedir.

Gelişen teknoloji ile hizmetler de çeşitlenmektedir. Web tabanlı sözlükler ve çeviri siteleri yabancı dil öğrenenlere dil öğrenme ve kullanma sürecinde kolaylıkla başvurabilecekleri kaynakları oluşturmaktadır. Uzaktan eğitim web yoluyla yabancı dil öğretiminin özel öğretim yöntemleri gerektirdiği bir gerçektir. Coğrafik ve yönetsel faktörlerin uzaktan eğitimi tercih edilir hale getirdiği durumlarda yabancı dil öğrenim sürecinde yoğun bir biçimde etkileşimli iletişim sağlanması başarı için son derece

²⁷² Zehra Adıyaman, *Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi*", **MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü** <http://ab.org.tr/ab02/tammetin/83.Doc> (11.01.2006)

önemlidir. Uzaktan eğitim yöntemi, yabancı dil öğretmeni eksikliği olan ve kaynakları kısıtlı olan okullara eşit şans vermek amacıyla daha yoğun bir biçimde uygulanabilir. Ayrıca, öğretimi yaygın olmayan dillerin öğretiminde de uzaktan eğitim yöntemi yararlı olabilmektedir.²⁷³

3.3.5.1 Avrupa Dil Gelişim Dosyasının Ortaya Çıkışı

Avrupa'nın geleceği için "çok kültürlü, çok dilli" bir toplum yaratma anlayışını vazgeçilmez bir eğitim hedefi olarak belirlemiş ve bu hedefe ulaşma konusunda üye ülkeleri yönlendirmeye başlamıştır. Bu yönlendirmeyi ve çok dillilik bilincini yaymak için Avrupa Konseyi, 2001 yılını 'Avrupa Diller Yılı' olarak ilan etmiştir.

Avrupa Birliği'nin eğitim ve kültür politikalarını yürüten en önemli örgüt, Avrupa Konseyidir (The Council of Europe). Bu örgütün dışında ayrıca, Avrupa Birliğine bağlı Avrupa Birliği Konseyi (European Council) ve Avrupa Komisyonu (European Commission) bulunmaktadır. Ancak Avrupa Birliğinden önce kurulan Avrupa Konseyi, Birliğin eğitim ve kültür politikalarını yürütmekten sorumludur. Avrupa Konseyi ile T.C. Millî Eğitim Bakanlığı arasındaki eğitim uygulamaları ve özellikle de yabancı dil eğitimi konusundaki bağlantılar 1950 yılından beri bu örgütle iş birliği içinde devam etmektedir. Diller yılını ilan etmedeki temel amaç, Avrupa Konseyine üye ülkelerin dil ve kültür miraslarına sahip çıkmaları ve bunu diğer Avrupa ülkeleriyle birlikte paylaşmalarıdır; bunun yanı sıra çok kültürlü, çok dilli Avrupalı olma bilincini yayarak birden çok dil öğrenmeyi teşvik etmektir. Bu yolla çok dil öğrenmenin farklı dil ve kültürel geçmişleri olan insanlar arasında hoşgörüyü arttıracak ve bireylerin birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlayacak beklenmektedir. Avrupa kıtasında 150 ile 200 farklı dilin konuşulduğu belirtilmektedir. Avrupa Birliğine üye 15 ülkede yaşayan bireyler arasında yapılan bir araştırma sonucuna göre , katılımcıların % 89'u İngilizce, % 32'si Fransızca, % 18'i Almanca ve % 8'i de İspanyolca'yı yabancı dil olarak öğrendiklerini söylemişlerdir. Aynı araştırmanın sonuçlarına göre bu ülkelerdeki bireylerin yarısından fazlası da çok dilli olduğunu ifade etmiştir.

²⁷³ Adıyaman, URL: <http://ab.org.tr/ab02/tammetin/83.Doc> (11.01.2006)

Avrupa Diller Yılı'nı kutlama etkinlikleri nedeniyle Avrupa Konseyi, Dil Politikaları Birimi tarafından geliştirilen Avrupa Dil Gelişim Dosyası projesi, 15-17 Ekim 2000 tarihleri arasında Polonya'nın Cracow kentinde düzenlenen Eğitim Bakanları Daimi Konferansı sonunda imzalanan sonuç bildirgesiyle Konseye üye tüm ülkelerde uygulanması karar altına alınmıştır. Bu bağlamda, 2004-2005 öğretim yılına kadar önce pilot okullarda uygulamaların yapılması, 2004-2005 öğretim yılından sonra da, tüm Avrupa Konseyi üye ülkelerinde bu uygulamanın yaygınlaştırılması planlanmıştır. Avrupa Birliği bu projeye parasal destek sağlamaktadır.

Bu projenin temel amacı, her Avrupa vatandaşının bir dil pasaportuna sahip olmasıdır. Bu pasaportu taşımaktaki temel amaç, Avrupa vatandaşlarının çok dilli yetiştirmelerini sağlamak ve onları çok dil öğrenmeye teşvik etmektir. Başka bir anlatımla, çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamı içerisinde her Avrupa vatandaşı, ilköğretimde birinci yabancı dili, orta öğretimde ikinci yabancı dili ve üniversitede de üçüncü yabancı dili öğrenmesi gerektiğini vurgulamak ve onları dil öğrenmeye teşvik etmektir.²⁷⁴

Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı (CEF-Common European Framework) belirli dönemlerde değişik dillerdeki yeterliliğinize ilişkin genel bilgileri içerir. Biçimsel nitelikleri ve kendini değerlendirme kayıtlarını tutarak önemli dil ve kültürler arası öğrenme deneyimleri ile dil yetilerini tanımlar. Avrupa Konseyi tarafından sunulan Standart Pasaport tüm Avrupa'da denklik ve serbest dolaşım süreçlerini kolaylaştırmaktadır.²⁷⁵

Avrupa Birliği modern diller öğretimi konseyinin belirlediği 'Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment' (CEF) - Avrupa Konseyi Yabancı Dil Öğretimi Ortak Kriterleri'ne göre yeniden yapılandırmaktadır.

²⁷⁴ Demirel URL: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-demirel.htm>(19.11.2005)

²⁷⁵ Avrupa Dil Gelişim Dosyası, MEB, 2003, s.1.

EK 3’de Avrupa Dil Pasaportu Temel Tanımlayıcıları verilmiştir. Buna göre dil pasaportunda belirlenen dil düzeyleri, başlangıç, orta ve ileri düzey olmak üzere altı aşamada ele alınmaktadır. Bu düzeyler aşağıda gösterilmiştir.²⁷⁶

- Başlangıç düzeyi, A1 (Breakthrough)
- Temel kullanıcı, A2 (Waystage)
- Orta düzey, B1 (Threshold)
- Bağımsız Kullanıcı, B2 (Vantage)
- İleri düzey, C1 (Proficiency)
- Yetkin Kullanıcı, C2 (Mastery)

Bu düzeylerle dil öğrenimine Avrupa Konseyi tarafından yeni standartlar getirilmekte, her mesleğin standartları olduğu gibi dil öğretiminde de bu standartlar işe koşulmaktadır. Bireylerden bu standartlara ne kadar ulaştıklarını belgelendirmeleri istenmektedir. Standartlaşma, belgelendirme işlemiyle bir anlamlılık kazanmış olmaktadır.

Dil Yeterlik alanları da dil öğrenmede dört temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre belirlenmektedir. Dil becerileri anlama bağlamında dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama olmak üzere ikiye ayrılmakta; konuşma becerisi de karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım olmak üzere ikiye ayrılmakta ve yazma becerisi de yazılı anlatım olmak üzere dil becerileri üç aşamada ele alınmaktadır.

Dil öğrenme ve öğretme sürecindeki bu belirlemelere ek olarak değerlendirme boyutunda da bazı değişimler söz konusu olmaktadır. Dil gelişim dosyası uygulaması ile kendini değerlendirme (self-assessment) kavramı gündeme gelmektedir. Bu değerlendirme yaklaşımı ile birey kendini ve dil gelişim sürecini sürekli değerlendirme imkanı bulabilmektedir. Bunun yanı sıra bireyden öğrenmeyi öğrenmesi de

²⁷⁶ Council of Europe / Conseil de l’Europe,
URL:[http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=\\$t/208-1-0-1/documents_intro/..&L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main_pages/levels.HTML](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/documents_intro/..&L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/levels.HTML) (12.02.2004)

beklenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilere dil öğrenme sürecinde daha çok yardımcı olmaları beklenmektedir.

Kişilerin hangi dilleri ne düzeyde bildiklerini, bu dilleri nasıl, ne kadar sürede ve nerelerde öğrendiklerini ayrıntılı olarak gösteren Avrupa Dil Pasaportu, Avrupa Birliği ülkelerinde serbestçe seyahat etme, oturma ve çalışma hakları kazandırmada büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Dil pasaportu sahiplerine vize işlemleri, vatandaşlık veya AB'de eğitim için başvurularda öncelik gibi ayrıcalıklar tanınmaktadır. Ayrıca, birden çok AB diline hâkim olanlar, tek bir AB ülkesinin vizesiyle Avrupa'da turist olarak serbestçe dolaşabilmektedir.

Avrupa Konseyi Dil Geçerlilik Komitesi, AB ülkeleri arasında dil öğrenim standardı oluşturmak ve çok kültürlülüğü teşvik etmek amacıyla 2003 yılında başlattığı “Avrupa Dil Portfolyosu Projesi”ne Türkiye’yi de dahil etmiştir. AB ülkelerinde birden çok dil öğrenilmesini sağlayacak uygulamayla, normal pasaportun yanında, kişinin yabancı dil seviyesini gösteren Avrupa Dil Pasaportu artık Türkiye’de de verilmesi söz konusudur.

3.3.5.2 Avrupa Dil Gelişim Dosyasının Web Ortamına Uyarlanması

Avrupa Dil Pasaportuna ilişkin proje bazlı sürdürülen en tanınmış projelerden biri de Stella’dır. Proje daha az kullanılan ve öğretilen dillerden Almanca, Macarca, İtalyanca ve Danca için Minerva kapsamında bilgi ve iletişim teknolojileri kullanarak öncelikle A1 ve A2 düzeylerinde yüksek kalitede elektronik dersler hazırlanması hedeflenmektedir. Elektronik derslerin yanında jenerik bir sistemin oluşturulması da hedeflenmektedir. Jenerik sistem web sayfalarının, modüllerin ve metinlerin tasarlama (authoring) programı aracılığı ile oluşturulduğu programlama ve veritabanı içeren bir programdır. 2007 yılında sonuçlandırılacak proje kapsamında araç merkezli (medium-specific) internete dayalı öğrenme materyalleri kullanılarak çeşitli dil becerileri (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) için elektronik dersler tasarlanması planlanmaktadır. Avrupa Dil pasaportu A1-C1 düzeylerine göre hazırlanmış dil öğretim kaynaklarından biri de Almanca için “Profile Deutsch (Langenscheidt)” dır. Kaynak kitap ve CD’den oluşmaktadır. Stella projesi kapsamında Türkçe’ye projenin daha sonraki aşamalarında

Avrupa Dil pasaportuna göre da elektronik ortamda öğretilmesi konusunda sıcak bakılmaktadır.²⁷⁷

Avrupa Dil Pasaportu kriterleri ölçüsünde yabancılara ikinci dil olarak İngilizce öğretimi için hazırlanmış en yeni bir diğer bir kaynak da “Framework” adlı kitap-CD’dir.²⁷⁸

²⁷⁷ The Stella Project, URL: <http://www.minerva-stella.info/HTML/ArcMagazine.asp?IDCat=1&IDSottoCat=3> (12.01.2005)

²⁷⁸ Ceri Jones, **Framework**, Richmond Publishing, England, 2004, s.87

4. ERASMUS YOĞUN TÜRKÇE DİL KURSU İÇİN AVRUPA ORTAK DİL ÇERÇEVE PROGRAMI YAPABİLİRLİK İFADELERİNE GÖRE WEB TABANLI TANISAL ÖLÇEK VE DİNLEME, OKUMA VE YAZMA BECERİLERİ İÇİN E-DERS UYGULAMASI

4.1 ARAŞTIRMANIN AMACI VE KAPSAMI

Türkiye, Avrupa Birliğine üyelik sürecinde Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına katılımı açısından daha çok proje odaklı mesleki, bilimsel, akademik, kültürel, sosyal ve dil çalışmalarına ağırlıklı eylem planlarına entegre olmaktadır.

Bu bağlamda Sokrat (Socrates) programının bir alt dalı olan Erasmus eğitim programı kapsamında akademik amaçla ziyaret edilen ülkenin kültürel, sosyal ve dil dokusuna daha iyi uyum sağlayabilmek için başlatılan Erasmus Yoğun Dil kursları birçok üniversite yaygınlaşarak artmaktadır.

Bu araştırmada Erasmus Yoğun Türkçe Dil Kursunu açabilmek için özellikle yeterli ve çoğunluklu katılımcı başvurusu sağlamış ve gerekli müfredat düzenlemesini yapmış olan üniversiteler seçilmiştir. Ağırlıklı olarak klasik değerlendirme, yerleştirme ve ders işleme yöntemin uygulandığı üniversiteler de Avrupa Ortak Dil Çerçeve programı ve Avrupa Dil Gelişim dosyası kriterleri kapsamında Türkçe için web tabanlı tanısal değerlendirme ölçeği ve elektronik derslerin klasik değerlendirme, yerleştirme ve ders işleme yöntemine alternatif bir araç olarak geliştirilmesi ve sonuçlarının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Yabancı Dil öğreniminde en yaygın değerlendirme ve yerleştirme yöntemi klasik olarak (geleneksel yöntemlerle-kağıt/kalem) yapılan sınavlardır. Bu sınavlar arasında en yaygın olanları çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve açık uçlu olanlarıdır. Seviye tespit ve yerleştirme sınavları bu sınavları alan kişiler açısından test ediliyor olma ve düşük seviyeye yerleştirilebilecek olmanın yarattığı kaygı gerçek sonuçların elde edilmesini

güçleştirmektedir. Bundan dolayı bu araştırmada da hedeflendiği gibi seviye tespit ve yerleştirme sınavlarına alternatif ya da destek olabilecek diğer bir uygulama da tanısal bir ölçeğin geliştirilmesinin öğrenme yöntem, strateji ve eğilimlerinin belirlenmesinde önemli katkı sağlayarak sınav stresini azaltacağı düşünülmektedir. Elektronik öğrenmedeki en büyük sorunlardan bir tanesi de hazırlanan derslerin zaman zaman katılımcıların seviyesine uygun olmamasıdır. Bu araştırmada bunu engellemek için standart tanısal bir ölçek hazırlanarak katılımcının kendini değerlendirmesi istenmiş ve daha sonra bu doğrultuda ilgili tanısal ölçekte bulunan ifadelerde tanımlandığı gibi elektronik dersler hazırlanmıştır. Böylece katılımcının kendini değerlendirirken not kaygısı olmadan özgürce ifade etmesi istenmiş ve dersler onun amaçlarına ve seçeneklerine uygun tasarlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe için elektronik (web tabanlı) öğrenme ve değerlendirme malzemesinin basılı materyalden nasıl farklı olduğu ve işleyişini ortaya koyan kapsamlı, aracı odaklı metodolojinin etkin kılınarak yabancı dil öğrenme yöntemlerinin, materyal oluşturma tekniklerinin, web tasarım ve programcılığının yeni bir araç olarak yabancı dil öğrenmede, dil öğrenme yöntemine en iyi şekilde nasıl uyarlanabileceğini göstermek ve yüz yüze yapılan dil öğrenme ve değerlendirme için web tasarım teknolojisindeki en son yöntemler yardımıyla veri tabanlı bir sistem geliştirilmiştir. Ayrıca şablonlar, ara yüzler, çoklu ortam araçları ve arka ofisten oluşan bir sistemin kullanılarak etkin kılınması tezin amaçları arasındadır. Türkçe dili için Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı Yapabilirlik İfadeleri kapsamında Türkçe için Tanısal (Diyagnostik) Ölçek ve elektronik ders, etkileşimsel ve öğrenme aktivasyonlu, aşamalı, sıralı, şablonlu bir sistemi aracılığı ile oluşturulmuş ve uygulanmıştır.

Araştırmada Erasmus Yoğun Dil Kursunu 3-8 hafta arasında değişen sürelerde alan katılımcılar için Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı Yapabilirlik İfadeleri kapsamında mevcut standart kendini değerlendirme (self-assessment) formu web tabanlı tanısal (diyagnostik) ölçek forma dönüştürülmüş ve yabancı dil olarak öğretilen Türkçe için web tabanlı Başlangıç (Breakthrough) A1 ve Temel Kullanıcı (Waystage) A2 seviyelerinde ilgili “Yapabilirlik İfadeleri (can do) doğrultusunda birer adet dinleme, yazma ve okuma dersi uygulaması başlatılmıştır. Bu seviyelerin seçilmesinde ki amaç,

temelde algılayıcı (receptive) ve üretmeye (productive) dayalı dil öğrenme sürecinde almaya yönelik becerilerin üretmeye yönelik becerilerden daha hızlı gelişiyor olmasıdır. A2 seviyesi almaya yönelik A1 seviyesi de üretim ve etkileşime yönelik iletişime dayanmaktadır. Daha az kullanılan ve öğretilen diller açısından bakıldığında Türkçe de temel kullanıcının ilk aşamada dile hakim olması beklenmese evrensel kavramlar ve dil ile etkileşimi sonucunda söz konusu kullanıcın çeşitli sosyal olaylar ve yaşantılar sayesinde muhtemel bir etkileşime girmesi beklenmektedir. Web ve onun sağladığı çoklu ortam bu aşamada bu süreci hızlandırarak ve sıklık ve tekrar olanağı ile daha etkileşimsel ve etkin kılabilmektedir.

Bu araştırmada daha çok bilinen ve öğretilen dillerin (İngilizce, Almanca ve Fransızca) yanında Türkçe'nin ele alınmış olmasındaki amaç, Türkçe için resmi öğrenme ortamlarının bireysel veya coğrafi nedenler sebebiyle daha az olması ve böylece web tabanlı öğretimin bu sorunların ortadan kaldıracağına inanılmaktadır. Böylece kurs katılımcılarının üç hafta yüz yüze aldıkları Türkçe kursa web tabanlı bir araç entegre edilerek ilgili süreç ölçülerek değerlendirilmiştir.

Erasmus değişim programı çerçevesinde yurtdışına giden katılımcıların gittikleri ülkenin resmi dili konusunda yeterli olmaları beklenmektedir. Ama yine de yaygın olan Avrupa dilleri (İngilizce, Almanca ve Fransızca) dışında eğitim alması gereken katılımcılara eğitim öncesinde misafir olarak gidilen ülkedeki yüksek öğretim kurumunun düzenlediği kurslara katılımcı dil seviyesine uygun olarak katılabilir. Düzenlenen kurslara o ülkenin Ulusal Ajansları tarafından mali destek sağlanmaktadır.²⁷⁹

Erasmus Yoğun Dil Kursu (EYDK) katılımcı/öğretim elemanlarının gittikleri ülkede düzenlenen ve Erasmus katılımcı/öğretim görevlilerine yönelik dil kurslarıdır. EYDK, üniversitelerin kendi bünyelerinde düzenlediği dil kurslarından farklıdır. EYDK, katılımcıların gittikleri ülkenin Ulusal Ajansı'nın belirlediği kurumlarca düzenlenen ve

²⁷⁹Ulusal Ajans, "Eğitim ve Gençlik Programları",
URL:www.ua.gov.tr/portal/page?pageid=218,37223&_dad=portal&schema=PORTAL (21.10.2005)

sadece Erasmus katılımcılarına yönelik dil kurslarıdır.EYDK İngilizce, Almanca ve Fransızca dışındaki Avrupa dilleri için uygulanmaktadır. Erasmus Yoğun Dil Kursu verebilecek 23 ülke: Belçika (Flemenk Topluluğu); Bulgaristan; Kıbrıs Rum Kesimi; Çek Cumhuriyeti; Danimarka; Estonya; Finlandiya; Yunanistan; Macaristan; İzlanda; İtalya; Letonya; Litvanya; Malta; Hollanda; Norveç; Polonya; Portekiz; Romanya; Slovakya; Slovenya; İsveç ve Türkiye'dir. Az yaygın olan ve az kullanılan Avrupa dilleri için verilir. EYDK dil kursu verebilecek ülkeler sırasıyla Belçika (Flemiş Topluluğu); Bulgaristan, Kıbrıs Rum Kesimi, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Yunanistan, Macaristan, İzlanda, İtalya, Letonya, Litvanya, Malta, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovakya, Slovenya, İsveç, Türkiye'dir. Kurslar ilgili akademik dönemin başlamasından önce veya dönem boyunca düzenlenir. Kurs süresi en az 3 hafta en çok 8 hafta olabilmekte ve en az 60 ders saatini kapsamakta ve haftada en az 15 saate ek olarak dil laboratuvarları ve etütler de içerecek yoğunlukta olabilmektedir. Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) kredisi ve kurs katılım sertifikası verilir. Kursun amacı, hedeflenen dilde günlük hayatta iletişim kurabilme becerisi sağlamak, yazılı ve sözlü algılamayı sağlamak, akademik alanda dilin kullanılabilirliğini sağlamaktır.²⁸⁰

Erasmus programı kapsamında yüksek öğretimin ilk yılındaki katılımcılar hariç, doktora dahil olmak üzere katılımcılara, üniversiteler arasında varılan ikili anlaşmalar ve düzenlemeler çerçevesinde, diğer katılımcı ülkedeki bir üniversitede veya yüksek öğrenim kurumunda 3-12 ay eğitim desteği (Erasmus hibesi) sağlanmaktadır. Ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde katılımcı değişimi yapılır. Ancak, uygulamada lisans ve yüksek lisans düzeyindeki değişim ağırlıklıdır.²⁸¹

Avrupa Ulusal ajans verilerine göre Erasmus Yoğun Dil kursu programı kapsamında 2004-2005 yılında ülkemize gelecek katılımcı sayısı 33 olarak öngörülmüştür Ancak

²⁸⁰ Socrates-Erasmus Değişim Elkitabı, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi, Ankara, 2005, ss 27-28.

²⁸¹ Ulusal Ajans, Eğitim ve Gençlik Programları

URL:www.ua.gov.tr/portal/page?pageid=218,37223&dad=portal&schema=PORTAL(21.10.2005)

burada unutulmamalıdır ki Türkiye Erasmus programına 2004 yılında katılmıştır. Konuya ilişkin resmi istatistiksel veriler EK 5’ de verilmiştir.²⁸²

4.2 ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEM TASARIMI

Bu araştırma, Avrupa Eğitim ve Gençlik programlarından Socrates eğitim programı kapsamında Erasmus eğitim ve değişim programı aracılığı ile 2005-2006 akademik yılında Türkiye’ye gelen ve Avrupa Birliği ve Türkiye Gençlik programları Ulusal Ajans tarafından önceden Erasmus Yoğun Türkçe Dil Kursu vermek üzere ilgili dönem için onay almış Akdeniz ve Fatih Üniversitelerinde Yaz ve Güz olmak üzere iki dönemde gerçekleştirilmiştir. Erasmus Yoğun Türkçe Dil kursu katılımcıları ve onlara yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlar ile yüz yüze anket kullanılarak tam sayım yapılması hedeflenmiş ancak Erasmus Yoğun Türkçe Dil Kursu açılan üniversitelerde 2005-2006 akademik döneminde 94 kurs katılımcısı ve 12 okutmana ulaşılabilmiştir

4.3 ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ VE VERİ TOPLAMA

Araştırma verileri yüz yüze anket tekniği ve web tabanlı tanısal ölçek ile elde edilmiştir. Yüz yüze anket formları konu ile ilgili uzman kişilerinde görüş ve önerileri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Gerekli düzeltmeler yapılarak son şekli verilen anket formları belirlenen üniversitelerde bulunan Erasmus Dil kursu katılımcılarına elden verilmiş ayrıca önceden belirlenmiş ve görüşülmüş kişiler yardımıyla da kurs katılımcılarının anketleri doldurmaları sağlanmıştır. Burada belirtmek gerekir ki tüm çabalara rağmen bizzat dağıtımı ve takibi yapılan anket formlarına ilişkin geri dönüşüm ve eksik doldurma sorunları yaşanmıştır. Gerek araştırma grubunun demografik özellikleri gerekse katılımcıların anketin verildiği dönemlerde Türkiye’ye henüz gelmiş olup ve halen uyum ve yerleşme süreci geçiriyor olmaları ayrıca bazı katılımcıların anket de bulunan (distance education, e-learning gibi...) bazı terimlerin içerikleri konusunda çok fazla fikirleri olmadığı düşünülerek anketin doldurulmasında bazı katılımcılarda ilgisizlik ve dikkat toplama eksikliği gözlenmiştir. Ankete yönelik ortaya çıkan sorular

²⁸²Erasmus Yoğun Dil Kursu İstatistikleri

URL:<http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/statisti/eilcstat.pdf>

anketin doldurulması esnasında açıklanarak ilgili soru ya da sorulara anlamlı ve doğru cevap verilmesi sağlanmıştır. Cevaplayıcılara elden verilen anket formlarının bir bölümünün geri dönüşü sağlanamamıştır. Geri dönüşüm oranı %92'dir. Geri dönüşü sağlanmış olan anket formları araştırmacı tarafından tek tek oldukça kapsamlı ve titiz bir çalışma ile incelenerek, en küçük bir eksikliği veya hataya yol açabileceği şüphesi uyandıran formlar değerlendirmeye alınmamaya çalışılmıştır. Bu incelemeler sonucunda 8 adet anket formu eksik yada hatalı doldurma nedeni ile işlem dışı bırakılmış, sonuç olarak kayıp veri içermeyen analizde kullanılabilecek 94 adet anket formu kalmış ve analizler bu 94 adet anket verisine göre yapılmıştır.

Erasmus Yoğun Türkçe Dil Kursu okutmanlarına elden verilen anketlerde kayıp sayısı 2'dir. Söz konusu iki katılımcıya özel mazeretlerinden dolayı ulaşılamamıştır.

Anket formları Ağustos 2005-Ocak/Şubat 2006 olmak üzere iki ayrı dönemde üç haftalık zaman diliminde verilmiş, anket formlarının ön değerlendirilmesi (ayıklanması) ve verilerin bilgisayar ortamına aktarılması Ağustos 2005-Şubat 2006 arasında sekiz aylık zaman diliminde yapılmıştır. Veriler SPSS paket programında analiz edilerek yorumlanmıştır. Burada belirtmelidir ki Erasmus Yoğun Türkçe Dil kursları Yaz ve Güz olmak üzere iki ayrı dönemde yapıldığı için yaz döneminde elde edilen veriler değerlendirmeye alındıktan sonra Güz dönemi verileri elde edilmiş ve her iki döneme ait veriler birleştirilerek ortak olarak analiz edilmiştir.

Araştırmada geçen yabancı teknik terimlerin Türkçe karşılıkları konusunda Türkiye Bilişim Derneği web sitesinden (www.tbd.org.tr) indirilen paylaşıma açık "Bilişim Sözlüğü 2005" sözlüğünden yararlanılmıştır.

Söz konusu toplam 94 kurs katılımcısına sunulan anket temelde katılımcıların kişisel bilgileri, demografik özellikleri, Yabancı Dil öğrenme deneyimleri (geleneksel ve eğitim teknolojileri kullanma) anlamında ve de Avrupa Dil Gelişim Dosyası ve Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı Yapabilirlik İfadeleri hakkındaki bilgi birikimleri değerlendirmeye yönelik sorular içermektedir. Kurs katılımcılarına uygulanan anket EK

1’de verilmiştir. Erasmus Yoğun Türkçe Dil Kursunu veren ve araştırmaya yüz yüze anketleri cevaplayarak katılan toplam 12 okutmana da benzer sorular yöneltilmiştir. İlgili anket EK 2’de verilmiştir.

Araştırmanın ikinci safhasında veriler hazırlanan web tabanlı tanısal ölçek aracılığı ile toplanmıştır. Söz konusu uygulamaya yönelik oluşturulan web sayfası hakkında katılımcılara anketler uygulanırken bir sonraki aşama olarak araştırmaya ilişkin web bilgileri ve açıklamaları içeren yazılı notlar da dağıtılmıştır. Bunun yanında ayrıca yüz yüze anketin yapıldığı aynı gruba ait 94 katılımcının her birine ilgili resmi birimden gerekli izinler alınarak elde edilen e-mail adresleri sayesinde ulaşılmış ve katılımcılardan söz konusu web sayfasına üye olarak Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı Yapabilirlik İfadelerine göre yabancı dil olarak öğretilen Türkçe’ye göre hazırlanmış Yapabilirlik ifadelerini içeren ifadelerini işaretlemeleri ve daha sonra Türkçe de Dinleme, Okuma ve Yazma becerileri için hazırlanan ders ve testleri almaları ve bunları yapmaları ilgili e-posta da açıklamalı ve örnekli gösterilerek istenmiştir. Katılımcılara gönderilen ilk elektronik postadan bir hafta (7 gün) sonra aynı elektronik posta hatırlatma ve araştırmaya katılım sayısını artırma amacıyla son olarak tekrar gönderilmiştir. Erasmus Yoğun Türkçe Dil Kurslarının 3-8 hafta gibi kısa bir süre de sona erdiriliyor olması ve bu kurslardan hemen sonra katılımcıların Türkiye içinde belirlenen üniversitelere gitmek durumunda olmaları ve bunun yaratmış olduğu hareketlilik bazı katılımcıların araştırmaya katılma konusunda yeterli zaman ve teknik imkan bulamamalarına neden olmuştur. Konuya ilişkin olarak katılımcılardan mazeret ve özür bildiren elektronik postalar alınmıştır.

Bütün bu çabalara rağmen toplam üç seçenekli (Evet/Hayır/Amaç-Öğrenme Önceliği) 221 ifadeden oluşan ölçek ve 3 adet e-ders ve testin bulunduğu web sayfasına araştırmaya dahil olan 94 katılımcıdan 25 katılımcı kayıt yapmış (%26.5) ve söz konusu 25 katılımcıdan 15 katılımcı (%60) ilgili bölümleri doldurmuş ve ilgili e-dersleri ve testleri yapmıştır. 221 ifadeye ilişkin veriler ve yüzdelere geliştirilen program tarafından veritabanında tutulmuş olup web sayfasına kayıt yapan katılımcıya yönelik veriler katılımcının kendisi tarafından, sayfaya kayıt bırakan bütün katılımcılara yönelik verileri araştırmacı tarafından tek tek veya toplu olarak takip etme ve listeleme yetkisi

bulunmaktadır. Bu verilere ulaşım konusunda araştırmacı tarafından gerekli gizlilik sağlanmış olup bu konuda katılımcılara, araştırmada izin alınan kurum ve kişilere ilgili güvence önceden yazılı ve sözlü olarak verilmiştir.

4.4 ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Araştırmanın bulguları yüz yüze anket ve web tabanlı tanısal ölçek olmak üzere iki şekilde toplanmıştır. Nicel bulgular yanında katılımcılar ile yapılan e-mail görüşmeleri ve mülakatlar sonucu nitel bulgular da elde edilmiştir.

4.4.1 Erasmus Yoğun Türkçe Dil Kursu Katılımcılarına Uygulanan Yüz Yüze Genel Anket Bulguları

Araştırmada 94 Erasmus Yoğun Türkçe Dil Kursu katılımcısına (kursiyer) dağıtılan anket aracılığı ile demografik ve akademik başlıklar başta olmak üzere katılımcıların yabancı dil eğitimde geleneksel ve/veya teknolojik olanakları kullanma düzeylerinin ve Avrupa Ortak Dil Çerçeve programı kullanma konusundaki bilgi birikim ve düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

4.4.1.1 Erasmus Yoğun Türkçe Dil Kursu Katılımcılarının Demografik Özellikleri

Yapılan anket sonuçlarına göre çoğunluğu Almanya'dan olmak üzere söz konusu kurs katılımcılarının % 45,7'si bay, % 54,3'i bayan olup yaş ortalaması 22'dir. Yüzdelik sırasıyla ülke dağılımları açısından bakıldığında Almanya (% 24,7) Polonya (% 12,8) İtalya (%11,8), Fransa (%9,7), Hollanda (%7,5), Avusturya (% 7,5), Finlandiya (%5,4) ve Danimarka (% 4,3) olmak üzere diğer ülkeler izlemektedir. Tablo 13'de yukarıda bahsedilen ülkelerin yanında katılımcıların geldiği diğer ülkeler ve bunlara ait sıklık (frekans) ve yüzde dağılımı bulunmaktadır .

Tablo 13: Kurs Katılımcılarının Ülke Dağılımı

Ülke	Frekans	Yüzde
Almanya	23	24,7
Avusturya	7	7,5
Belçika	1	1,1
Çekoslovakya	2	2,2
Danimarka	4	4,3
Finlandiya	5	5,4
Fransa	9	9,7
Hollanda	7	7,5
İspanya	1	1,1
İsveç	5	5,4
İtalya	11	11,8
Macaristan	5	5,4
Polonya	12	12,8
Slovakya	1	1,1
Slovenya	1	1,1
Toplam	94	100,0

Katılımcıların yaş dağılımları ortalaması açısından bakıldığında %25,5 oranıyla 22 yaş grubundakiler çoğunluğu oluşturmaktadır.

Tablo 14: Yaş Dağılımı

Yaş	Frekans	Yüzde
19,00	2	2,1
20,00	5	5,3
21,00	10	10,6
22,00	24	25,5
23,00	22	23,4
24,00	10	10,6
25,00	10	10,6
26,00	4	4,3
27,00	1	1,1
28,00	4	4,3
29,00	1	1,1
30,00	1	1,1
19,00	2	2,1
Toplam	94	100,0

Bu, yaş grubu Tablo 20’de de görüldüğü gibi katılımcıların lisans öğrenimi düzeyine yakın oldukları fikrini desteklemektedir

Ülke ve yaş dağılımları ardından katılımcıların cinsiyet dağılımlarına bakıldığında Tablo 15’de ki değerler göze çarpmaktadır. Buna göre katılımcıların yarısından fazlasını (%54,3) bayan katılımcılar oluşturmaktadır. Bay katılımcıların oranı yüzde 45,7’dir.

Tablo 15: Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Bay	43	45,7
Bayan	51	54,3
Toplam	94	100,0

4.4.1.2 Erasmus Yoğun Türkçe Kursu Katılımcılarının Geçmiş ve Mevcut Eğitimlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların eğitim geçmişlerine yönelik bilgiler üniversite öncesi lise eğitimi baz alınarak sorgulanmıştır. Avrupa ülkelerinde ülkemizde mevcut lise eğitimine benzer ve farklılıklar gösteren eğitim sistemlerinin varlığından dolayı ilgili soru üniversite öncesi eğitim de “Lise Alan Eğitimi” başlığı ile sorulmuştur. Buradaki amaç katılımcıların Lise Alan Eğitimlerinin, üniversite eğitimleri konusunda yöneldikleri alan arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek olmuştur. Bu konu araştırmada başka bir başlık altında ele alınacaktır.

Tablo 16 ‘ya bakıldığında katılımcıların Lise Alan Eğitimleri geçmişinin daha çok Sosyal Bilimler’de (%60,6) yoğunlaşmış olduğu görülmektedir.

Tablo 16: Katılımcıların Lise Alan Dağılımı

Lise Alan	Frekans	Yüzde
Sosyal Bilimler	57	60,6
Fen Bilimleri	37	39,4
Toplam	94	100,0

Kurs katılımcılarının geldikleri üniversitelerde öğrenim gördükleri alan dağılımına bakılacak olursa Tablo 17’de bulunan dağılım görülmektedir. Buna göre katılımcıların üniversitede öğrenim gördükleri alan %81,9 ile Sosyal Bilimlerde yoğunlaşmaktadır. Buna göre katılımcıların üniversite alan eğitimleri ile lise alan eğitimleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmektedir.

Tablo 17 :Katılımcıların Üniversite Alan Dağılımı

Üniversite Alan	Frekans	Yüzde
Sosyal Bilimler	77	81,9
Fen Bilimleri	17	18,1
Toplam	94	100,0

Katılımcıların geldikleri üniversitelerde okudukları bölümlere ilişkin yöneltilen açık uçlu soruya verdikleri yanıtlara göre Ekonomi ve Siyaset Bilimleri ağırlıklı bölüm olarak ortaya çıkmıştır. Öte yandan katılımcıların mevcut öğrenim alanlarına ve bölümlerine bakıldığında daha çok Sosyal Bilimler alanında öğrenim görmüş ve görüyor olmaları ile sosyal bir çalışma alanı olan yabancı dil öğrenimi ve yoğun dil kursuna katılım arasında anlamlı bir ilişki göze çarpmaktadır.

Tablo 18’de görüldüğü gibi katılımcıların yaklaşık %54’ü hem lise ve üniversite eğitimlerini Sosyal Bilimler, %11’i hem lise ve hem üniversite eğitimlerini Fen Bilimleri dallarında almıştır.

Tablo 18: Katılımcıların Lise Alan ve Üniversite Alan Çapraz Tablosu

		Üniversite Alan		Toplam
		Sosyal	Fen	
Lise Alan	Sosyal Bilimler	51	6	57
	Fen Bilimleri	26	11	37
Toplam		77	17	94

Tablo 19’da Lise Alan ile Üniversite Alan arasındaki bağımlılık ki-kare testi ile incelenerek $p=0,19$ ile iki değişken arasında %5 anlam düzeyine göre bağımlılık olduğu sonucu elde edilmiştir.

Tablo 19: Katılımcıların Lise Alan ve Üniversite Alan Arasındaki Bağımlılık

	Test İstatistiği	Serbestlik Derecesi	P değeri
Pearson ki-kare	5,585(b)	1	,018
Süreklilik Düzeltmesi	4,364	1	,037
En Çok Benzerlik Oranı	5,470	1	,019
Fisher Exact Testi			
Geçerli Gözlem	94		

Akademik durumları açısından bakıldığında katılımcıların % 80,9 oranla lisans eğitimlerini almakta olduğu gözlenmektedir. Tablo 20’de bu veriye ilişkin dağılım görülmektedir.

Tablo 20 : Katılımcıların Öğrenim Durumu Dağılımı

Öğrenim Durumu	Frekans	Yüzde
Lisans	76	80,9
Lisansüstü (Master /Doktora)	18	19,1
Toplam	94	100,0

4.4.1.3 Erasmus Yoğun Türkçe Kursu Katılımcılarını Yabancı Dil Öğrenim Geçmişleri ve Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların ana dilleri dışında bildikleri herhangi bir yabancı dil olup olmadığı konusunda sorulan soruya verilen yanıtlara ilişkin bulgular ışığında katılımcılar % 98,9 gibi bir oranla bir yabancı dil bilmekte olduklarını bildirmişlerdir. Bildikleri yabancı dil dağılımına bakacak olursak katılımcılar anadilleri dışında bir yabancı dil olarak İngilizce (%94,7) ortaya çıkmaktadır. İlgili veriler Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21: Katılımcıların Bildiği Yabancı Dil Dağılımı

Yabancı Dil	Frekans	Yüzde
Arapça	1	1,1
Fransızca	1	1,1
İngilizce	89	94,7
Rusça	1	1,1
İspanyolca	1	1,1
Türkçe	1	1,1
Toplam	94	100,0

İngilizce’nin katılımcılar tarafından en çok ve aynı zaman da en iyi bilinen dil olduğunun bildirilmesi bulgusu araştırmanın web tabanlı uygulama dilinin seçiminde (Çevrimiçi e-ders ve Tanısal Ölçek Yapabilirlik (can do) ifadelerinin ara yüz ve arabirim dilinin İngilizce olması gibi) belirleyici etken olmuştur. Katılımcıların bildiklerini ifade ettiği diğer yabancı diller (Arapça ve Türkçe) istatistiksel olarak çok düşük bir oran (%1.1) oluşturduğu için bunlara ilişkin sonraki bulgular ayıklanarak sadece yoğunluğun odaklandığı İngilizce’ye yönelik bilgiler veriye dönüştürülmüştür.

Kurs katılımcılarının en iyi bildiği yabancı dil olan İngilizce için bu dili bilme düzeyine ilişkin % 45.7 “Orta” düzey bulgusu elde edilmiştir. Buna ek olarak katılımcılar önemsenecek bir oranda (%34) İngilizce’yi “İyi” düzeyde bildiklerini beyan etmişlerdir. Buna ve diğer düzeylere ilişkin veriler Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22 : Katılımcıların Bildiği Yabancı Dil Seviyesi Dağılımı

Seviye		Frekans	Yüzde
	Düşük	5	5,3
	Orta	43	45,7
	İyi	32	34,0
	Çok İyi	14	14,9
	Toplam	94	100,0

Kurs katılımcılarının İngilizce için Dil becerileri (Okuma, Yazma, Dilbilgisi, Dinleme ve Konuşma) seviyelerine ilişkin dağılıma bakıldığında sonuçlar Tablo 19’de gibi gözükmetedir.

Tablo 23’de görüldüğü gibi toplam 94 katılımcı arasından 35 katılımcı (%37) “Orta” seviyede ve 5 yıl ve üzeri yabancı dil eğitimi almış, yaklaşık 28 katılımcı (%30) “İyi” seviyede olup 5 yıl ve üzeri yabancı dil eğitim almış ve bunun devamında 12 katılımcı (%13) “Çok İyi” seviyede olup 5 yıl ve üzeri yabancı dil eğitimi almıştır. Yabancı dil öğrenme deneyimi açısından 5 yıl ve üzeri gibi uzun bir süre için sonuçlar “ Çok İyi” beklenirken “Orta” seviyede çıkmıştır. Bu sonuçlar dil öğrenme süresinin dil seviyesi ile çok yakın ilişkili olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sebeple yabancı dil öğreniminde sürenin yanında kullanılan yöntemin de önemli olabileceği görüşü geçerlilik kazanmaktadır.

Tablo 23 :Yabancı Dil Seviyesi ve Yabancı Dil Öğrenme Süresi Arasındaki İlişki

		Yabancı Dil Öğrenme Süresi			Toplam
		1,00	3,00	5,00	
Dil Seviyesi	Düşük	0	4	1	5
	Orta	2	6	35	43
	İyi	0	4	28	32
	Çok İyi	0	2	12	14
Toplam		2	16	76	94

Tablo 24’de görüldüğü gibi katılımcıların Yabancı Dil Seviyesi ve Dil Öğrenme Süresi arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($r=0,212$) olduğu görülmektedir. Bu da yabancı dil seviyesinin yabancı dil öğrenme süresine bağlı olmadığını bu araştırma açısından vurgulamaktadır.

Tablo 24 Katılımcıların Dil Seviyesi ve Dil Öğrenme Süresi Korelasyonu

			Dil Seviyesi	Süre
Spearman Sıra Korelasyon Katsayısı	Yabancı Dil Seviyesi	Korelasyon katsayısı	1,000	,212(*)
		p-değeri	.	,040
		N	94	94
	Süre	Korelasyon Katsayısı	,212(*)	1,000
		p-değeri	,040	.
		N	94	94

Katılımcıların Üniversite Alan ile Yabancı Dil Seviyesi Farklılığının incelenmesi amacıyla bağımsız örneklem t testinin parametrik olmayan alternatifi Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 25’de görülmektedir. Tablo 25’de katılımcıların üniversitede Alan Türleri arasındaki Yabancı Dil Seviyesi Farklılığının %5 anlam düzeyine göre $p=0,302$ ile anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 25 Katılımcıların Üniversite Alan Türleri arasındaki Yabancı Dil Seviyesi Farklılığının Testi

	Dil Seviyesi
Mann-Whitney U	557,000
Wilcoxon W	710,000
Z	-1,032
P-değeri	,302

Katılımcıların bildikleri her bir yabancı dil becerisi için frekans dağılımı Tablo 26 ile Tablo 30 arasında verilmiştir.

Tablo 26 : Katılımcıların Yazma Becerisi Seviyesi Dağılımı

Yazma	Seviye	Frekans	Yüzde
	Düşük	10	10,6
	Orta	46	48,9
	İyi	25	25,6
	Çok İyi	13	13,8
	Toplam	94	100,0

Tablo 27: Katılımcıların Dilbilgisi Becerisi Seviyesi Dağılımı

Dilbilgisi	Seviye	Frekans	Yüzde
	Çok düşük	1	1,1
	Düşük	6	6,4
	Orta	45	47,9
	İyi	31	33,0
	Çok İyi	11	11,7
	Toplam	94	100,0

Tablo 28: Katılımcıların Dinleme Becerisi Seviyesi Dağılımı

Dinleme	Seviye	Frekans	Yüzde
	Çok düşük	1	1,1
	Düşük	9	9,6
	Orta	21	22,3
	İyi	41	43,6
	Çok İyi	22	23,4
	Toplam	94	100,0

Tablo 29 : Katılımcıların Konuşma Becerisi Seviyesi Dağılımı

Konuşma	Seviye	Frekans	Yüzde
	Çok düşük	3	3,2
	Düşük	10	10,6
	Orta	38	40,4
	İyi	30	31,9
	Çok İyi	13	13,8
	Toplam	94	100,0

Tablo 30: Katılımcıların Okuma Beceresi Dağılımı

Okuma	Seviye	Frekans	Yüzde
	Düşük	3	3,2
	Orta	10	10,6
	İyi	38	40,4
	Çok İyi	30	31,9
	Toplam	94	100,0

Dil becerileri korelasyon tablosunda Tablo 31 görüldüğü gibi yabancı dil becerileri arasında korelasyonun %50'nin üzerinde olduğu görülmektedir. Beceriler arasındaki ilişki en yüksek değerden başlayarak sırasıyla “Okuma” ile “Dinleme” arasında ($r=0,798$), “Dinleme” ve “Konuşma” arasında ($r=0,714$), “Konuşma” ve “Okuma” arasında ($r=0,675$), “Dinleme” ve “Yazma” arasında ($r=0,634$), “Yazma” ve “Konuşma” arasında ($r=0,642$) olduğu görülmektedir.

Tablo 31: Katılımcıların Yabancı Dil Becerileri Korelasyon Tablosu

		Okuma	Yazma	Dilbilgisi	Konuşma	Dinleme
Okuma	Korelasyon Katsayısı	1,000	,642(**)	,598(**)	,675(**)	,798(**)
	p-değeri	.	,000	,000	,000	,000
	N	94	94	94	94	94
Yazma	Korelasyon Katsayısı	,642(**)	1,000	,533(**)	,642(**)	,634(**)
	p-değeri	,000	.	,000	,000	,000
	N	94	94	94	94	94
Dilbilgisi	Korelasyon Katsayısı	,598(**)	,533(**)	1,000	,525(**)	,515(**)
	p-değeri	,000	,000	.	,000	,000
	N	94	94	94	94	94
Konuşma	Korelasyon Katsayısı	,675(**)	,642(**)	,525(**)	1,000	,714(**)
	p-değeri	,000	,000	,000	.	,000
	N	94	94	94	94	94
Dinleme	Korelasyon Katsayısı	,798(**)	,634(**)	,515(**)	,714(**)	1,000
	p-değeri	,000	,000	,000	,000	.
	N	94	94	94	94	94

Kurs katılımcılarının belirttikleri yabancı dil (İngilizce) için öğrenme süresi dağılımına bakılacak olursa % 80.9 oranında 5 ve 5 yıldan fazla eğitim almış oldukları görülmektedir. Bu yabancı dili öğrenirken katılımcıların % 72.3'i geleneksel yöntemleri

kullanırken ancak % 6,4’i teknolojiye faydalanmıştır.% 21,3’lük bir grup hem geleneksel hem de teknolojik araçlar kullanarak yabancı dil öğrenmiştir.

Tablo 32’de görüldüğü gibi katılımcıların çoğu (% 80,9) bildikleri yabancı dili (İngilizce) öğrenmek için ortalama 5 yıl ve üzeri bir süre harcadıklarını bildirmişlerdir.

Tablo 32: Katılımcıların Yabancı Dil (İngilizce) Öğrenme Süreleri Dağılımı

Yıl	Frekans	Yüzde
1,00	2,1	2,1
3,00	17,0	17,0
5,00	80,9	80,9
Toplam	93	100,0

Öte yandan kurs katılımcılarının söz konusu yabancı dil (İngilizce) öğrenme süreçlerinde kullandıkları yöntem açısından bakıldığında % 72,3 “Geleneksel” yöntemin öncelik kazandığı görülmektedir. Geleneksel yöntemden kastedilen ders araç ve gereçleri (kitap, defter, yazı tahtası sözlük gibi) kullanarak klasik anlamda okul-katılımcı ve öğretmen merkezli eşzamanlı yüz yüze dil öğretimi ve öğrenimidir.Katılımcıların bildikleri yabancı dili (İngilizce) teknolojik olanaklar (klasik ve yeni teknolojiler) kullanarak öğrenmesine ilişkin sıklık % 6,4 gibi bir orandır. Katılımcıların hem geleneksel hem de teknoloji odaklı yabancı dil öğrenme eğilimleri %21,3 olarak bulunmuştur.

Tablo 33: Katılımcıların Yabancı Dil ÖğrenimYöntemi Dağılımı

Yöntem	Frekans	Yüzde
Geleneksel Yöntemler Kullanarak	68	72,3
Teknoloji Kullanarak	6	6,4
Her ikisi de	20	21,3
Toplam	94	100,0

Katılımcıların yabancı dil olarak İngilizce öğrenimleri sürecinde teknoloji odaklı öğrenme yöntemleri “Etkileşimli Teknolojiler”, “Etkileşimsiz Teknolojiler” ve “Her İkisini de Kullananlar” olarak üçe ayrılmıştır. Etkileşimli Eğitim teknolojileri (Web,

/İnternet, Etkileşimli Dil Eğitim Yazılımları, Sohbet (Chat), E-Posta/Haber Grupları ve Forumlar ve Ağ teknolojileri) kullananlar açısından dağılım Tablo 34-41’de sunulmuştur.Buna göre katılımcıların yabancı dil (İngilizce) öğrenimleri sürecinde kullandıkları araçlara bakılacak olursa aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmaktadır.

Tablo 34:Katılımcıların Web Kullanımı Dağılımı

Görüş	Frekans	Yüzde
Hayır	79	84,9
Evet	15	16,0
Toplam	94	100,0

Tablo 35 :Katılımcılar Arasında Etkileşimli Yabancı Dil Yazılımları Kullananların Dağılımı

Görüş	Frekans	Yüzde
Hayır	89	94,7
Evet	5	5,3
Toplam	94	100,0

Tablo 36: Katılımcılar Arasında Elektronik Posta/Haber Grubu, Sohbet ve Forum Kullanımı Dağılımı

Görüş	Frekans	Yüzde
Hayır	85	90,4
Evet	9	9,6
Toplam	94	100,0

Tablo 37: Katılımcılar Arasında Ağ Teknolojileri (Yerel /Küresel) Kullanımı Dağılımı

Görüş	Frekans	Yüzde
Hayır	93	98,9
Evet	1	1,1
Toplam	94	100,0

Yabancı dil öğreniminde “Etkileşimsiz Eğitim Teknolojileri” kullanan katılımcıların dağılımından bahsederken bu tür teknolojilerden kastedilen tek taraflı öğrenen kişinin pasif ve sadece alıcı konumda olduğu öğrenme materyalidir. Araştırmada bu tür teknolojilerin yabancı dil öğrenimindeki işlevleri açısından bir değerlendirme yapılmış ve en yaygın kullanılan etkileşimsiz eğitim teknolojileri seçilmiştir. Çok daha eski etkileşimsiz teknolojilere araştırma grubunun yaş ortalaması itibarıyla değinilmemiştir.

Tablo 38: Katılımcılar Arasında Televizyon Kullanımı Dağılımı

Görüş	Frekans	Yüzde
Hayır	70	74,5
Evet	24	25,5
Toplam	94	100,0

Tablo 39: Katılımcılar Arasında Teyp/ Kaset Çalar/Kaydeder Kullanımı Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Hayır	82	87,2
Evet	12	12,8
Toplam	94	100,0

Tablo 40: Katılımcılar Arasında Radyo Kullanımı Dağılımı

Görüş	Frekans	Yüzde
Hayır	78	83,8
Evet	16	17,0
Toplam	94	100,0

Tablo 41: Katılımcılar Arasında Video Oynatıcıları (VCR,VCD,DVD ve Divx Çalar) Kullanımı Dağılımı

Görüş	Frekans	Yüzde
Hayır	72	76,6
Evet	22	23,4
Toplam	94	100,0

Bu verilere ek olarak toplam 94 katılımcı içerisinde yabancı dil öğreniminde uzaktan eğitim anlamında kullanılan diğer yöntemlere ilişkin açık uçlu soruya 3 katılımcı (%3.1) yabancı dil öğreniminde mektupla eğitim gibi yöntemleri de kullandığını bildirmiştir. Yabancı Dil öğreniminde uzaktan eğitim kullanmış olan katılımcı sayısı 3 olup bu da toplam sayı (94) içerisinde aynı şekilde % 3.1 gibi bir yüzde oluşturmaktadır

4.4.1.4 Erasmus Yoğun Türkçe Kursu Katılımcılarının Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı Konusundaki Bilgi Birikimi Dağılımı

Anket sonucuna göre Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı (CEF) Yapabilirlik İfadelerine yabancı dil öğrenme geçmişine sahip 2 (% 2.2) katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcılardan bir tanesi (Alman) Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı kriterleri dahilinde yabancı dil olarak Fince, diğer katılımcının aynı kriterler kapsamında Fransızca ve Arapça dil öğrenme geçmişine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Buna ek olarak toplam 94 katılımcı arasında ne Türkçe ne de Türkçe gibi az kullanılan ve az öğretilen başka herhangi bir dili öğrenirken Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı kapsamında eğitim teknolojilerini kullandığını bildiren olmamıştır.

4.4.2 Erasmus Yoğun Türkçe Dil Kursu Okutmanlarına Uygulanan Yüz Yüze Genel Anket Bulguları

Erasmus Yoğun Türkçe Dil Kursu okutmanlarına üç bölümden oluşan bir anket verilmiştir. Söz konusu anketi EK 2’de verilmiştir. Farklı üniversitelerde (Fatih ve Akdeniz Üniversiteleri) Erasmus yoğun Türkçe dil kursu veren toplam 12 okutman ankete katılmıştır

4.4.2.1 Erasmus Yoğun Dil Kursu Okutmanlarının Kişisel ve Mesleki Deneyim Bilgileri

Araştırmaya katılan okutmalar için tam sayım yapılması hedeflenmiş toplam 12 okutmana ulaşılabilmektedir. Ulaşılan toplam 12 okutman içerisinde 2 okutman 6, 3 okutman 4, 3 okutman 3, 1 okutman 1 yıl diğer bir okutman da 13 aydır söz konusu

üniversitede yabancılara temel Türkçe, yazma ve konuşma derslerini vermekte olduğunu belirtmişlerdir. Geri kalan 2 okutman konuya ilişkin bilgi sunmamıştır.

Araştırmaya katılan okutmanlardan 6 okutman Fatih Üniversitesi, diğer 6 okutman Akdeniz Üniversitesindendir. Türkçe de dil becerileri (Okuma, Dinleme, Konuşma Yazma ve Dilbilgisi) gibi temel becerileri başlangıç ve orta seviyede öğretmekle sorumlu olan okutmanlar içinde 9 Erkek okutman, 3 Kadın okutman bulunmaktadır ve bunlardan bir tanesi ise bayandır.

4.4.2.2 Yoğun Dil Kursu Okutmanlarının Türkçe Öğretiminde Eğitim Teknolojileri Kullanımı

Toplam 12 Türkçe Okutmanı içinde 7 Okutman derslerinde eğitim teknolojisi kullanmakta, kullanılan eğitim teknolojileri açısından etkileşimsiz eğitim teknolojisi araçlarına örnek olarak bir okutman kaset çalar kullandığını belirtmiştir. Diğer iki okutman internet ve VCD/DVD gibi araçları da kullandığını ifade etmiştir. Yabancı Dil olarak Türkçe öğretimi için dil becerilerin açısından eğitim teknolojileri kullanımına bakıldığında 7 okutmanın yanıtladığı soruda eğitim teknolojilerinin kullanılması ile bir okutman “Dilbilgisi” diğer 5 okutman da “Dinleme” becerisini seçtiği görülmektedir.

4.4.2.3 Yoğun Dil Kursu Okutmanlarının Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı Konusundaki Bilgileri

Anketi yanıtlayan Erasmus Türkçe Dil Kursu Okutmalarından 2 Okutman Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı konusunda herhangi bir bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir. Ankete verilen yanıtta 10 Okutman mevcut Erasmus Yoğun Dil kurslarında Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı içerikleri konusunda bilgileri olduğunu belirtirken 8 Okutman kullanmadıklarını, kendi oluşturdukları ve seçtikleri ders malzemesine göre ders işlediklerini ifade etmişlerdir.

4.4.3 Web Tabanlı Tanısal Ölçek Yoluyla Veri Toplama

Tanısal (Diyagnostik) Ölçek PHP tabanlı bir yazılımdır. Yazılımı çalıştırmak için bir web sunucusu, Php desteği ve Mysql (Mysql sorgu düzenleme yazılımı, php MyAdmin gibi) desteğine ihtiyaç duyulmaktadır..Yazılım bir Mysql veri tabanı yaratılarak ve bir kullanıcı atayarak çalışmaktadır. Yazılım, yerel ağ (İntranet) veya LAN (Local Area Network) üzerinden de çalışmaktadır.

Tanısal ölçek ve buna ilişkin e-dersler araştırma süresince kiralanınan “ceftır” uzantılı bir alan (domain) adıyla internet üzerinden yayınlanmıştır. Uygulama web sayfasında bulunan tanısal ölçeğe ait web sayfası çıktıları örnekleri EK 6,7,8 ve 9’da, elektronik derslere ilişkin örnek EK 10, 11 ve 12’de verilmiştir.

Kurs katılımcılarının kullandıkları “Kendini Değerlendirme Standart Formu” (Self-Assessment Checklist) İsviçre versiyonu toplam 7 bölüm 221 “Yapabilirlik İfadesi”’nden oluşmaktadır. Standart form EK 13’de verilmiştir. Dil becerilerine göre standart formdaki ifade dağılımı Tablo 42’de gibidir.

Tablo 42: Dil Becerilerine göre Kendini Değerlendirme Tanısal Ölçek Yapabilirlik Dağılımı

Dinleme	29
Okuma :	46
Konuşma Etkileşim	39
Konuşma Bildirim:	26
Stratejiler	16
Dil Kalitesi	20
Yazma	45

Bu araştırmada bu bireysel değerlendirme listesi tanısal ölçek Tablo 43’de görüldüğü gibi ifadelendirilerek PHP tabanlı bir bilgisayar programına dönüştürülmüştür.

Tablo 43: Kendini Değerlendirme Yapabilirlik İfadelerinin Web Tabanlı Tanısal Ölçek Programına Dönüşüm Algoritması

LISTENING (Dinleme)	READING (Okuma)	SPOKEN INTERACTION (Konuşma Etkileşim)	SPOKEN PRODUCTION (Konuşma Üretim)	STRATEGIES (Stratejiler)	LANGUAGE QUALITY (Dil Kalitesi)	WRITING (Yazma)
1-4 : A1	1-8: A1	1-8:A1	1-2:A1	1-3:A1	0:A1	1-5:A1
5-10: A2	9-16:A2	9-20:A2	3-8:A2	4-6:A2	1-4:A2	6-13:A2
11-16 :B1	17-24: B1	21-27:B1	9-14:B1	7-9:B1	5-8:B1	14-21:B1
17-22 :B2	25-32:B2	28-34:B2	15-20:B2	10-12:B2	9-12:B2	22-29:B2
23-28 :C1	33-40:C1	35-38:C1	21-24:C1	13-15:C1	13-16:C1	30-37:C1
29 :C2	41-46:C2	39:C2	25-26:C2	16:C2	17-20:C2	38-45:C2

Her bir Yapabilirlik İfadesi için “Yes (Evet)”, “No (Hayır)” ve “Amaç(Objective)/Öğrenme Önceliği” olmak üzere üç seçenek oluşturulmuştur. Katılımcının değerlendirme formunun diğer ifadelerine devam edebilmesi için seçeneklerden en az birini işaretlenmesi gerekmektedir. Mantıksal olarak, program hem “Yes (Evet)”, hem de “Amaç(Objective)/Öğrenme Önceliği” seçilmesine izin vermeyecektir. Çünkü katılımcı tarafından yapılabildiği ifade edilen bir dil becerisi aynı zamanda yapılabilmesi hedeflenen bir dil becerisi olamayacaktır. Program, bahsedilen değişkenleri ve verileri EK 14’de bulunan Web Tabanlı Tanısal Ölçek Programı Akış Diyagramında gösterildiği şekilde işlemektedir.

Programın çalışma mantığı şöyledir: Yazılım öncelikle bilgileri düzenli ve daha verimli saklayabilmek için üyeliği zorunlu kılar. Bunun için tanısal ölçek olarak işlev gören değerlendirme formunu dolduracak katılımcıdan bir takım bilgileri (Adı-Soyadı, Ülke, Bölüm) gibi başlıklar altında yazması istenir ve program bunları veritabanının “üye (katılımcı)” isimli tablosuna yazar. (Bkz. EK 6). Değerlendirme formunu doldurabilmesi için üyenin giriş yapması gerekmektedir. Üye giriş sayfasından (Bkz. EK 7) giriş yaptığı anda o üye için oturum açılır ve karşısına ölçek (değerlendirme) formu gelir. Form (Listening, Reading Spoken Interaction, Spoken Production, Strategies, Language Quality ve Writing) gibi 7 kategoriye ve ilgili beceriye göre bölümlendirilmiştir. Her kategorideki Yapabilirlik İfadeleri ifadeleri farklı seviyededir:

A1 Başlangıç düzeyi (Breakthrough), A2 Temel kullanıcı (Waystage), B1 Orta Düzey (Threshold), B2 Bağımsız Kullanıcı (Vantage), C1 İleri düzey (Proficiency) ve Yetkin Kullanıcı (Mastery). Tanısal ölçek değerlendirme ifadelerinin kullanılan program tarafından yerleri değiştirildiği (karıştırıldığı) için formu dolduracak olan kurs katılımcısı ilgili ifadenin ait olduğu seviyeyi bilmemekte ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenme deneyimi ve bilgisine göre ifadelerle sırasıyla cevap vermesi beklenmektedir. Formu doldururken kurs katılımcısı her ifade için istenilen dil eylemini yapabilecek yeterlikte olduğunu düşünüyorsa “Evet (Yes)” anlamına gelen seçeneği işaretler; düşünmüyorsa “Hayır (No)” anlamına gelen seçeneği işaretler. “Hayır” anlamına gelen seçenek ile birlikte eğer istenilen şeyi yapabilmeyi amaçlamışsa Amaç/Öğrenme Önceliği (Objective) anlamına gelen seçeneği işaretler ve her ifadenin işaretlenen seçeneği veri tabanına o kullanıcı için kaydedilir. Tüm kategorilerdeki ifadeler bittiğinde formu dolduran katılımcı “Sonuç” sayfasına erişebilir ve “Evet” seçeneğini işaretlediği ifadelerin ifadelerin oluşturduğu seviyelerinin yüzdesel dağılımını görmüş olur. (Bkz EK 8-9). Her bir katılımcı kendisi için oluşturulmuş seviye sonuç formu yüzde değerlerini standart olarak verilen değerlendirme formunda bulunan yüzde değerleri ile karşılaştırarak Türkçe için öngördükleri ifadeler doğrultusunda kendi seviye değerlendirmesine ulaşmış olur. Örneğin ilk 4 sorunun “Evet” olarak işaretlenmesi durumunda “Dinleme (Listening)” becerisinin A1 seviyesi adına standart formdaki yüzde %14’e karşılık gelmektedir. Diğer sabit yüzde dağılımları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 44: Temel Ölçek (Grid) Sabit Yüzde Dağılımı

Dinleme	Okuma	Konuşma Etkileşim	Konuşma Üretim	Stratejiler	Dil Kalitesi	Yazma
A1 : 14%	A1 : 18%	A1 : 21%	A1 : 08%	A1 : 19%	A1 : 00%	A1 : 11%
A2 : 21%	A2 : 18%	A2 : 31%	A2 : 24%	A2 : 19%	A2 : 20%	A2 : 18%
B1 : 21%	B1 : 18%	B1 : 18%	B1 : 24%	B1 : 19%	B1 : 20%	B1 : 18%
B2 : 21%	B2 : 18%	B2 : 18%	B2 : 24%	B2 : 19%	B2 : 20%	B2 : 18%
C1 : 21%	C1 : 18%	C1 : 10%	C1 : 16%	C1 : 19%	C1 : 20%	C1 : 18%
C2 : 04%	C2 : 14%	C2 : 03%	C2 : 08%	C2 : 06%	C2 : 20%	C2 : 18%

Formu değerlendiren kişi (öğretmen), yönetici (Administrator) olarak atandığı için kendi kullanıcı adı şifresiyle giriş yaptığında web sitesine kayıtlı olan tüm katılımcıları ve onlara ilişkin değerlendirme sonuçlarını görüntüleyebilir. Formdaki Yabilirlik İfadeleri veri tabanına tekrar yazılabilir böylelikle Ypabilirlik İfadeleri oluşturulması istenilen dersin amacına göre değiştirilebilir.

Diğer aşamada toplam sonuçların görüldüğü sayfada (Bkz EK 9) “Evet” olarak işaretlenen herhangi bir Yeterlik ifadesinin sınanması için katılımcı seğeneğin altındaki “Test” bağlantısı ile o beceriye ait ders sonu teste gönderilir. Eğer Yeterlik ifadesi “Hayır” olarak işaretlenmiş ise katılımcıya seğeneğin altında bulunan “Ders (Lesson)” bağlantısı ile olumsuz görüş bildirilen dil becerisinin ilgili eyleminin kazanılmasına yönelik ders paketi sunulur. Böylece katılımcıdan testi çözerek işaretlediği ifade seğeneğinde belirtilen dil becerisine ilişkin yeterliliğini sınaması ya da dersi alarak ilgili beceriye yönelik ilerleme kaydetmesi beklenir.

Web üzerinde bulunan örnek Türkęe öğretimi derslerinin metin programlama dili için HTML 4.0 ve görsel tasarım için Macromedia Flash Player (Versiyon 8) grafik tasarım programı, “Flash” programı içine gömülmüş “swf” uzantılı video, “mp3” uzantılı ses ve “jpeg” uzantılı resim formatları kullanılmıştır. Dersler ve onları izleyen değerlendirme testleri katılımcıların 3 ve/veya 8 haftalık gibi kısa kurs deneyimleri gözünde bulundurularak Temel seviyede “Dinleme (A1 İfade 2-Yön Sorabilme)”, “Okuma (A1 İfade 2-Poster/İlan Okuyabilme)” ve “Yazma (A1 İfade 2-Kutlama Kartı Yazabilme)” becerileri için. etkileşimli olarak işitsel ve görsel araçlar kullanılarak hazırlanmıştır. (Bkz. EK 13) Derslere ve ilgili testlere yönelik katılımcıların yorumları e-posta yoluyla alınmıştır ve bu yorumlar kurs okutmanları ile paylaşılmıştır.

4.4.3.1 Web Tabanlı Tanısal Ölçek Bulguları

Temel Ölçek (grid) sabit yüzde dağılımı katılımcı kayıtları ile karşılaştırıldığında siteye girip üye olan toplam 25 katılımcı iğerisinden 15 katılımcı testin ilgili bölümlerini Türkęe bilgilerine göre farklı dil becerileri (Dinleme, Okuma, Konuşma ve Yazma gibi), stratejileri ve dil kalitesi bölümleri için doldurmuştur.

Web Tabanlı Tanısal Ölçeği doldurarak Türkçe öğrenimleri konusunda kendilerini değerlendirmeleri istenilen 94 katılımcıdan 25 katılımcı ilgili siteye kayıt yapmış 15 katılımcı ölçek ile ilgili kayıt bırakmıştır.

Buna göre söz konusu 15 katılımcı üzerinden her bir kategoride “Evet” olarak işaretlenen Yapabilirlik İfadesi için yüzde cinsinden ayrıntılı oran EK 18’de verilmiştir. Örneğin “Dinleme” becerisi A1 seviyesi birinci ifade maddesi için 15 katılımcıdan 13 katılımcı olumlu (Evet) bildiriminde bulunmuştur. İlgili ifade maddesi için kayıt bırakan 13 katılımcının kayıt bırakan toplam (15) katılımcıya oranı % 86.6’dır.

Buna göre seviye arttıkça yüzde değerleri düşmekte başka bir deyişle katılımcılar ilgili becerinin ilgili seviyesinde yer alan ifadede ifade edilen dil yeterliliği için kendilerini yoğunlukla Başlangıç (A1) ve Temel Seviye (A2) seviyelerinde tanımlamışlardır. Bu da katılımcıların yabancı dil olarak öğrenmeye başladıkları Türkçe için kendilerine ileri seviyelerde düşük seviye tanıları koydukları anlamına gelmektedir.

Katılımcıların kendilerine herhangi bir beceride (kategoride) bulunan dil Yapabilirlik İfadesi konusunda kendilerine koydukları olumlu (Evet) tanısı için o ifadede belirtilen Yapabilirlik (Yeterlik) seviyesi testine (alıştırmasına), olumsuz (Hayır) tanısı için ise ilgili ders ve ders sonrası teste yönelmeleri beklenmektedir.

Buna göre, hesaplama ve oranlama siteye üye olan toplam katılımcı (25) üzerinden ölçek formunun ilgili seviyelerinde (A1,A2,B1,B2,C1,C2) bulunan ifadeleri “Evet” ya da “Hayır” olarak işaretleyen 15 katılımcı için ortaya çıkan yüzde oranlarının Temel Ölçek sabit yüzdesi ile karşılaştırılması şeklinde elde edilmiştir. Her seviye için sabit yüzdeden farklı olarak ortaya çıkan yüzde, “Farklı Sonuç Tekrarı” olarak değerlendirilmiş ve ilgili seviye için olumsuz (hayır) görüş bildirme yüzdesi elde edilmiştir. Sonuçlar EK 15’de bulunan katılımcı kayıt değerlendirmelerinden faydalanılarak hazırlanmış olup Tablo 45’de gibidir.

Tablo 45: Her Kategori için Temel Ölçek Sabit Yüzdelere Göre Fark Yüzdesi Dağılımı							
Toplam 25 Katılımcı	LISTENING	READING	SPOKEN INTER.	SPOKEN PROD.	STRAT.	LANG. QUAL.	WRIT.
25	A1	A1	A1	A1	A1	A1	A1
İfade Seçen Katılımcı Sayısı	25/14	25/13	25/11	25/11	25/11	25/0	25/10
Farklı Sonuç Tekrarı	14/6	13/9	11/4	11/2	11/6	0	10/8
Oran (%)	42.8	69.2	36.3	18.1	54.5	0	80
25	A2	A2	A2	A2	A2	A2	A2
İfade Seçen Katılımcı Sayısı	25/14	25/9	25/12	25/11	25/9	25/8	25/5
Farklı Sonuç Tekrarı	14/8	9/7	12/7	11/4	9/5	8/2	5/3
Oran (%)	50	77.7	58.3	36.3	55.5	25	60
25	B1	B1	B1	B1	B1	B1	B1
İfade Seçen Katılımcı Sayısı	25/8	25/7	25/6	25/2	25/5	25/6	25/2
Farklı Sonuç Tekrarı	8/7	7/6	6/6	2/1	5/5	6/2	2/2
Oran (%)	87.5	85.7	100	50	100	33,3	100
25	B2	B2	B2	B2	B2	B2	B2
İfade Seçen Katılımcı Sayısı	25/4	25/3	25/2	25/1	25/3	25/4	25/2
Farklı Sonuç Tekrarı	4/4	3/3	2/2	1/1	3/1	4/3	2/2
Oran (%)	100	100	100	100	33.3	75	100
25	C1	C1	C1	C1	C1	C1	C1
İfade Seçen Katılımcı Sayısı	25/2	25/1	25/2	25/0	25/1	25/1	25/1
Farklı Sonuç Tekrarı	2/1	1/1	2/2	0	1/1	0	1/1

Tablo 45: Devam

Oran (%)	50	100	100	0	100	0	100
25	C2	C2	C2	C2	C2	C2	C2
İfade Seçen Katılımcı Sayısı	25/1	25/1	25/1	25/0	25/0	25/3	25/2
Farklı Sonuç Tekrarı	1/1	1/1	1/1	0	0	3/3	2/2
Oran (%)	100	100	100	0	0	100	100

Tablo 45’de öncelikle toplam katılımcı sayısı içerisinde ilgili bir beceri seçen/işaretleyen katılımcı sayısı verilmiştir. Daha sonra sözkonusu katılımcı sayısı içerisinde yüzde oranları Tablo 44’de verilen temel ölçek yüzdesel orandan farklı olan katılımcı sayısı verilmiştir. Bu durumda temel standart ölçek ifade yüzde dağılımı ile farklı sonuç ortaya koyan katılımcı oranı arasında ters orantı gözlenmektedir. Buna göre ilgili kategoride (beceride) bulunan ifadeleri seçen katılımcı sayısı artar, buna karşılık standart ölçeğe göre farklı yüzdesel oran ortaya koyan katılımcı sayısı düşerse, ilgili beceri konusunda katılımcının kendini değerlendirmesi açısından anlamlı bir ilişki vardır ve pozitif bir tutum gözlenir. Tablo 45’de görüldüğü gibi araştırma amaçlı web sitesinin uygulama sayfasına 25 katılımcı kayıt bırakmıştır. A1 “Dinleme (Listening)” becerisi için ise 14 katılımcı ilgili ifadeleri “Olumlu/Evet” veya “Olumsuz/Hayır” olarak seçilmiştir. Söz konusu 14 katılımcı içersinden 6 katılımcı için yüzde oranları temel standart ölçekten farklı çıkmıştır. Bu şu anlama gelmektedir: Söz konusu 6 katılımcı ilgili ifadelerle ait beceriler için “Olumsuz” yapabilirlik düzeyi bildirmiştir. Hatırlanmalıdır ki temel standart ölçek sadece seçilen “Olumlu/Evet” ifadeler için yüzde oranlarını vermektedir. 14 katılımcı içerisinde söz konusu ifade için “Olumsuz/Hayır” seçeneği işaretleyen 6 katılımcı % 42.8’lik bir dilimi oluşturmaktadır. Yine Tablo 45 de görüldüğü gibi A1 (Başlangıç Seviyesi)’den C2 (İleri Seviye) gidildikçe ilgili bölüm ifadelerini işaretleyen katılımcı sayısı azalmakta ve işaretlenen ifadeler adına katılımcının ilgili beceri için olumsuz ve yetersiz (hayır) tutum ortaya koyduğu gözlenmektedir. Buna göre kursa katılan katılımcılar Türkçe için dil becerileri konusunda bu standart ölçeği kullanarak yabancı dil olarak öğrendikleri Türkçe için dil yeterliklerini değerlendirmişler ve kendilerini oransal olarak görüldüğü gibi Başlangıç (A1) ve Temel kullanıcı (A2) seviyesinde değerlendirmişlerdir. Bu ölçek katılımcıların her beceri için seçebileceği

ayrıntılı bir dağılım ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu sayede öğretmen katılımcının ilerlemesi ve dil amaçları konusunda daha açık ve belirgin bir fikir elde edebileceği düşünülmektedir.

Web Tabanlı Tanısal Ölçek (Grid) oluşturulurken “Amaç (Objective)/Öğrenme Önceliği” bildirim seçeneğinin oluşturulmasındaki amaç ilgili ifadenin tanımladığı dil Yeterlik düzeyine ilişkin katılımcının öğrenme beklenti ve hedeflerini ortaya koymak ve ayrıca ders programı ve ders materyalinin hazırlanması ve ders amaçlarının belirlenmesi konusunda kurs öncesi ve süresince Yoğun Türkçe Dil kursu okutmanlarına geri bildirim oluşturmak olmuştur. Bu amaçla katılımcıların ilgili beceri ve onun ifade/ifadeleri için amaç bildirmeleri de istenmiştir. Kayıt bırakan toplam 15 katılımcıdan 3 katılımcı tanısal değerlendirme ölçeğinde “Öğrenme Önceliği”, diğer bir deyişle “Amaç/Öğrenme Önceliği (Objective)” bildiriminde bulunmuştur. “Amaç/Öğrenme Önceliği” işaretleyen toplam 15 katılımcının yüzdelik oranı EK 16’de verilmiştir. Buna göre sadece bir katılımcı tarafından işaretlenen ilgili ifade %6.6, iki katılımcı için %13.3 olmuştur. Hiçbir ifadede “Öğrenme Önceliği” için iki katılımcıdan fazla kayıt gözlenmemiştir. Buradan ortaya çıkan veriler kurs okutmanları ile ayrıca paylaşılmıştır. Toplam 3 katılımcı tarafından işaretlenmiş öğrenme önceliği ve hedefi bildirilen ifade toplamalarının A1 Başlangıç düzeyi (Breakthrough), A2 Temel kullanıcı (Waystage), B1 Orta düzey (Threshold), B2 Bağımsız Kullanıcı (Vantage), C1 İleri Düzey (Proficiency) ve Yetkin Kullanıcı (Mastery) düzeylerinin genel ifade toplamalarına yüzdelik oranı Tablo 46’de verilmiştir. Buna göre söz konusu 3 kullanıcı sırasıyla B1, A2 C1, B2, A1 ve C2 düzeyleri (seviyeleri) ve buna ilişkin dil becerisi Yeterlikleri için öğrenme hedefleri oluşturmayı tercih ettiği görülmektedir. EK-16’da bulunan tabloda işaretlendiği görülen “Amaç/Öğrenme Önceliği” ifadelerine karşılık gelen dil yeterlikleri EK-13’de bulunan Avrupa Dil Gelişim Doyası Kendini Değerlendirme Formu (İsviçre Versiyonu) aracılığı ile ayrıntılı bir şekilde görülebilir.

Tablo 46: “Amaç/Öğrenme Önceliği” Dağılımı

Seviye	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Toplam İfade Sayısı	30	39	40	45	40	19
İşaretlenen Toplam Amaç/Öğrenme Önceliği İfade Sayısı	8	21	24	14	13	2
Oran (%)	%26	%53.8	%60	%31.1	%32.5	10.5

Tablo 46’da öğrenme önceliği belirten toplam 3 katılımcı için dağılıma bakıldığında orantısal olarak söz konusu katılımcıların sırasıyla B1, A2, C1, B2 A1 ve C2 seviyelerine ilişkin becerilerde ifade edilen dil Yapabilirlik İfadelerini öğrenme önceliği olarak belirtmişlerdir. Bu veriler çerçevesinde çok az oranda (%12) katılımcının “Amaç/Öğrenme Önceliği” belirtmiş katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe’yi amaç değil de daha çok araç olarak öğrenme ve kullanma eğiliminde olduklarını göstermektedir.

4.4.4.Uygulama Sonuçları

Araştırma yöntem ve analizleri ile elde edilen bulgular ışığında bu araştırmada öncelikle önceki (Türkçe dışında) yabancı dil öğrenme geçmiş, seviye ve yöntemleri sorgulan katılımcıların daha önce öğrendikleri yabancı dil /dilleri çoğunlukla klasik ve geleneksel yöntemlerle öğrendikleri çok azının bu süreçte eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinden, Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı ve Avrupa Dil Gelişim Dosyasından faydalandığı gözlenmiştir.

Araştırmaya katılan ve katılımcılara yabancı dil olarak Türkçe dersi veren öğretim görevlisi ve okutmaların (12) yarısının (6) Avrupa Ortak Dil Çerçeve programı hakkında bilgisi olduğu ve bu kapsamda Türkçe öğrettiği ve ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitim teknolojilerinden faydalanan okutman oranını %58 olarak gözlenmiştir.

Araştırmanın nicel sonuçları yanında niteliksel sonuçlarına bakıldığında ortaya şu değerlendirmeler çıkmaktadır. Araştırmanın yapıldığı dönemde araştırma grubu adına

yaygın anlamda ortak standart bir müfredat gözetilmeden sürdürüldüğü gözlenen Böylece bu uygulamada, Erasmus Yoğun Türkçe Dil Kursu süreci için Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı kapsamında kullanılan “Kendini Değerlendirme Formu” web tabanlı bir araca dönüştürülerek tanısıl ölçek ve aynı zamanda konuyla ilgili bilgilendirici bir nitelik kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan katılımcıların (kursiyerlerin) hemen hemen hepsinin bir yabancı dil deneyimi ve öğrenme geçmişi olduğu, yüksek bir oranda (%72.3) katılımcının bildiği yabancı dili geleneksel yöntemler kullanarak öğrendiği, çok azının bilgi ve iletişim teknolojileri destek ve araçlarından faydalandığı ve çok az bir oranda katılımcının (%2.2) Avrupa Dil Gelişim Dosyası ve Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programına göre dil öğrenme deneyimi yaşadıkları gözlenmiştir. “Web Tabanlı Tanısal Ölçek”, elektronik dersler ve Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı, oluşturulan web sayfası yardımıyla tanıtılmış ve bu süreç sonunda başlatılan uygulamaya katılımcıların % 26.5’nin ilgi göstermiştir. Buradan elde edilen veriler Erasmus Yoğun Türkçe Dil Kursu için yorumlanmıştır.

Araştırma sonuçları web tabanlı tanısal ölçek kapsamında değerlendirildiğinde katılımcıların A1 (Başlangıç Seviyesi)’den C2 (İleri Seviye) gidildikçe başka bir deyişle yapabilirlik ifade seviyesi zorlaştıkça ilgili bölüm ifadelerini seçen katılımcı sayısı azalmakta ve seçilen ifadeler adına katılımcının ilgili dil beceresi için olumsuz ve yetersiz (hayır) tutum ortaya koyduğu görülmektedir. Tablo 45’den çıkarılabilirce diğer bir önemli sonuçta daha önce bahsedildiği gibi “temelde algılayıcı (receptive) ve üretmeye (productive) dayalı dil öğrenme sürecinde almaya yönelik becerilerin üretmeye yönelik becerilerden daha hızlı gelişiyor olması sebebiyle A2 seviyesi almaya, A1 seviyesi de üretim ve etkileşime yönelik iletişime dayanmaktadır. Türkçe’de temel kullanıcının ilk aşamada dile hakim olması beklenmese de evrensel kavramlar ve dil ile etkileşimi sonucunda söz konusu kullanıcının çeşitli sosyal olaylar ve yaşantılar sayesinde muhtemel bir etkileşime girmesi beklenmektedir.” İlgili veriler ışığında bu araştırmada katılımcıların Türkçe için A1 ve A2 düzeylerinde ilgili becerilerde kendilerini yeterli buldukları daha sonraki seviyelerde kendilerini yeterli bulmadıkları ve buna ek olarak dil öğrenme önceliği belirtmekten kaçındıkları saptanmıştır.

Araştırma sonucunda Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde Avrupa Eğitim ve Gençlik programlarına entegrasyonu çerçevesinde Socrates-Erasmus programı bünyesinde zorunlu olmayan 3-8 haftalık yoğun dil kurslarının müfredatı, ders işlenişi ve de yapılışı doğrultusunda belli bir standart ve ortak bir program izlenmemekte ve daha çok uyum amaçlı bir çalışma sürdürülmekte olduğu gözlenmiştir.. Oysa etkileşimli eğitim ve bilgi teknolojileri ve araçları kullanarak bu tür değişim programları dahilinde Türkçe öğretimi konusunda açık ve uzaktan e-öğrenme sayesinde değişim programı katılımcıların değişim programı öncesi ve sonrası yaşam boyu ve sürekli öğrenme anlamında sürekli hizmet sağlanabileceğinin olumlu sonuçlar doğurabileceği görüşüne varılmıştır

Varılan diğer bir sonuç da Avrupa Eğitim programlarının eşgüdüm içerisinde sürdürülmesinin programlara uyum sürecini hızlandıracağı ve daha etkin olabileceğidir. Buna ek olarak açık ve uzaktan eğitim ve eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını öngören diğer bir Avrupa Birliği Minerva ve Lingua eğitim programlarının kavramsal altyapısının gelecekte Erasmus programına destek ve katkı sağlayabileceği de düşünülmektedir.

Araştırmanın sınırlılıkları açısından bakıldığında Erasmus Yoğun Dil kursunu alan katılımcıların kurs sürelerinin kısa (3 hafta) olması dil öğrenme süreçlerini de olumsuz etkilemekte olduğu görülmüştür . Bu kısa süre içerisinde verilen eğitimin daha çok temel ve yaşamsal (survival) bir dil bilgisi edindirme amacıyla olduğu gözlenmiştir. Bu süre zarfında mevcut müfredata eğitim teknolojilerini entegre etmek ancak sürenin uzatılması ile mümkün ve elverişli olacağına inanılmaktadır. Yapılan araştırmada katılımcıların Avrupa Dil Pasaportu konusunda bilgileri olmaması ve uygulanan standart ölçek ifadelerinin uzun olması (221), üyelik gerektirmesi, bir bölüm bitmeden diğerine geçiş vermemesi ve ancak bütün bölümler bittiğinde derslerin ya da derse ilişkin sınavlara ulaşılabilmesi araştırmaya katılımı olumsuz etkilediği gözlenmiştir. Bunun yanında katılımcıların uyum ve yerleşme süreci Erasmus Yoğun Dil kursu ile hemen hemen tarihsel olarak kesişmekte olduğu için katılımcının bulunduğu ortamı tanınması özellikle teknik olanakları tespit etmesi ve bunlara erişmesinin zaman aldığı düşünülmektedir. Bu sınırlılıkların yaratmış olduğu olumsuz etki araştırmaya yüz

yüze yapılan anket ile katılan katılımcı sayısının (94) web üzerinden katılan katılımcı sayısı (25) ile karşılaştırıldığında açıkça ortaya çıkmaktadır. Katılım gösteren kursiyerler değerlendirme testini sadece bir defa almışlardır. Oysa eğer Erasmus Yoğun Dil Kurslarının süresi uzatılması ve standart bir müfredat ile yürütülmesi durumunda bu ölçeğin kursun başında ve sonunda kullanılması katılımcı öğrenme hedeflerinin ve ilerleme durumlarının belirlenmesi öğretmen ve katılımcı için etkin ve etkileşimli bir öğrenme ortamının yaratılmasına hizmet edeceğine inanılmaktadır.

Bu araştırmanın Türkiye'nin Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına katılımı sürecinde Erasmus Yoğun Türkçe Dil Kursu için öğretmen merkezli öğrenme ve değerlendirme sürecini web tabanlı öğrenme teknolojilerini ve standartlarını kullanarak katılımcı merkezli öğrenme ve bireysel değerlendirme sürecine dönüştürme konusunda bir adım attığı düşünülmektedir. Web tabanlı teknolojilerin bireysel öğrenme ve değerlendirme konusunda gelecekte daha etkin rol alması beklenmektedir.

5. SONUÇ

Avrupa Birliği dil politikasını çok dilliliğe göre düzenlemiştir. Dil zengini Avrupa kıtasında yaşayan her Avrupa vatandaşının en az üç dil bilmesi ve bunu günlük yaşamında kullanması beklenen bir olgudur. Çok kültürlü çok dilli Avrupa Birliği ile bütünleşme sürecinde dil politikasının belirlenmesinin aynı doğrultuda olması beklenmektedir. Gereksinim duymadığı ve kullanmadığı bir dili, kişiler doğal olarak öğrenmek istemeyeceklerdir. Bireyin dil öğrenmeye güdülenmişlik düzeyi toplumsal ve ekonomik istemlerle doğru orantılı olarak gelişeceğine inanılmaktadır. Bu bağlamda Avrupa dil gelişim dosyası uygulaması Türkiye'deki yabancı dil öğretimini olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir.

Dil öğrenme süreci yaşam boyu devam edecek ve bireyler ihtiyaç duyduğu her yaşta tekrarlanabilecek ve yenilenebilecek bir süreçtir. Avrupa Birliğine tam üyelikle birlikte elde edilen serbest dolaşım hakkı ve çalışma izi sayesinde dil pasaportu taşımak her Avrupa vatandaşı için zorunlu olması beklenmektedir. Diğer bir ifadeyle herhangi bir Avrupa ülkesinde iş bulan kişiler işverene bu pasaportu gösterdikleri takdirde o ülkede çalışma olanağına kavuşmuş ve bireylerin bildikleri diller ve düzeyleri dil pasaportunda belirtilmiş olacaktır. Dil pasaportu olan kişi, yaşamını sürdürmek istediği ülkenin dilini biliyorsa o ülkede oturma ve çalışma izni alması daha kolay gerçekleşmesi beklenmektedir.

Türkiye'de kalmak isteyen yabancılardan da aynı şekilde dil pasaportu taşımaları ve Türkçe bildiklerini belgelendirmeleri istenmesi öngörülmektedir. Avrupa Birliğine üye ülkeler için geçerli standartlar ve uygulamalar, Birliğe aday ülkeler için de aynı şekilde uygulanması planlanmaktadır. Böylece Türkçe'nin standart ölçütlere göre yabancı dil olarak öğretimi Avrupa vatandaşları arasında daha da önemli olması beklenmektedir.

Bu çalışmanın yabancı dil öğrenmeye getirdiği yeni kavramlar arasında Öğrenen Özerkliği (Learner Autonomy), Kendini Değerlendirme (Self-Assessment), öğrenmeyi öğrenme (Learning to Learn), Kùltürler Arası Deneyim (Cross-Cultural Experience) ve Keşfederek Öğrenme (Exploratory Learning) bulunmaktadır.

Yıllardır dil eğitimde yoğunlukla uygulanmakta olan dilin kurallarını özellikle söz konusu dilin öncelikle dilbilgisini öğretmek yerine dil becerilerini öğretmenin ve katılımcı başarısını ölçerken, dilbilgisi testleri yerine dört temel dil becerisini (Dinleme, Konuşma, Okuma,Yazma) ölçen testleri uygulamanın daha fazla önem kazanması beklenmektedir.

Öğretme-öğrenme sürecinde katılımcının kendini değerlendirmesi üzerinde durulmaya başlanan diğer bir konudur. Bu anlayışın yabancı dil öğretmenlerinin rolünü ve sınıf içi uygulamalarını etkilemesi beklenmektedir.

Türkiye'nin Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik programlarına katılımı sürecinde Avrupa Dil Gelişim Dosyasında temel alınan dil becerilerinin geliştirilmesi ve ders kitaplarının, dil bilgisi kurallarını öğretmekten çok dört dil becerilerini geliştirici ve Avrupa Dil Gelişim Dosyasında yer alan dil betimleyicilerini (Language Descriptors) gerçekleştirici etkinliklere yer verecek şekilde hazırlanması hedeflen konular arasındadır.

Yabancı dil öğrenmenin yaşam boyu bir öğrenme süreci olduğu ve herkesin her yaşta arzu ettiği taktirde birden çok dil öğrenebileceği vurgulanması gereken diğer bir konudur. Avrupa ile bütünleşme sürecinde bunun bir gereklilik olacağı kabul edilmektedir. Ayrıca kendi kendine öğrenme, kendini değerlendirme ve internet üzerinden öğrenmenin desteklenmesi ve teşvik edilmesi bu sürecin tamamlanması açısından önemlidir

Avrupa ile bütünleşme sürecinde Türkiye'ye ve Türkçe'ye olan ilgi giderek artmaktadır. Türkçe'yi sadece Avrupa'da yaşayan Türk kökenli kişiler değil, Türkiye'de çalışmak isteyen, Türkiye'ye ilgi duyan herkes öğrenmek istemektedir. Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde Avrupa Konseyinin geliştirdiği dil öğretimindeki ortak ölçütler yaklaşımı temele alınması önemli bir konu olarak görülmektedir. Bu amaçla, öncelikle Türk dilinin işlevleri ve her dil işlevi için uygun tümce yapıları belirlenmesi gerekmektedir. Türkçe öğretimi ders kitapları, bu işlevleri kazandırıcı nitelikte hazırlanmalı, uluslararası ölçekte standart Türk dil testleri ile Türkçe kelime kullanım sıklığı sözlüğü hazırlanması çalışmasına gidilmesinde fayda vardır. Türkçe'nin de yer alacağı Avrupa dil gelişim dosyasındaki bilgilerin tutulması ve kişilerin beraberinde

rahatça taşıyabileceği elektronik dil pasaportu uygulamasına geçilmesi gittikçe önem kazanan konulardan biridir.

Bu çalışma sadece Erasmus programı Yoğun Türkçe Dil Kursunu alan çalışması olarak ele almıştır. Oysa Socrates başta olmak üzere farklı alan ve alt alanlara ilişkin çeşitli değişim programları bulunmaktadır. Bu programlar kapsamında Türkiye'ye gelen katılımcı sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu katılımcılara sağlanacak hizmetlerden biri de bugün modern diller (İngilizce, Almanca ve Fransızca) dışında daha az konuşulan ve daha az öğretilen bir dil olarak kabul edilen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi hizmetidir. E-Avrupa eylem planı ile yaşam boyu öğrenmeyi ilke edinmiş Avrupa Birliği Konseyi kültürel gelişim kadar dil gelişimine de büyük önem vermektedir.

Bu sebeple eğitimin diğer bütün alanlarında olduğu gibi Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik programları kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusuna da eğitimde bilişim teknolojilerinden etkin bir şekilde faydalanılabilmesi için bilişim altyapısının güçlendirilerek ulusal bazda bir eşgüdüm sağlanmasında fayda olacağı düşünülmektedir.

Bugün artık bilgisayar ortamında yapılan TOEFL gibi dünya çapında kabul gören bir sınavın benzeri Türkçe için de elektronik ortamda geliştirilebileceğine inanılmaktadır. Böylece Avrupa Eğitim ve Gençlik programı ile sadece (3-12) ay gibi kısa dönem için Türkiye'ye gelen değişim programı öğrenci ve akademisyenler lisans ya da lisans sonrası eğitimlerini Türkiye'de Türkçe olarak alabilmelerinin mümkün olacağına inanılmaktadır.

Bu çalışmada Avrupa Dil Pasaportu örnek alınarak belli bir elektronik standart oluşturulmaya çalışılmıştır. İleride bu çalışmanın kapsamı genişletilerek bütünsel ve tam eşgüdüm içerisinde bir platform ve erişim noktaları ve sağlayıcıları kurularak bunun üzerinden üniversiteler arası bilişim desteği ve hizmeti ile standart e-ders örnekleri hazırlanabileceğine inanılmaktadır. Böylelikle Avrupa Birliği değişim

programları ile ÷lkemize gelen katılımcılar gelmeden önce ve gittikten sonra açık ve uzaktan eğitim ve bilişim-eğitim teknolojileri desteği sayesinde yaşam boyu öğrenme (life long learning) çerçevesinde öğrenmelerini daha kalıcı, etkin, etkileşimsel ve sürdürülebilir kılabilirler.

Bu çalışma süresince ve sonucunda ortaya çıkan hakim görüş Erasmus Yoğun Dil Kursu (EYDK) kapsamında Türkçe için mevcut ancak dağınık müfredatın elektronik derse dönüştür÷lmesi konusunda standardizasyon, işbirliği, altyapı ve konuda yetişmiş personel konusunda sınırlılık ve yetersizliklerin aşılması ile ilgili sürecin daha etkin ve üretken kılınabileceği yöndedir.

Bu çalışmanın Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik programları kapsamında bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanımı konusunda benzer çalışmalar açısından bir başlangıç noktası teşkil edebileceği ve sonraki süreçler adına diğer çalışmalara bir zemin hazırlayabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Kitaplar :

Anil, Aggarwal. (Editor). **Web-Based Learning and Teaching Technologies: Opportunities and Challenges**. Hershey, PA, USA: Idea Group Publishing, 2000.

Atıcı, Bünyamin ve Gürol, Mehmet. **Nesnelci Öğretim Yaklaşımlarından Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımlarına Doğru İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Gelişimsel Bir Model önerisi**. BTİE 2001. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim. Bildiriler Kitabı. Ankara 2001.

Avrupa Dil Gelişim Dosyası, MEB, 2003.

Aydın, D. E. **Bilişim Toplumu**. Beta Basım Yayım, İstanbul, 1996.

Balaban, Erdal. **Bilişim Sistemlerinin İşletmelere Sağladığı Katkıların Ölçülmesi**. Türkiye Bilişim Derneği 20. Kurultay Bildirileri. 01-07.09.2003.

Batlaş, Zuhul et al. **How do e-Learners learn : Metacognition**, published in M. Yalvaç & S. Gülseren, In “**First International Conference On Innovations In Learnign For The Future :e-Learning**,” İstanbul, Turkey, October 26-17, 2004, Proceedings, İstanbul University Rectorate Publication No:4551, 2004.

Bento, Al. **Developing a Class Session Using Audio and Video Streaming**: Anil Aggarwal, (Editor). “**Web-Based Learning and Teaching Technologies: Opportunities and Challenges**”. Chapter VII, Hershey, PA, USA: Idea Group Publishing, 2000.

Berg, Gary. **The Knowledge Medium: Designing Effective Computer-Based Educational Learning**. Hershey, PA, USA: Idea Group Inc., 2002.

Beverly, Abbey (Editor). **Instructional and Cognitive Impacts of Web-Based Education**. Hershey, PA, USA: Idea Group Publishing, 2000.

Blum Brian, **Etkileşimli Ortam Başarının Esasları**, Çev: Murat Düzgün, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1997.

Bozkurt, Veysel **Enformasyon Toplum ve Eğitim**, Türk Dünyası Araştırma Vakfı, sayı 3, Bursa, 2001.

Brett, Paul and Motterdam, Gary, **A Special Interest in Computers, learning and Teaching with Infromation and Communications Technologies (ICT)**, Kent, IATEFL Publications, 2000.

- Brook, W. David. **Web Teaching. A Guide to Designing Interactive Teaching for the World Wide Web.** Second Edition. Hingham, MA, USA: Kluwer Academic Publishers, 2001.
- Cengiz, Emrah and Tüzüm, Murat. **Distribution Channels Training Through Web-based Applications and a Sample Training Model for Distribution Channels,** M.Yalvaç ve S.Gülseren (Eds) In *“First International Conference on Innovations in Learning for the Future: e-Learning”*. İstanbul, Turkey, October 26-17, 2004, Proceedings, İstanbul University Rectorate Publication No:4551, 2004.
- Çelikbaş, Zeki. **“What is RSS and How can it serve Libraries?”** M.Yalvaç & S.Gülseren, *“First International Conference on Innovations in Learning for the Future :e-Learning”*. İstanbul, Turkey, October 26-17, 2004, Proceedings, İstanbul University Rectorate Publication No:4551, 2004
- Darbyshire, Paul. **Instructional Technologies: Cognitive Aspects of Online Programs.**Hershey, PA, USA: IRM Press, 2004.
- Dedeoğlu, Gözde. **Etik ve Bilişim.** Türkiye Bilişim Derneği Yayınları, Ankara, 2001.
- Dulaney , S.G. **How to Be a Successful Online Student.**Blacklick. OH, USA: McGraw-Hill Professional, 2000
- Dündar, Gönen ve diğerleri. **E-Learning : A New Corporate Strategy for Training and Development.** M.Yalvaç ve S.Gülseren (Eds.). In *“First International Conference on Innovations in Learning for the Future : e-Learning”*. İstanbul, Turkey, October 26-17, 2004, Proceedings, İstanbul University Rectorate Publication No:4551, 2004.
- Erdoğan, İrfan ve Alemdar, Korkmaz. **Öteki Kuram: Kitle İletişimine Yaklaşımların Tarihsel ve Eleştirisel Bir Değerlendirilmesi.** Ankara, Pozitif Matbaacılık, 2002.
- European Comission. **Research Networking in Europe, Striving for Global Leadership.** September 2002, European Communities, Belgium,2003.
- Eynon, Rebecca. **The Use of The Internet in Higher Education: Academics’ Experiences of Using Icts for Teaching And Learning.** Oxford Internet Institute, University of Oxford, Oxford, UK, December 2004.
- Field, John. **Lifelong Learning.**Florence, KY, USA: Taylor & Francis, Incorporated, 2000
- Gardenfors, Peter (Editor).**Cognition, Education, and Communication Technology.** Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated, 2005.

- Garra, P.W and Dawis, C. “Wireless Network Support for Pedagogic Interaction” M.Yalvaç and S.Gülseren (Eds.) In “*First International Conference on Innovations in Learning for the Future :e-Learning*”, İstanbul, Turkey, October 26-17, 2004, Proceedings, İstanbul University Rectorate Publication No:4551, 2004.
- Garson, G.,David. **Information Technology and Computer Applications in Public Administration : Issues and Trends**. Idea Group Publishing, USA,1999.
- Ghaoui, Claude. (Editor). **Usability Evaluation of Online Learning Programs**. Hershey, PA, USA: Idea Group Inc., 2003.
- Guilherme, Manuela. **Languages for Intercultural Communication and Education, 3: Critical Citizens for an Intercultural World Foreign Language Education as Cultural Politics**. Clevedon, GBR: Multilingual Matters Limited, 2002.
- Hadri, Gökçen. **Yönetim Bilgi Sistemleri Analiz ve Tasarım Perspektifi**. Epi Yayıncılık, Ankara 2002.
- Holmberg, Borje. **Distance Education and Languages : Evolution and Change**, Clevedon, , GBR: Multilingual Matters Limited, 2005
- Hoole, Dushyanth and Hoole, S.R. **Web-Based Teaching: Infrastructure Issues in the Third World**, Anil Aggarwal (Editor). “*Web-Based Learning and Teaching Technologies: Opportunities and Challenges*”. Chapter III,Hershey, PA, USA: Idea Group Publishing, 2000.
- House, Julianne. (Editor). **Multilingual Communication**. Philadelphia, PA, USA: John Benjamins Publishing Company, 2004.
- Howard Caroline (Editor). **Distance Learning and University Effectiveness: Changing Educational Paradigms for Online Learning**. Hershey, PA, USA: Idea Group Inc, 2003.
- Howard, Caroline., Schenk, Karen., Saunders, Gary. **The Future of Distance Learning in the Traditional University**, Disenza, Richard (Editor).In “*The Design and Management of Effective Distance Learning Programs*.” Hershey, PA, USA: Idea Group Publishing, 2001.
- Howell, S. L. (Editor). In **Online Assessment and Measurement: Case Studies from Higher Education**. K-12 and Corporate.Hershey, PA, USA: Information Science Publishing, 2005.
- Hricko, Mary (Editor). **Online Assessment and Measurement: Foundations and Challenges**. Hershey, PA, USA: Information Science Publishing, 2005.
- Işık, Metin, **Küreselleşme ve Medya Üzerine Etkileri, Medyada Yeni Yaklaşımlar**. Der.İlhan Yerlikaya, ve diğerleri 2004.

- İnceoğlu, Mustafa ve diğerleri. **Intelligent Approach for Web-based E-Learnign Systems**, M. Yalvaç and S.Gülseçen (Eds.)In “*First International Conference on Innovations in Learnign for the Future : e-Learning*”. İstanbul, Turkey, October 26-17, 2004, Proceedings, İstanbul University Rectorate Publication No:4551, 2004.
- İslam, R. **The Virtues of Virtual Universities**. M.Yalvaç and S.Gülseren, In “*First International Conference On Innovations İn Learnign For The Future :E-Learning*”.İstanbul, Turkey, October 26-17, 2004, Proceedings, İstanbul University Rectorate PublicationPublication No:4551, 2004.
- İstanbul Ticaret Odası, Genel Eğitim Programları: Socrates (Avrupa Birliği Genel Eğitim Programları Yayın No:2004.
- Jochems, Wim.and Koper, Roob, **Lifelong Learning in a Network**.Open University of Netherlands, 2004.
- Jones, Ceri **Framework**. Richmond Publishing, England, 2004.
- Khalifa, Mohamed. and Shen, Ning. **Web-based Learning Effectiveness**, M.Yalvaç and S.Gülseren (Eds.). In “*First International Conference on Innovations in Learnign for the Future: e-Learning*”. stanbul, Turkey, October 26-17, 2004, Proceedings, İstanbul University Rectorate Publication No:4551, 2004.
- Köksal, Hayal. **IT Seagulss Project:An Example of Using Technology to Support Future Crittial Thinkers and Problem Solvers**. M. Yalvaç&S.Gülseren (Eds.).In “*First International Conference on Innovations in Learnign for the Future : e-Learning*”. İstanbul, Turkey, October 26-17, 2004, Proceedings, İstanbul University Rectorate Publication No:4551, 2004.
- Lister, Martin et al, **The European Telecom Review**, NY, Routledge, 2003.
- Magoulas, George. (Editor). **Advances in Web-Based Education : Personalized Learning Environments**. Hershey, PA, USA: Information Science Publishing, 2005.
- Mayes, Terry. **The Technology of Learning in a Social World** Roger Harrison (Editor) In “*Supporting Lifelong Learning : Perspective on Learning*”. Volume 1.Florence, KY, USA: Routledge, 2001.
- McLuhan, Marshall and Powers,B.R. **Global Köy**. Çev:Bahar Ö. Düzgören, Scala Yayıncılık, İstanbul, 2001.
- McLuhan, Marshall. **Gutenberg Galaksisi**. Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2001.
- McLuhan, Marshall. **New Media**. Routledge, NY, Routledge, 2003.

- McHaney, Roger ve diğerleri. **Pedagogical Methodology in Virtual Courses** Anil,Aggarwal. (Editor).:In “*Web-Based Learning and Teaching Technologies: Opportunities and Challenges*”. Chapter IX, Hershey, PA, USA: Idea Group Publishing, 2000.
- McQuail, Denis and Windahl, Sven. **Kitle İletişim Modelleri..** İstanbul, İmge Kitapevi Yayınları, 1997.
- McVay, M.Lynch. **Online Educator : A Guide to Creating the Virtual Classroom.** Florence, KY, USA: Routledge, 2002.
- Morrow, Keith. **Insights from the Common European Framework.**Oxford University Press, NY, 2004
- Morphew, N. Valerie. **Web-Based Learning and Instruction: A Constructivist Approach.** Lau, Linda (Edit). In “*Distance Learning Technologies:* ” Issues, Trends and Opportunities”,Hershey, PA, USA: Idea Group Publishing, 2000.
- National Research Council Staff. **Internet's Coming of Age.** Washington, DC, USA: National Academies Press, 2001.
- Novitzki E., James. **Asynchronous Learning Tools: What is Really Needed, Wanted and Used ?**, Anil Aggarwal(Editor). In “*Web-Based Learning and Teaching Technologies: Opportunities and Challenges*”. Hershey, PA, USA: Idea Group Publishing, 2000.
- Oğuzertem, Y.A. **Eğitim için Internet, Internet için Eğitim: Elektronik İletişim ve Etik, Bilgi ve Toplum.** Türk Dünyası Araştırma Vakfı, sayı 3, Bursa , 2001.
- Phillips, David(Editor). **Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States.**Secaucus, NJ, USA: Kluwer Academic Publishers, 2003.
- Rigel, Nurdoğan. **Kadife Karanlık.** İstanbul, Su Yayınları,2003.
- Roberts ,Tim S. (Editor). **Self, Peer and Group Assessment in E-Learning.** Hershey, PA, USA: Information Science Publishing, 2006.
- Roger, Harrison.(Editor). **Supporting Lifelong Learning : Perspective on Learning,** Volume 1. Florence, KY, USA: Routledge, 2001.
- Schriewer, Jürgen. (Editor). **Problems & Prospects of European Education.** Westport, CT, USA: Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000.
- Sezal, İhsan. **Eğitimin Dünü, Bugünü, Yarını: Bir Düşünce Egzersizi** Türk Dünyası Araştırma Vakfı, sayı 3, Bursa , 2001.

- Simons, R.J. **New Learning**. Hingham, MA, USA: Kluwer Academic Publishers, 2000
- Smith, M. M.. **Board on Testing and Assessment (CB). Technology and Assessment: Thinking Ahead**. Proceedings from a Workshop, Washington, DC, USA: National Academies Press, 2002.
- Socrates-Erasmus Değişimi Uygulama Elkitabı, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi, Ulusal Ajans Ankara, 2004.
- Steele, Griffith and Torrisi, Geraldine. **Toward Effective Use of Multimedia Technologies in Education**. Sanjaya. Mishra (Editor) In *“Interactive Multimedia in Education and Training”*. Chapter II Hershey, PA, USA: Idea Group Publishing, 2004.
- Tetiawat, Orasa and Igbaria, Magid. **Opportunities in Web-Based Teaching: The Future of Education** Aggarwal Anil(Editor). *“Web-Based Learning and Teaching Technologies: Opportunities and Challenges”*. Hershey, PA, USA: Idea Group Publishing, 2000.
- Tosi, Arturo. **Crossing Barriers and Bridging Cultures: The Challenges of Multilingual Translation for the European Union**. Clevedon, , GBR: Multilingual Matters Limited, 2003.
- Ulusal Ajans, .**Leonardo Da Vinci** AB Eğitim Eylem Programı, İkinci Aşama:2000-2006, Avrupa Komisyonu Ankara,2004.
- Warschauer, Mark and Kern, Richard. **Network-based Language Teaching: Concepts and Principles**. Cambridge University Press, USA, 2000.
- Williams, B.K., Sawyer, S.C. and .Hutchinson, S.E. **Using Information Technology. A Practical Introduction to Computers & Communications**. Third Edition, The McGrawHill Companies, North America, 1999.
- Williams, Pete., Nicholas, David and Gunter, Barrie. **E-Learning: What The Literature Tells Us About Distance Education: An Overview**, Aslib Proceedings: New Information Perspectives ISSN 0001253X, Volume 57, Number 2, 2005 Williams, Peter(Editor). In *“Information and E-Learning”*. Bradford, , UK: Emerald Group Publishing Limited, 2005.
- Yalvaç, Mesut **A Basic Approach to Innovations in Learning in the Future: Information Processing Model**. “First International Conference on Innovations in Learning for the Future :e-Learning, İstanbul, Turkey, October 26-17, 2004, Proceedings, İstanbul University Rectorate Publication No:4551, 2004.
- Yılmaz, Vural. **Okullarda Bilgisayar Kullanımının Uzun Vadeli Planlaması**. İnkilap Kitapevi, İstanbul, 2001.

Yung, L.C.-and Chi, Cheung. Shing. **Modelling and Analysis of Web-Based Courseware Systems**, Anil Aggarwal (Editor).In *Web-Based Learning and Teaching Technologies: Opportunities and Challenge*. Hershey, PA, USA: Idea Group Publishing, 2000.

Yükseltürk, Erman and Anlı, Refik. **Assessing Online**. M.Yalvaç and S.Gülseren. In *“First International Conference on Innovations in Learnign for the Future: e-Learning”* İstanbul, Turkey, October 26-17, 2004, Proceedings, İstanbul University Rectorate Publication No:4551, 2004.

Yükseltürk, Erman and Anlı, Refik. **Blended Learnign as New Trend in Distance Education**, M.Yalvaç and S.Gülseren (Eds). In *“First International Conference on Innovations in Learnign for the Future: e-Learning”* İstanbul, Turkey, October 26-17, 2004, Proceedings, İstanbul University Rectorate Publication No:4551, 2004.

Zıllıoğlu, Merih. **İletişim Nedir ?**. 2. Basım,İstanbul, Cem Yayınevi. 1972.

Süreli Yayınlar :

Avrupa Komisyonu Türkiye Temsilciği. **Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne Katılım Sürecine İlişkin 2003 İlerleme Raporu**, Ankara, 2003.

Allen, Robert. *“The Web: InteractIive and Multmedia Education”*, **Computer Networks and ISDN Systems**, Volume 30, Issues 16-18, September 30, 1998,1717-1727.

Devlet Planlama Teşkilatı, *“Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Raporu”*. **Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı**, Ankara, 2001.

[Harper](#),C. Kimberly. [Chen](#), Kuanchin. and [Yen](#),C. David. *“Distance Learning –Virtual Classrooms, and Teaching Pedagogy in the Internet Environment”*. **Technology in Society**, Volume 26, Issue 4, November 2004, 585-598.

Heiff, S.Trude and Schulze, Mathias. *“Student Modeling and ab initio Language Learning”*. **System**. Volume 31, Issue 4, December 2003.

Huang, Camillian. *“ Designing High-Qaulity Multimedia Learning Modules”*. **Computerized Medical Imagining and Graphics**, Volume 29, Issue 2-3, March – April 2005,s.223-233

National Research Council Staff. **Internet's Coming of Age**.Washington, DC, USA: National Academies Press, 2001.

Resmî Gazete,Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği İfade 4/d,5/1,6/b,7/1, Sayı 26184, 31 Mayıs 2006.

TUSİAD (**Turkish Industrialists'and Business Association**), “Information Society and eTurkey Towards European Union”, Executaive Summary, Publication no: T/20001.07/304, İstanbul,2001.

Wiske Martha, Stone. Wirsig, Mindy and Susan. “*New Technologies to Support teaching for Understanding*”, **International Journal of Educational Research**, Chapter, volume 35, Issue, 2001,483-501

Yarman, Fatoş ve T., Vural ve diğerleri. “*İnternet Ortamında Eğitimin Yararları ve Sorunları*” **Bilişim Kültürü Dergisi**, Türkiye Bilişim Derneği, Ankara sayı 76, Ocak 2001.

Yaşar, Şefik. “*Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci*” **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** Cilt 8, Sayı 1-2, Güz 1998.

Yılmaz,Vural **Okullarda Bilgisayar Kullanımının Uzun Vadeli Planlaması**, Inkilap Kitapevi, İstanbul, 2001.

Diğer Yayınlar :

“*AB Eğitim Programları ve ECTS Uygulamaları*”.

URL:<http://www.ankara.edu.tr/sonEcts/abegitimects.doc> (02.04.2006)

Acar, Zafer “*ASP Nedir?*”.

URL:http://www.godoro.com/Divisions/Ehil/Mahzen/Programming/TheAS_PBook/txt/HTML/document_ASPWhatIs.HTML (12.04.2005)

Adıyaman, Zehra. “*Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi*”. **MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü** <http://Ab.Org.Tr/Ab02/Tammetin/83.Doc> (11.01.2006)

Akbaş, Oktay ve Özdemir, M. Soner. “*Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme*” : **Milli Eğitim Dergisi** sayı 155-156, 2002, URL:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/akbas.htm> (01.01.2006)

Akıllı, G. Kaplan. “*User Satisfactt,on Evaluation of an Educational Website*”. **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET** January 2005 ISSN: 1303-6521 volume 4 Issue 1, Article II, URL:<http://www.tojet.net/articles/4111.htm> (06.06.2005)

Akpınar, Yavuz .Bal, Volkan. ve Şimşek, Hüseyin.“*E-Portfolyalarla Öğrenme Ortamı Geliştirme ve DesteklemePlatformu*”. **The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET** October 2005 ISSN: 1303-6521 Volume 4, Issue 4, Article 15, URL:<http://www.tojet.net/articles/4415.htm> (12.11.2005)

- Akpınar, Yavuz “*İnternet Üzerinde Eğitim ve Etkileşimlilik Sorunları*” **Türkiye Bilişim Derneği**, sayı7, Eylül, 2001,
URL:http://www.tbd.org.tr/index.php?module=bilisim&page=show_content&content_id=343 8(04.01.2002)
- Aküner, Caner. “*İnternet Üzerinden Eğitimde Eğitim Platformu Geliştirme Kriterleri Geliştirme ve Uygulama Örneği*”. **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**, January 2005 ISSN: 1303-6521 volume 4 Issue 1 Article 18. URL:<http://www.tojet.net/articles/4118.htm> (01.10.2005)
- Aslan, Berna. “*Avrupa Birliği Yüksek Öğretim Alanı Ve Yüksek Öğretimde Kalite Çerçevesinin Belirlenmesi*”. **Milli Eğitim Dergisi**, 2005,sayı 167
URL:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-bernaarslan.htm> (12.02.2004)
- Aşkar, Petek. “*Eğitim Politikalarında Yeni Eğilimler*”. **Türkiye Bilişim Dergisi**, sayı 72, Aralık 1999.
URL:http://www.tbd.org.tr/index.php?module=bilisim&page=show_content&content_id=222 (23.02.200)
- Atabay, Sevinç. “*Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları*” **Türkiye Bilişim Derneği** sayı 81, Mart2002:
URL:http://www.tbd.org.tr/index.php?module=bilisim&page=show_content&content_id=424 (21.01.2003)
- Atılğan, Doğan. “*Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye’de Bilgi Hizmetleri*”.
URL:http://eprints.rcis.org/archive/00005633/01/AVRUPA_.pdf (12.01.2005)
- Aytaç, Tufan.“*Dosya: Eğitimde Teknoloji Dönemi Eğitim Portalı*”. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi** ,ŞUBAT 2004 Yıl : 4, Sayı: 48
URL:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi48/aytac-1.htm>(03.04.2005)
- Aydın Köksal, “*Bilişim Sözcüğü Üzerine*”. **Türkiye Bilişim Dergisi**, 2002,URL:http://dergi.tbd.org.tr/yazarlar/11022002/aydin_koksal.htm (12.09.2004)
- Aytunga, Oğuz. “*Bilgi Çağında Yüksek Öğretim Programları*”. Güz 2004, sayı 164,
URL:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/oguz.htm> (03.04.2005)
- Bahar, Murat. “*E-Learning ve Yeni Yaklaşımlar*”.
URL:http://www.enocta.com/tr/kaynaklar_makale_detay.asp?url=67 (12.01.2005)

- Bayrakçı, Mustafa. “Avrupa Birliği ve Türkiye Eğitim Politikalarında Bilgi Ve İletişim Teknolojiler ve Mevcut Uygulamalar”. **Milli Eğitim Dergisi**, 2005, sayı :167, URL:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-bayrakci.htm> (05.05.2005)
- Bekiroğlu, O.Feral. “Ölçme Değerlendirmede Alternatif Yöntemler ve Portfolyo Kullanımı”. URL:<http://www.istekyasam.com/edu7dergi/edu7/makale5.doc> (04.02.2005)
- “Bilgisayar Destekli Eğitim Nedir?”. URL:<http://stu.inonu.edu.tr/~e040040026/Bilgi1.htm> (11.02.2005)
- “Bilişim Nedir?”. URL:<http://www.bilisimpusulasi.info/bilisimnedir.asp> (03.04.2005)
- Boynak, Ferdi. “Bilgisayar Destekli Devre Tasarımı Dersi Uygulaması”. **The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET** January 2004 ISSN: 1303-6521 Volume 3, Issue 1, Article 9, URL:<http://www.tojet.net/articles/319.htm> (12.01.2005)
- Bulun, Mustafa.Gülнар, Birol.ve Güran, M.S. “Eğitimde Mobil Teknolojiler”. **The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET** April 2004 ISSN: 1303-6521 Volume 3, Issue 2, Article 23 URL:<http://www.tojet.net/articles/3223.htm> (12.01.2005)
- “CSS’e Giriş”. URL:http://www.godoro.com/Divisions/Ehil/Mahzen/Web/WebProgrammi ng/txt/HTML/document_StyleSheetIntroduction.HTML (01.10.2005)
- “Comenius”. URL:http://www.ua.gov.tr/portal/page?_pageid=218,35575&_dad=portal&_schema=PORTAL (09.01.2006)
- Council of Europe / Conseil de l’Europe. URL:[http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=\\$t/208-1-0-1/documents_intro/..&L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main_pages/levels.HTML](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/documents_intro/..&L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/levels.HTML) (12.02.2004)
- Çallı, İsmail, Torkul, Orhan ve Taşbaşı, Nevzat. “İnternet Destekli Öğretimde Kullanılmak üzere Web Erişimli Veri Tabanı Yönetim Sistemiyle Ölçme ve Değerlendirme Sistemi Tasarımı” **The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET** July 2003 ISSN: 1303-6521 Volume 2, Issue 3, Article 13 URL:<http://www.tojet.net/articles/4116.htm> (22.09.2007)
- Çelik, Abdurrahman ve Terzi, Serdal. “Teacher-student Interactions in Distance Distance Learning” Isparta, TURKEY, **The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET** January 2005 ISSN: 1303-6521 volume 4 Issue 1 Article 7 URL:<http://www.tojet.net/articles/417.htm> (01.05.2005)

“Çok Dillilik Bir Güç”.

URL:<http://www.istanbul.edu.tr/iletim/73/haberler/i1.htm>(02.04.2006)

Demircan, Yahya ve Altinkaya, Muhittin. “*PHP Nedir ?*” Progress

Programlama, URL:<http://www.phpbul.com/php-nedir.php> (12.10.2005)

Demirel, Özcan. “*Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması*”. **Milli Eğitim Dergisi**, yıl: 33, sayı:167, 2005,

URL:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-demirel.htm>(19.11.2005)

Deryakulu, Deniz “*Yapısıcı Öğrenme. Sınıfta Demokrasi*”. **Eğitim Sen Yayınları**,

Ankara,2001 URL:<http://www.egitim.aku.edu.tr/yapici.doc> (21.12.2005)

“*DILANG*” www.dialang.org

Doruk, Zehra.”*e-Öğrenme ve Kavramlar*”.

URL:http://www.mmistanbul.com/makaleler/e_ogrenme/e_ogren01/e_ogren01.HTML (13.04.2005)

Dumont, Alain. “*New Media and Distance Education ; An EU-US Perspective*”.

European Commission, Information, Communication & Society 3:4, 2000

URL:www.tandf.co.uk/journals (02.05.2001)

Eğitim, Mesleki Eğitim ve Gençlik

Politikası. URL:<http://www.deltur.cec.eu.int/default.asp?lang=0&pId=3&fId=10&prnId=8&hnd=1&ord=7&docId=318&fop=0> (13.09.2005)

Erasmus Yoğun Dil Kursu İstatistikleri.

URL:<http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/statisti/eilestat.pdf>

Ergün, Mustafa. “*Öğrenme Teorilerine Genel Bakış ve Klasik Koşullanma*”.

URL:<http://www.egitim.aku.edu.tr/kuramsal.htm> (21.10.2005)

Eyüboğlu, Filiz “*e-Öğrenme Nedir?*”. Türkiye Bilişim Dergisi, sayı 88, Aralık 2003.

URL:http://www.tbd.org.tr/index.php?module=bilisim&page=show_content&content_id=183 (03.04.2004)

Ferdig, R.E. “Towards Implementing Technologies In Education: Exploring The Pedagogy And People Of Good Innovations”,. **The Turkish Online**

Journal of Educational Technology – TOJET April 2005 ISSN: 1303-6521 volume 4 Issue 2 Article 5

URL:<http://www.tojet.net/articles/425.htm> (20.10.2005)

“Gençlik Programı Nedir?”.

URL:http://www.ua.gov.tr/portal/page?_pageid=219,33592&_dad=portal&_schema=PORTAL (02.11.2005)

Göksel, Asuman. “Avrupa Akdeniz Gençlik Eylem Programı”

URL:<http://www.ua.gov.tr/youth/docs/tur/aagep-bilginotu-logolu.doc>(01.04.2005)

Gülbahar, Yasemin. “Web-Destekli Öğretim Ortamında Bireysel Tercihler (Individual Preferences In A Web-Supported Instructional Environment)”. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* –TOJET, April 2005 ISSN: 1303-6521 volume 4 Issue 2 Article 9.URL:<http://www.tojet.net/articles/429.htm> (01.08.2005)

Gürol, Mehmet. “Web Tabanlı Öğrenme Çevrelerinin Tasarımı” Açık Ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, 23 Mayıs 2002.

URL:http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Mehmet_Gurol.doc (01.05.2004)

Grundtvig Öğrenme-Ortaklığı Klavuzu.’

URL:http://www.ua.gov.tr/socrates/docs/tur/Grundtvig_OgrenmeOrtakligiKilavuzuTR.pdf (02.01.2006)

Isman, Aytekin ve Dabaj, Fahime. “Attitudes of Students towards Internet”. . **TOJDE** October 2004, Volume 5, Number 4,

URL:<http://www.tojet.net/articles/117.htm> (01.02.2005)

“İletişim Nedir ?”.

URL:<http://www.rehberogretmen.com/Rehfiles/bilcalis/insan%20iliskileri.htm> (12.03.2005)

“Java”.

URL:http://www.godoro.com/Divisions/Ehil/Mahzen/Web/WebProgrammi ng/txt/HTML/document_Java.HTML (04.09.2005)

“Java Script’e Giriş”.

URL:http://www.godoro.com/Divisions/Ehil/Mahzen/Web/WebProgrammi ng/txt/HTML/document_JavascriptIntroduction.HTML(01.07.2005)

Kaplan, Gökür ve Akıllıser. “User Satisfact, on Evaluation of an Educational Website”: *The Turkish Online Journal of Educational Technology* – **TOJET** January 2005 ISSN: 1303-6521 volume 4 Issue 1, Article II URL:<http://www.tojet.net/articles/4111.htm> (06.06.2005)

Karaağaçlı, Mustafa. “Web Eğitim Ve Web İletişimde Değişen Yeterlikler”. Açık Ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, 23 Mayıs 2002”

URL:http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Mustafa_Karaagaccli.doc (05.04.2005)

Kartal, Erdoğan. “Bilişim-İletişim Teknolojileri ve Dil Öğrenme Endüstrisi”. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* - **TOJET** October

2005 ISSN: 1303-6521 Volume 4, Issue 4, Article
11.URL:<http://www.tojet.net/articles/4411.htm> (29.12.2005)

Kaya, Zeki ve diğerkleri. “Uzaktan Eğitimin Temelleri Dersindeki Uzaktan Eğitim İhtiyacı Ünitesinin Web Tabanlı Sunumunun Hazırlanması”. **The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET** July 2004 ISSN: 1303-6521 Volume 3, Issue 3, Article 20.
URL:<http://www.tojet.net/articles/3320.htm> (09.11.2004)

Kesim, Mehmet. “Herkes İçin, Her Yerde, Her Zaman Etkin Öğrenim E-Öğrenme”. Açık Ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu 23-25 Mayıs 2002
URL:http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Mehmet_Kesim.doc (12.01.2004)

Kılıçarslan, Ali. “Avrupa Diller Yılı”. **4. Boyut İletişim Kültür Dergisi**, sayı 1 Mayıs 2006 URL:<http://www.istanbul.edu.tr/4.boyut/avrupagun.htm> (12.02.2006)

Koç, Mustafa. “Individual Learner Differences In Web-based Learning Environments From Cognitive, Affective and Social-cultural Perspectives”. **Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE** October 2005 ISSN 1302-6488 Volume: 6 Number: 4 Article:
2,URL:<http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde20/pdf/Volume6Number4.pdf> (12.12.2005)

Kruse, Kevin “Katılımcı Merkezli Eğitim;Yapısalıcı Öğrenme ve Teknoloji”. URL:<http://E-Learningguru.Com/Articles> (27.08.2003)

Kutluata, Asuman. “BilgiYönetimi” **Türkiye Bilişim Dergisi**, 2002,
URL:http://dergi.tbd.ogr.tr/yazarlar/22072002/asuman_kutluata.htm (22.01.2003)

“Leonardo Da Vinci”. URL:http://www.ua.gov.tr/leonardo/docs/tur/01-genel_tanitim.doc (05.11.2005)

“Lingua (Dil Öğrenim ve Öğretimi Programı)”.
URL:http://www.ua.gov.tr/portal/page?_pageid=218,33370&_dad=portal&_schema=PORTAL (12.02.2006)

Liu, Yuliang.“Distance and Traditional Education”. **TOJDE** ,Januaray,2002, Volume 3, Number URL:http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde5/articles/yuliang_txt.htm (21.02.2002)

Magagula, M.C.and Ngwenya, P.A. “Comparative Analysis of the Academic Performance of Distance and On-Campus Learners”. University of Swaziland, **TOJDE** 2004, Volume 5, Number 4.URL:<http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde16/index.htm> (01.04.2005)

Mahiroğlu, Ahmet. “Avrupa Birliğ Ülkelerinde Yeni Eğitim Politikaları Yaşam Boyu Öğrenme” **Milli Eğitim Dergisi**, sayı:167,2005
URL:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-mahiroglu.htm>
(04.03.2004)

Major,. Tracey.
“E-learning: Does it make the grade?”. URL: www.cio.com/archive/011501/grade.HTML (12.02.2001)

McGriff, S. J. “ISD Knowledge Based Communications Theory”.
URL:<http://www.personal.psu.edu/sjm256/portfolio/kbase/Theories&Models/communications.HTML> (12.01.2005)Minerva
URL:http://www.ua.gov.tr/portal/page?_pageid=218,33375&_dad=portal&_schema=PORTAL (12.12.2005)

McGriff, S. J.,“ISD Knowledge Base/Systems Theory”. October 27, 2001,URL:<http://www.personal.psu.edu/faculty/s/j/sjm256/portfolio/kbase/Systems&Change/systems.HTML> (12.03.2005)

“Minerva”.
URL:http://www.ua.gov.tr/portal/page?_pageid=218,33375&_dad=portal&_schema=PORTAL (12.12.2005)

Namlu, A. G. “Bilgisayar Destekli Ölçme ve Değerlendirme”. Ünite 9
URL:<http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/2277/unite07.pdf> (12.01.2005)

Özad, B.Efe ve Barkan, Murat. “Open Learning :Communicating with the Learner”.
TOJET-The Turkish Online Journal of Educational Technology, July 2004 Volume 3, Issue 3, Article 6.
URL:<http://www.tojet.net/articles/336.htm> (05.10.2005)

“PHP’nin Özellikleri”.
URL:http://www.godoro.com/Divisions/Ehil/Mahzen/Programming/PHPGiris/txt/HTML/document_PHPHakkinda.HTML (12.09.2005)

Rugayah,. Hajah et al. “Computers: Educational Technology and Pedagogy Paradox?”. **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET** July 2005 ISSN: 1303-6521 volume 4 Issue 3 Article 8.URL:<http://www.tojet.net/articles/438.htm> (16.09.2005)

Rüzgar, Nursel S. “A Research on the Purpose of Internet Usage and Learnign via Internet”. **The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET** October 2005 ISSN: 1303-6521 Volume 4, Issue 4, Article 4.
URL:<http://www.tojet.net/articles/444.htm> (09.11.2005)

Rüzgar, Bahattin. “Bilginin Eğitim Teknolojilerinden Yararlanarak Eğitimde”
Paylaşımı,**The Turkish Online Journal of Educational Technology –**

“Sibernetik İletişim Modeli”.

URL: <http://www.psikolojisyfam.com/modeller/sibernetik-iletisim-modeli.HTML> (12.11.2005)

“Schoolnet”. <http://www.eun.org>

Tekçi, Mehmet “Bilişimin Bireye ve Topluma Etkileri”. **Türkiye Bilişim Dergisi**, 24 Mart 2003 RL: http://dergi.tbd.org.tr/yazarlar/24032003/mehmet_tekci.htm (08.06.2004)

Teker, Zafer. “HTML’e Giriş”.

URL: [http://www.godoro.com/Divisions/Ehil/Mahzen/Web/WebProgrammi ng/txt/HTML/document_HTMLIntroduction.HTML\(11.08.2005](http://www.godoro.com/Divisions/Ehil/Mahzen/Web/WebProgrammi ng/txt/HTML/document_HTMLIntroduction.HTML(11.08.2005)

“The Stella Project”. URL: <http://www.minerva-stella.info/HTML/ArcMagazine.asp?IDCat=1&IDSottoCat=3> (12.01.2005)

Torkul, Orhan., Sezer, Cemal ve Över, Tijen. “Internet Destekli Öğretim Sistemlerinde Bilişim Gereksinimlerinin Belirlenmesi”. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, TOJET January 2005, volume 4 Issue 1 Article 16 .URL <http://www.tojet.net/articles/4116.htm> (20.08.2005)

Tutar, Filiz ve Çanakçı ,Derviş. “E-öğrenme ve Türkiye'deki Konumu”.

URL: http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php?nt=620 (12.01.2005)

“Türk Mesleki Eğitim Sistemi” Mesleki Eğitim Sistemimiz Ve İşletmelerdeki Beceri Eğitimi Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. **TİSK Raporu**

URL: <http://www.tisk.org.tr/yayinlar.asp?sbj=ic&id=1169> (12.03.2006)

“Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Avrupa Birliği, Kültürel İşbirliği Konseyi Eğitim Komitesinin belirlediği bağlamlar kullanılabilir mi?”. URL: <http://www.ingilish.com/myessays2.htm> (12.10.2005)

Türkoğlu, Adil. “Avrupa Birliği Sürecinde Eğitimi Etkileyen Faktörler” 2005, Sayı 166 URL: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-turkoglu.htm> (01.02.2004)

Türkoğlu , Recep. “Bilgisayar Destekli Eğitim” **Türkiye Bilişim Derneği** , sayı 81, Mart 2002,

URL: http://www.tbd.org.tr/index.php?module=bilisim&page=show_content&content_id=424 (21.01.2003)

Udin, Victor. Davis, Niki. “Organizational implications of Web-Enhanced Study Abroad Programs”. **TOJET** October 2002 volume 1 Issue 1 Article 4.:URL: <http://www.tojet.net/articles/114.htm> (03.05.2003)

- Uğurlu, Teyyar. “İnsanın Eğitim İhtiyacı”
URL:http://www.egitim.com/egitimciler/0752/0752.4/0752.4.teyyarugurluin_saninegitimihtiyaci.asp (21.01.2005)
- Ulusal Ajans. URL:http://www.ua.gov.tr/portal/page?pageid=218,33375&_dad=portal&_schema=PORTAL(21.10.2005)
- Usal, R.Mustafa ve Albayrak, Mehmet. “e-Öğrenmede Bilgisayar / Ağ Aaltyapısı Bakımından Etkili Parametreler ve Türkiye’nin e-Öğrenmeye Hazır bulunuşluluğu”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology–TOJET** April 2005 ISSN: 1303-6521 volume 4 Issue 2 Article 6.URL:http://www.tbd.org.tr/index.php?module=bilisim&page=show_content&content_id=343 (13.01.2002)
- Usal, R.M. ve Albayrak, Mehmet. “Uzaktan Eğitim Türleri: E-Öğrenemede Bilgisayar /ağ altyapısı Bakımından Etkili Parametreler ve Türkiye’nin E-Öğrenemey Hazır Bulunuşluğu”. **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**, April 2005 ISSN: 1303-6521 volume 4 Issue 2 Article 6, URL: <http://www.tojet.net/articles/426.htm> (05.09.2005)
- Venugopal Reddy, V. and Manjulika ,S. “Towards Virtualization: Open and Distance Learning” **TOJDE** April 2002, Volume 3, Number 2,.URL:;<http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde6/reivews/review1.htm> (02.05.2003)
- Vonderwell, Selam. and Savery, John “Online Learning : Student Role and Readiness” **The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET** July 2004 ISSN: 1303-6521 Volume 3, Issue 3, Article 5.URL:<http://www.tojet.net/articles/335.htm> (21.01.2005)
- Yayan, Melik. “AB Eğitim Programları ve Türkiye’nin Yararlanma Kabiliyeti”. **Milli Eğitim Dergisi**, sayı 158, 2003,
URL:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/158/yayan.htm> (12.04.2005)

EKLER

- EK 1 - ERASMUS YOĞUN TÜRKÇE DİL KURSU KATILIMCI ANKETİ
- EK 2 - ERASMUS YOĞUN TÜRKÇE DİL KURSU OKUTMAN ANKETİ
- EK 3 - KÜLTÜREL İŞBİRLİĞİ KONSEYİ EĞİTİM KOMİTESİ'NE GÖRE DİL KULLANIMI BAĞLAMLARI
- EK 4 - AVRUPA DİL PASAPORTU TEMEL TANIMLAYICILARI
- EK 5 - ERASMUS YOĞUN DİL KURSU İSTATİSTİKSEL VERİLERİ
- EK 6 - KATILIMCI KAYIT GİRİŞ SAYFASI
- EK 7 - KATILIMCI PROGRAM GİRİŞ SAYFASI
- EK 8 - KATILIMCI BİREYSEL TEST SAYFASI SONUÇ ÖRNEĞİ -I-
- EK 9 - KATILIMCI BİREYSEL TEST SAYFASI SONUÇ ÖRNEĞİ -II
- EK 10 - DİNLEME DERSİ WEB SAYFASI ÖRNEĞİ
- EK 11 - OKUMA DERSİ WEB SAYFASI ÖRNEĞİ
- EK 12 - YAZMA DERSİ WEB SAYFASI ÖRNEĞİ
- EK 13 - AVRUPA DİL PORTFOLYASI STANDART BİREYSEL DEĞERLENDİRME FORMU (İSVİÇRE VERSİYONU)
- EK 14 - WEB TABANLI TANISAL ÖLÇEK PROGRAMI AKIŞ DİYAGRAMI
- EK 15 - KATILIMCI KAYIT DEĞERLENDİRMELERİ
- EK 16 - "EVET" OLARAK İŞARETLENE "AMAÇ/ÖĞRENME ÖNCELİĞİ (OBJECTIVE)" İFADE YÜZDELERİ
- EK 17 - FATİH ÜNİVERSİTESİ ERASMUS YOĞUN TÜRKÇE DİL KURSU YÜZ YÜZE EĞİTİM TEMEL SEVİYE YERLEŞTİRME SINAV SORULARI ÖRNEĞİ
- EK 18 - "EVET" OLARAK İŞARETLENEN İFADE YÜZDELERİ

EK 1 - ERASMUS YOĞUN TÜRKÇE DİL KURSU KATILIMCI ANKETİ

PART I STUDENT CHARACTERISTICS

Please fill in the spaces provided.

Respondent's

Name (Optional) :
Country :
Nationality :
Native Language :
Gender : ☐ Male ☐ Female
Age :
High School Education : ☐ Humanities ☐ Science
University : ☐ ☐ Department
Degree : ☐ Undergraduate ☐ Postgraduate

PART II

USE OF INTERACTIVE AND NON-INTERACTIVE TOOLS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

1. Do you know a foreign language?

☐ Yes ☐ No

if your answer to this question is "Yes", move on to the next item please.

2. Please rate the language and the skill.

Language:

Level	: ☐ Very High	☐ High	☐ Medium	☐ Low	☐ Very Low
Reading		Writing	Grammar	Speaking	Listening
☐ 5 Very High	☐ Very High	☐ Very High	☐ Very High	☐ Very High	☐ Very High
☐ High	☐ High	☐ High	☐ High	☐ High	☐ High
☐ Medium	☐ Medium	☐ Medium	☐ Medium	☐ Medium	☐ Medium
☐ Low	☐ Low	☐ Low	☐ Low	☐ Low	☐ Low
☐ Very Low	☐ Very Low	☐ Very Low	☐ Very Low	☐ Very Low	☐ Very Low

3. How long have you studied it?

☐ Less than a year ☐ Between 1 and 5 years ☐ More than 5 years

4. How did you learn your foreign language mostly?

EK 1 - ERASMUS YOĞUN TÜRKÇE DİL KURSU KATILIMCI ANKETİ

- ☐ Using traditional ways or tools (course books, dictionaries, language courses etc...)
☐ Using technology ☐ Both

If your answer to this question is "Using Technology", move on to the following item please.

5. Which type(s) of technologies did you use while learning your foreign language mostly?

- | | |
|--|---|
| ☐ Interactive Technologies | ☐ Non-interactive Technologies |
| ☐ Web & Internet / Intranet | ☐ Television |
| ☐ Interactive Language Software | ☐ Tape Players and Recorders |
| ☐ E-mail, News Group, Forums and Chat | ☐ Radio |
| ☐ Network Technologies (Local or Global) | ☐ VCR,VCD,DVD and Divx Players |
| ☐ Others ☐ | ☐ Others |

6. Did you participate in ODL (Open and Distance Learning) programmes in foreign language learning?

- ☐ Yes ☐ No

if your answer to this question is "Yes", move on to the next item please.

7. Please name the programme and the language

.....

PART III

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK (CEF)

1. Do you know what CEF is?

- ☐ Yes ☐ No

if your answer to this question is "Yes", move on to the next item please.

2. Did you study one of modern or less widely used and taught languages such as Turkish according to CEFR?

- ☐ Yes (Please specify.....) ☐ No

if your answer to this question is "Yes", move on to the next item please.

3. Did you use any technologies while learning it?

- ☐ Yes (Please specify.....) ☐ No

Please add your remarks, ideas and suggestions related to this questionnaire if there are any.....

EK 2 - ERASMUS YOĞUN TÜRKÇE DİL KURSU OKUTMAN ANKETİ BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

Üniversite:.....

Adınız : (Belirtmek zorunda değilsiniz)

Konu Alanınız :

Sorumlu olduğunuz Dersler

Bu üniversitede Hizmet Süreniz:.....

Cinsiyetiniz : ☐ Kadın ☐ Erkek

BÖLÜM II.

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI

1. Derslerinizde eğitim teknolojileri kullanıyor musunuz ?

☐ Evet ☐ Hayır

Eğer yanıtınız “ Evet” ise lütfen aşağıdaki soruya geçiniz.

2. Ne tür teknolojiler kullanıyorsunuz ? Lütfen işaretleyiniz

2.1 ☐ Etkileşimsiz / Tek Taraflı Teknolojiler

☐ Kaset çalar ☐ Radyo ☐ Tepegöz ☐ VCR, VCD / DVD Oynatıcısı ☐ TV

☐ Diğer.....

2.2 ☐ Etkileşimli / Çift Taraflı Teknolojiler

☐ Bilgisayar Destekli Çevrimdışı Etkileşimli (Yabancı Dil Eğitimi CD-Rom'ları) ☐ Internet
(Çevrimiçi Web Tabanlı Teknolojiler / Açık ve Uzaktan Eğitim)

☐ Diğer.....

3.Sizce Türkçe öğretirken hangi dil beceri ya da becerileri etkileşimli teknolojileri kullanımı ile zenginleştirilebilir ve daha etkin kılınabilir ?

☐ Dilbilgisi ☐ Dinleme ☐ Okuma ☐ Yazma

☐ Konuşma

BÖLÜM III.

AVRUPA ORTAK DİL ÇERÇEVE PROGRAMI (Common European Framework of Reference for Languages)

1. Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programının ne olduğunu biliyor musunuz ?

☐ Evet ☐ Hayır

2. Daha önce Türkçe Öğretimi için Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı kriterlerini kullandınız mı?

☐ Evet ☐ Hayır

EK 3 - KÜLTÜREL İŞBİRLİĞİ KONSEYİ EĞİTİM KOMİTESİ'NE GÖRE DİL KULLANIMI BAĞLAMLARI

Alan	Mekan	Kurum	Kişiler	Nesneler	Olaylar	İş/Çalışma	Metinler
Kişisel	Ev : Kendinin evi Ailenin odaları Arkadaşların bahçe Yabancıların öğrenci yurdunda ya da otelde kendine ait yer. Ülke içinde, deniz kenarında vb.	Aile Sosyal Ağlar	(Büyük)Anne ve Baba, Çocuklar, Kardeşler, Teyzeler, Amcalar, Kuzenler, Görümceler ve Kayın Biraderler, Anne ve Babalar, Eşler, (Yakın) Arkadaşlar, Tanıdıklar	Mobilyalar, Elbiseler Ev Eşyaları, Oyuncaklar, Aletler, Kişisel Temizlik, Sanat Eserler, Kitaplar, Ev Hayvanları, Vahşi/Evcil Hayvanlar, Ağaçlar, Bitkiler, Bahçe, Ponds, Ev Malzemeleri, El çantaları, Boş vakit/ Spor Malzemeleri.	Aile Toplantıları, Karşılaşmalar, Olaylar, Kazalar, Doğal Olaylar, Partiler, Ziyaretler, Yürüyüş, Bisiklet Sürme, Motosiklete Binme, Tatiller, Geziler, Spor Karşılaşmaları	Yaşam Rutinleri Ör: Giyinme, Soyunma, Yemek pişirme, Yemek yeme, Bulaşık Yıkama, Bahçecilik, Okuma, Radyo ve Televizyon, Eğlenme Hobiler, Oyunlar ve Sporlar	Teletext, Garanti Belgeleri, Yemek tarifleri, Eğitici ve Öğretici malzemeler, Romanlar, Dergiler, Gazeteler, junk postalar, Broşürler, Kişisel Mektuplar, Neşriyat ve Kaydedilmiş konuşma Metinleri

EK 3 - KÜLTÜREL İŞBİRLİĞİ KONSEYİ EĞİTİM KOMİTESİ'NE GÖRE DİL KULLANIMI BAĞLAMLARI

Kamu	Kamuya ait Alanlar: sokaklar, meydanlar, parklar vb.	Kamu Yöneticiler	Resmi Kurumların Üyeleri	Para, Cüzdan	Olaylar	Hizmet alma ve satın alma	Kamu duyuruları ve bildirileri
	Toplu Taşıma	Politikacılar	Mağaza çalışanları	Formlar	Kazalar, Hastalıklar	Sağlık Hizmetlerinde n Yararlanma	Etiketler ve paketleme
	Dükkanlar, (Süper)marketler, Hastaneler, muayenehaneler, klinik, Spor Stadyumlar, Alanlar, Salonlar, Tiyatro, Sinema, Eğlence	Kanunlar	Polis, ordu, güvenlik	Eşyalar	Halk Buluşmaları		Broşür ve Grafiti
	Restoran, Bar, Otel, Dini Mekanlar	Kamu Sağlığı	Sürücüler, Coductors	Silahlar, Rucksacks	Hukuk alanları, Mahkemeler,	Yerden/Trenl e/ Hava ile Yolculuk	Biletler ve tarifeler
		Hizmet Klüpleri	Yolcular	Çantalar, el çantaları	Şaka günleri,(rag- days) Cezalar, Tutuklamalar		Bildiriler ve yönetmelikl er
		Topluluklar	Oyuncular, taraftarlar, Seyirciler	Toplar	Maçlar, Yarışmalar Gösteriler	Kamu Eğlenceleri ve Boş zaman Aktiviteleri	Programlar
		Politik Partiler	Aktörler, izleyiciler	Programlar		Dini Hizmetler	Anlaşmalar
		Mezhepler	Garsonlar, Bar çalışanları	Yemekler, İçecekler, çabuk yiyecekler	Düğünler, Cenazeler		Menü
			Resepsiyoncular	Pasaportlar, Ehliyetler			Kutsal metinler
			Din adamları Birleşimler				Ayinler ve İlahiler

EK 3 - KÜLTÜREL İŞBİRLİĞİ KONSEYİ EĞİTİM KOMİTESİ'NE GÖRE DİL KULLANIMI BAĞLAMLARI

Mesleki	Ofisler	Şirketler	İşçi/işveren	İş makineleri	Toplantılar	İş idaresi	İş mektubu
	Fabrikalar	Devlet memurluğu	Yöneticiler	Endüstri makineleri	Mülakatlar	Endüstriyel yönetim	Rapor görüşmesi
	İş yerleri	Çok uluslu şirketler	Kolejler	Endüstriyel ve üretim aletleri	Konferanslar	Üretim faaliyetleri	Hayat ve güvenlik bildirileri, Eğitici ve Öğretici malzemeler
	Limanlar, demiryolları	Ulusal endüstriler	İş arkadaşları		Ticaret fuarları	Ofis prosedürler	Yönetmelikler
	Çiftlikler	Ticaret birlikleri	Altılar		Müzakereler	Taşıma/trucking	Tanıtım malzemesi
	Havalimanları		İş arkadaşları		Sezonluk satışlar	Satış faaliyetleri	Etiketleme ve paketlenme, İş tarifi
	Mağazalar, dükkanlar		Müşteriler		Endüstriyel kazalar	Satış, pazarlama	İşaretler, Kartvizit
	Hizmet endüstrileri		Resepsiyoncular, sekreterler, temizlik görevliler vb.		Endüstriyel anlaşmazlıklar	Bilgisayar faaliyetleri	
Eğitim	Oteller					İş/Ofis idaresi	
	Okullar: salon, sınıflar, oyun alanı	Okul, Kolej	Sınıf öğretmenleri	Yazım malzemeleri, Okul üniformaları, Oyun malzemeleri ve giysiler, Yiyecek	Okula dönüş/giriş	Toplantılar	Gerçek metinler (yukarıdaki gibi)
	Spor salonları, koridor	Üniversite	Öğretim elemanları		Kaçış	Dersler, Oyunlar	Metin ve okuma kitapları
	Kolejler, Üniversiteler	Bilim toplulukları	Bakıcılar Yardımcı elemanlar, Ebeveynler	İşitsel görsel malzemeler	Ziyaretler ve değişimler	Oyun zamanı	Tahta, Tepegöz,
	Sunuş salonları	Profesyonel kurumlar	Profesörler, okutmanlar, (arkadaş) öğrenciler, kütüphane ve laboratuvar, hizmetliler, temizlikçiler, güvenli k, sekreterler	Tahta ve tebeşir	Veli günü/ akşamı	Klupler/topluluklar, Laboratuvar çalışması	Bilgisayar, Video,
	Seminer odaları	Yetişkin eğitim kuruluşları		Bilgisayarlar, Çantalar ve okul çantası	Spor günleri/ müsabakalar	Seminerler/etütler, Ev ödevleri Münazara/ tartışmalar	Gazete metinleri
	Katılımcı birlikleri				Disiplin sorunları		Özetler, sözlükler
	Yurtlar , laboratuvar Kantin						

EK 4 - AVRUPA DİL PASAPORTU TEMEL TANIMLAYICILARI

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
A N L E M E M A	D İ N L E M E M A	Benimle, ailemle ve yakın çevremle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilirim.	Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıpları ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim. (Örneğin; En temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek). Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşüncüyü kavrayabilirim.	İş, okul, boş zaman vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim. Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olduğunda anlayabilirim.	Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilirim. Standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabilirim.	Açıkça yapılandırılmış amış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları anlayabilirim. ..Televizyon programları ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim.	İster canlı ister yayın ortamında olsun, hiçbir konuşma türünü anlamakta zorluk çekmem. Sadece normal anadili konuşma hızında ise, aksana alışabilmem için biraz zamana ihtiyacım olabilir.
	O K U M A	Katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceyi anlayabilirim.	Kısa ve basit metinleri okuyabilirim. İlanlar, kullanım kılavuzları, münümler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilirim.	Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim. Kişisel mektuplarda belirtilen olay, duygu ve dilekleri anlayabilirim.	Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilirim. Çağdaş edebi düzyazıyı anlayabilirim.	Üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, ilgi alanımla alakalı olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.	Kullanım kılavuzları, uzmanlık alanına yönelik makaleler ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, yapısal ve dilbilgisel açıdan karmaşık hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyabilir ve anlayabilirim.

EK 4 -AVRUPA DİL PASAPORTU TEMEL TANIMLAYICILARI

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
K O N U Ş M A L I K L İ K Y A Ş M A Z M A		Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinelemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koşuluyla, basit yoldan iletişim kurabilirim. O anki gereksinime ya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve cevap verebilirim.	Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim.	Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek bir çok durumla başa çıkabilirim. Bildik, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (Örneğin; aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim.	Öğrendiğim dili anadili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim.	Kullanacağım sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık bir ifadeyle dile getirebilir ve karşımdakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.	Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir; deyimler ve konuşma diline ait ifadeleri anlayabilirim. Kendimi akıcı bir şekilde ifade edebilir, anlamdaki ince ayrıntıları kesin ve doğru bir biçimde vurgulayabilirim. Bir sorunla karşılaşırsam geriye dönüp, karşımdaki insanların fark etmelerine fırsat vermeyecek bir ustalıkla ifadelerimi yeniden yapılandırabilirim

EK 5 - ERASMUS YOĞUN DİL KURSU İSTATİSTİKSEL VERİLERİ

Number of Incoming ERASMUS EILC Students 2001-2004

Country of host institution	Year				Total
	2001	2002	2003	2004	
BEN	187	229	223	286	925
CZ	19	44	88	155	306
DK	80	99	126	153	458
EE	19	26	32	31	108
GR	62	77	79	142	360
IT	438	550	604	776	2368
CY	7	8	3	7	25
LV	6	3	11	18	38
LT	9	11	24	37	81
HU	37	47	54	124	262
MT	33	2	13	32	80
NL	61	97	130	141	429
PL	55	63	124	132	374
PT	132	145	185	217	679
FI	151	168	172	193	684
SI	24	21	51	111	207
SK	9	9	18	25	61
SE	130	188	210	304	832
IS	28	42	34	47	151
NO	115	134	129	138	516
BG	0	9	21	26	56
RO	20	40	47	64	171
TR*				33	33
Total	1 622	2 012	2 378	3 192	9 204

* Turkey started participating in the Erasmus programme in 2004-05

Data source: Erasmus National Agencies Final Reports

EK 5 - ERASMUS YOĞUN DİL KURSU İSTATİSTİKSEL VERİLERİ

Number of Outgoing ERASMUS EILC Students 2001-2004

Country of home institution	Year				Total
	2001	2002	2003	2004	
BE	78	80	53	56	267
CZ	40	60	85	97	282
DK	55	41	22	37	155
DE	441	593	751	966	2751
EE	14	28	13	27	82
GR	15	10	11	13	49
ES	102	176	235	270	783
FR	145	202	234	279	860
IE	11	35	8	7	61
IT	141	184	221	242	788
CY	1	2	3	1	7
LV	7	10	6	13	36
LT	10	14	13	30	67
LU	0	0	0	0	0
HU	66	72	72	107	317
MT	0	4	0	0	4
NL	40	38	56	124	258
AT	95	75	107	172	449
PL	86	77	92	212	467
PT	57	52	39	79	227
FI	62	95	149	194	500
SI	8	6	10	8	32
SK	1	4	10	13	28
SE	32	29	42	48	151
UK	69	70	92	97	328
IS	0	3	0	0	3
LI	9	6	3	2	20
NO	18	23	36	46	123
BG	0	0	10	9	19
RO	19	23	5	4	51
TR*				39	39
Total	1 622	2 012	2 378	3 192	9 204

* Turkey started participating in the Erasmus programme in 2004-05
Data source: Erasmus National Agencies Final Reports

EK 6 - KATILIMCI KAYIT GİRİŞ SAYFASI

English Language Test - Microsoft Internet Explorer

File Edit View Favorites Tools Help

Back Forward Stop Home Search Favorites Media Print Mail News RSS Feeds

Address KAYIT SAYFASI Go Links

Main Page Sign Up Login Test Result

REGISTER

Name

Surname

Birth Date

Sex Female ☐ - Male ☐

Country

Nationality

Native Language

University and Degree (Undergraduate or Postgraduate)

Department / Subject

Choose Username

Choose Password

E-Mail

All the boxes must be filled.

- SUBMIT -

Done Internet

EK 7 - KATILIMCI PROGRAM GİRİŞ SAYFASI

English Language Test - Microsoft Internet Explorer

File Edit View Favorites Tools Help

Back Forward Stop Home Search Favorites Media Print View Source

Address Giriş Sayfası Go Links

Main Page Sign Up Login Test Result

LOG IN

username

Login

[Sign Up](#)

To log in, you have to sign up first.

Note: Only "Listening Statement 7, Reading Statement 2 and Writing 2" have active links o the related lessons and assessments.

Done Internet

EK 8 - KATILIMCI BİREYSEL TEST SAYFASI SONUÇ ÖRNEĞİ -I-

English Language Test - Microsoft Internet Explorer

File Edit View Favorites Tools Help

Back Forward Stop Home Search Favorites Media Print Copy Paste

Address: Kursiyer Bireysel Değerlendirme Web Sayfası Sonuç Örneği

01 Dec 05 - 03:11

LISTENING

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	no	yes	no	no	yes	no	no	no	no
Test	Test	Test	Test	Test	Test	Test	Test	Test	Test	Test	Lesson	Test	Lesson	Lesson	Test	Lesson	Lesson	Lesson	Lesson

21	22	23	24	25	26	27	28	29
no	no	no	no	no	no	no	no	no
Lesson	Lesson	Lesson	Lesson	Lesson	Lesson	Lesson	Lesson	Lesson

A1 : 14%
A2 : 21%
B1 : 11%
B2 : 0%
C1 : 0%
C2 : 0%

READING

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes
Test	Test	Test	Test	Test	Test	Test	Test	Test	Test	Test	Test	Test	Test	Test	Test	Test	Test	Test

21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
yes	no	yes	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no
Test	Lesson	Test	Lesson	Lesson	Lesson	Lesson	Lesson	Lesson	Lesson	Lesson	Lesson	Lesson	Lesson	Lesson	Lesson	Lesson	Lesson	Lesson

41	42	43	44	45	46
no	no	no	no	no	no
Lesson	Lesson	Lesson	Lesson	Lesson	Lesson

A1 : 18%
A2 : 18%
B1 : 14%
B2 : 0%
C1 : 0%
C2 : 0%

Internet

EK 9- KATILIMCI BİREYSEL TEST SAYFASI SONUÇ ÖRNEĞİ -II-

English Language Test - Microsoft Internet Explorer

File Edit View Favorites Tools Help

Back Forward Stop Search Favorites Media Print

Address Kursiyer Bireysel Değerlendirme Web Sayfası Sonuç Örneği Go

Main Page Test Result General Result Log out

Result

First Name : [REDACTED]
 Last Name : [REDACTED]
 Birth Date : [REDACTED]
 E-Mail : [REDACTED]
 Sex : [REDACTED]
 Country : [REDACTED]
 Nationality : [REDACTED]
 Native Language : [REDACTED]
 University : [REDACTED]
 Department - Subject : [REDACTED]
 Date : [REDACTED]

Maximum Rate for each Grid:

LISTENING	READING	SPOKEN INTERACTION	SPOKEN PRODUCTION	STRATEGIES	LANGUAGE QUALITY	WRITING
A1 : 14%	A1 : 18%	A1 : 21%	A1 : 08%	A1 : 19%	A1 : 00%	A1 : 11%
A2 : 21%	A2 : 18%	A2 : 31%	A2 : 24%	A2 : 19%	A2 : 20%	A2 : 18%
B1 : 21%	B1 : 18%	B1 : 18%	B1 : 24%	B1 : 19%	B1 : 20%	B1 : 18%
B2 : 21%	B2 : 18%	B2 : 18%	B2 : 24%	B2 : 19%	B2 : 20%	B2 : 18%
C1 : 21%	C1 : 18%	C1 : 10%	C1 : 16%	C1 : 19%	C1 : 20%	C1 : 18%
C2 : 04%	C2 : 14%	C2 : 03%	C2 : 08%	C2 : 06%	C2 : 20%	C2 : 18%

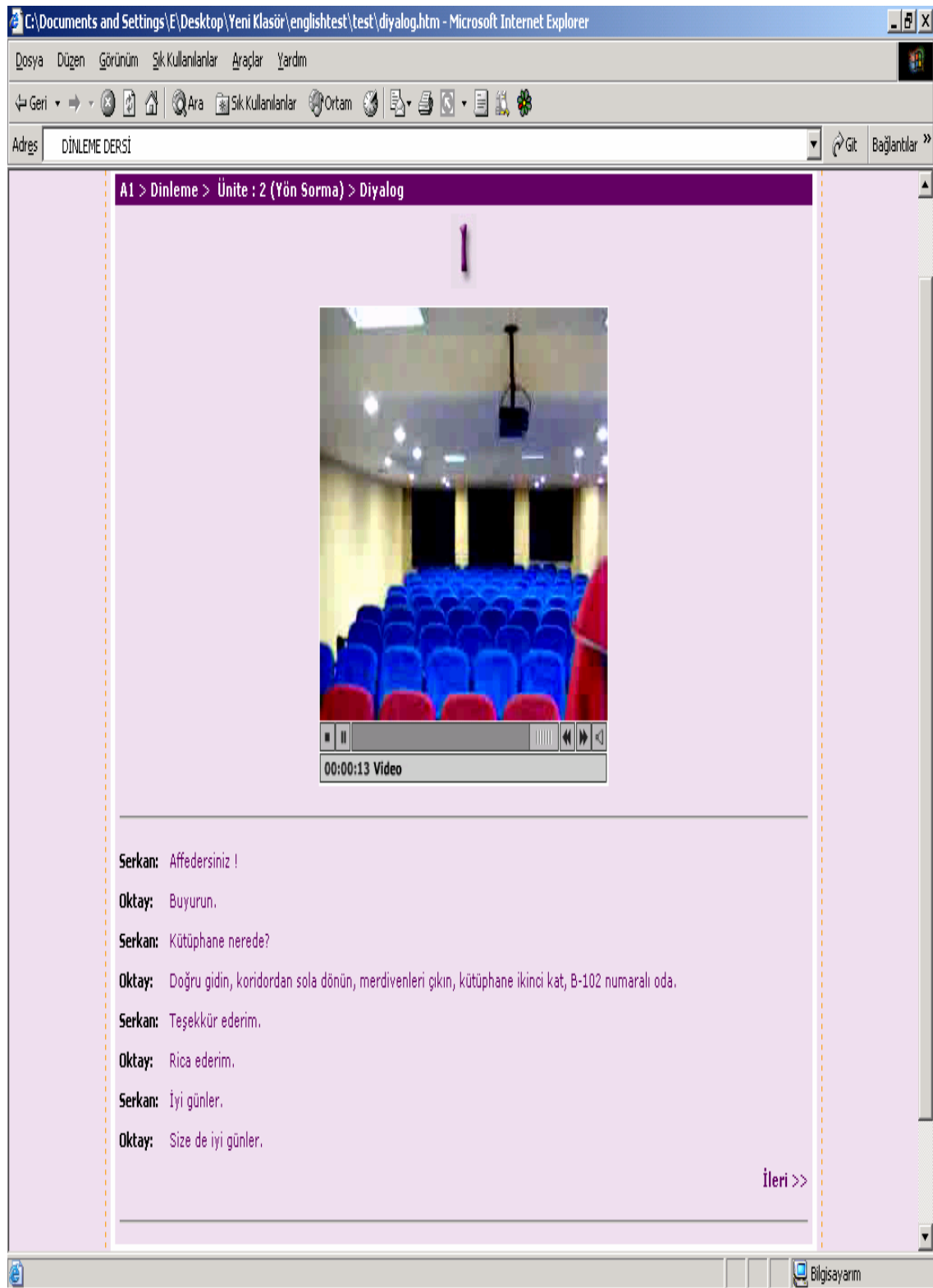
01 Dec 05 - 03:11

LISTENING

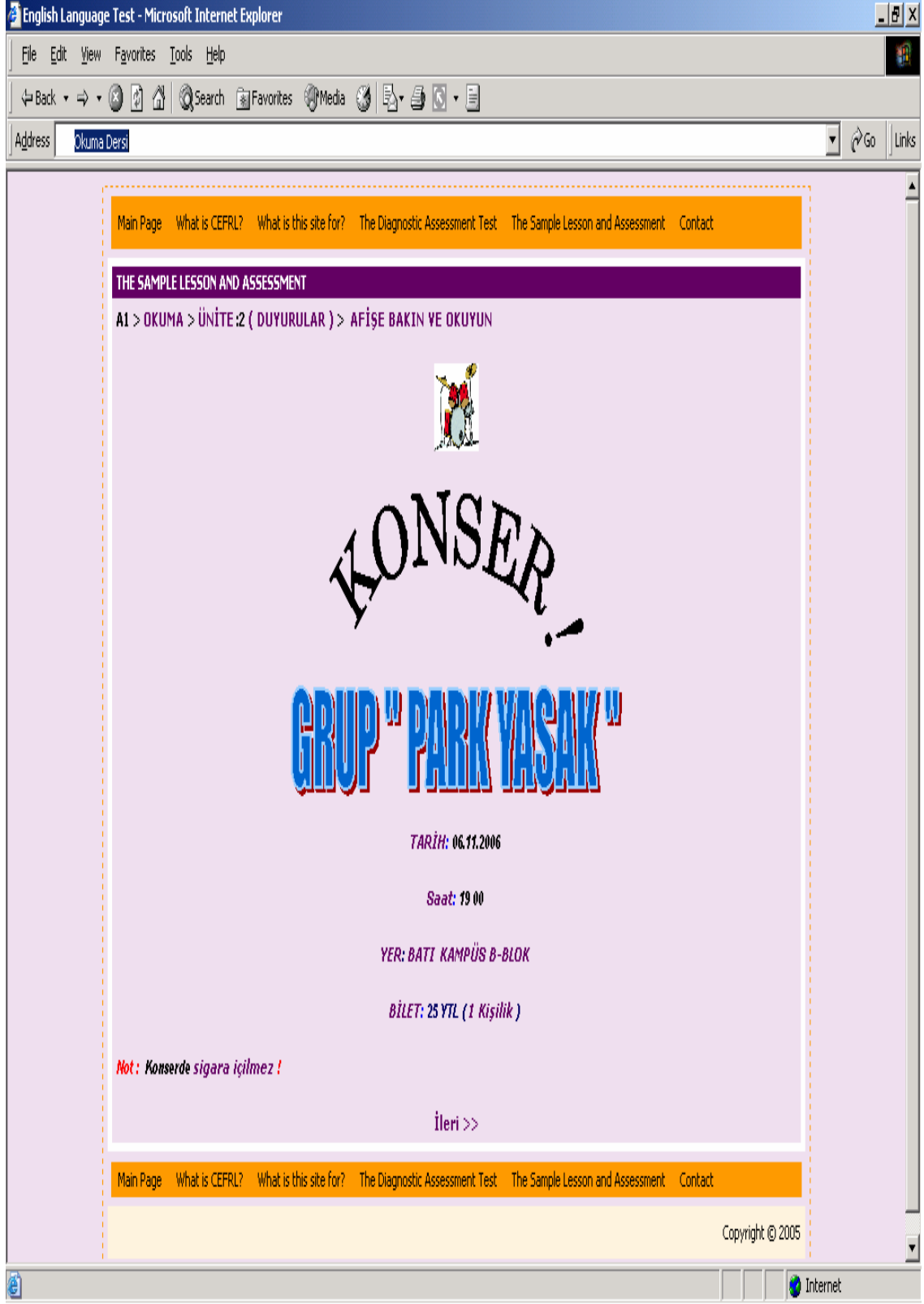
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	yes	no	yes	no	no	yes	no	no	no	no
Test	Test	Test	Test	Test	Test	Test	Test	Test	Test	Test	Lesson	Test	Lesson	Lesson	Test	Lesson	Lesson	Lesson	Lesson
21	22	23	24	25	26	27	28	29											
no	no	no	no	no	no	no	no	no											

untitled - Paint Internet

EK 10 - DİNLEME DERSİ WEB SAYFASI ÖRNEĞİ



EK 11 - OKUMA DERSİ WEB SAYFASI ÖRNEĞİ



EK 12 – YAZMA DERSİ WEB SAYFASI ÖRNEĞİ

English Language Test - Microsoft Internet Explorer

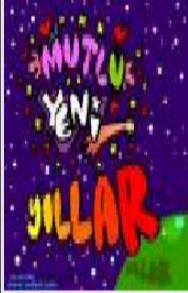
File Edit View Favorites Tools Help

Back Forward Stop Home Search Favorites Media Print View Source

Address http://www.webzyum.net/ceftr/182_yes.htm Go Links

see the example (New Year Greetings) :
for more examples, search the internet

Turkish Search Words : e-kart, tebrik kartı, yeni yıl kartı , bayram kartı

 *Yeni Yılda Hepinize Sağlık, Mutluluk ve Esenlikler Dilerim.*

Ali Erdoğan

Write here

Send (Gönder)

Done Internet

EK 13 - AVRUPA DİL PORTFOLYASI STANDART BİREYSEL DEĞERLENDİRME FORMU (İSVİÇRE VERSİYONU)

Self-assessment checklists from the Swiss version of the European Language Portfolio

These checklists are based on the common reference levels elaborated in the *Common European Framework*. These descriptors were developed for the Common European Framework and the Portfolio in the Swiss National Science Foundation project: Schneider, Günther & North, Brian (2000): Fremdsprachen können – was heisst das? Chur/Zürich, Rüegger.

Level **A1**

Listening

- 1-I can understand when someone speaks very slowly to me and articulates carefully, with long pauses for me to assimilate meaning.
- 2-I can understand simple directions how to get from X to Y, by foot or public transport.
- 3-I can understand questions and instructions addressed carefully and slowly to me and follow short, simple directions.
- 4-I can understand numbers, prices and times.

Reading

- 1-I can understand information about people (place of residence, age, etc.) in newspapers.
- 2-I can locate a concert or a film on calendars of public events or posters and identify where it takes place and at what time it starts.
- 3-I can understand a questionnaire (entry permit form, hotel registration form) well enough to give the most important information about myself (name, surname, date of birth, nationality).
- 4-I can understand words and phrases on signs encountered in everyday life (for instance "station", "car park", "no parking", "no smoking", "keep left").
- 5-I can understand the most important orders in a computer programme such as "PRINT", "SAVE", "COPY", etc.
- 6-I can follow short simple written directions (e.g. how to go from X to Y).
- 7-I can understand short simple messages on postcards, for example holiday greetings.
- 8-In everyday situations I can understand simple messages written by friends or colleagues, for example "back at 4 o'clock".

Spoken Interaction

- 1-I can introduce somebody and use basic greeting and leave-taking expressions.
- 2-I can ask and answer simple questions, initiate and respond to simple statements in areas of immediate need or on very familiar topics.
- 3-I can make myself understood in a simple way but I am dependent on my partner being prepared to repeat more slowly and rephrase what I say and to help me to say what I want.
- 4-I can make simple purchases where pointing or other gestures can support what I say.
- 5-I can handle numbers, quantities, cost and time.
- 6-I can ask people for things and give people things.
- 7-I can ask people questions about where they live, people they know, things they have, etc. and answer such questions addressed to me provided they are articulated slowly and clearly.
- 8-I can indicate time by such phrases as "next week", "last Friday", "in November", "three o'clock".

Spoken Production

- 1-I can give personal information (address, telephone number, nationality, age, family, and hobbies)
- 2-I can describe where I live.

Strategies

- 1-I can say when I don't understand.
- 2-I can very simply ask somebody to repeat what they said.
- 3-I can very simply ask somebody to speak more slowly.

Writing

- 1-I can fill in a questionnaire with my personal details (job, age, address, hobbies).
- 2-I can write a greeting card, for instance a birthday card.
- 3-I can write a simple postcard (for example with holiday greetings).
- 4-I can write a note to tell somebody where I am or where we are to meet.
- 5-I can write sentences and simple phrases about myself, for example where I live and what I do.

Level **A2**

Listening

- 5-I can understand what is said clearly, slowly and directly to me in simple everyday conversation; it is possible to make me

EK 13 - AVRUPA DİL PORTFOLYASI STANDART BİREYSEL DEĞERLENDİRME FORMU (İSVİÇRE VERSİYONU)

understand, if the speaker can take the trouble.

6-I can generally identify the topic of discussion around me when people speak slowly and clearly.

7-I can understand phrases, words and expressions related to areas of most immediate priority (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment).

8-I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.

9-I can understand the essential information in short recorded passages dealing with predictable everyday matters which are spoken slowly and clearly.

10-I can identify the main point of TV news items reporting events, accidents etc. when the visual supports the commentary.

Reading

9-I can identify important information in news summaries or simple newspaper articles in which numbers and names play an important role and which are clearly structured and illustrated.

10-I can understand a simple personal letter in which the writer tells or asks me about aspects of everyday life.

11-I can understand simple written messages from friends or colleagues, for example saying when we should meet to play football or asking me to be at work early.

12-I can find the most important information on leisure time activities, exhibitions, etc. in information leaflets.

13-I can skim small advertisements in newspapers, locate the heading or column I want and identify the most important pieces of information (price and size of apartments, cars, computers).

14-I can understand simple user's instructions for equipment (for example, a public telephone).

15-I can understand feedback messages or simple help indications in computer programmes.

16-I can understand short narratives about everyday things dealing with topics which are familiar to me if the text is written in simple language.

Spoken Interaction

9--I can make simple transactions in shops, post offices or banks.

10-I can use public transport : buses, trains, and taxis, ask for basic information and buy tickets.

11--I can get simple information about travel.

12-I can order something to eat or drink.

13--I can make simple purchases by stating what I want and asking the price.

14--I can ask for and give directions referring to a map or plan.

15--I can ask how people are and react to news.

16-I can make and respond to invitations.

17--I can make and accept apologies.

18-I can say what I like and dislike.

19-I can discuss with other people what to do, where to go and make arrangements to meet.

20-I can ask people questions about what they do at work and in free time, and answer such questions addressed to me.

Spoken Production

3-I can describe myself, my family and other people.

4-I can describe where I live.

5-I can give short, basic descriptions of events.

6-I can describe my educational background, my present or most recent job.

7-I can describe my hobbies and interests in a simple way.

8-I can describe past activities and personal experiences (e.g. the last weekend, my last holiday).

Strategies

4-I can ask for attention.

5-I can indicate when I am following.

6-I can very simply ask somebody to repeat what they said.

Language Quality

1-I can make myself understood using memorised phrases and single expressions.

2-I can link groups of words with simple connectors like "and", "but" and "because".

3-I can use some simple structures correctly.

4-I have a sufficient vocabulary for coping with simple everyday situations.

Writing

6-I can write short, simple notes and messages.

7-I can describe an event in simple sentences and report what happened when and where (for example a party or an accident).

8-I can write about aspects of my everyday life in simple phrases and sentences (people, places, job, school, family, hobbies).

9-I can fill in a questionnaire giving an account of my educational background, my job, my interests and my specific skills.

10-I can briefly introduce myself in a letter with simple phrases and sentences (family, school, job, hobbies).

11-I can write a short letter using simple expressions for greeting, addressing, asking or thanking somebody.

12-I can write simple sentences, connecting them with words such as "and", "but", "because".

13-I can use the most important connecting words to indicate the chronological order of events (first, then, after, later).

Level **B1**

Listening

EK 13 - AVRUPA DİL PORTFOLYASI STANDART BİREYSEL DEĞERLENDİRME FORMU (İSVİÇRE VERSİYONU)

11-I can follow clearly articulated speech directed at me in everyday conversation, though I sometimes have to ask for repetition of particular words and phrases.

12-I can generally follow the main points of extended discussion around me, provided speech is clearly articulated in standard dialect.

13-I can listen to a short narrative and form hypotheses about what will happen next.

14-I can understand the main points of radio news bulletins and simpler recorded material on topics of personal interest delivered relatively slowly and clearly.

15-I can catch the main points in TV programmes on familiar topics when the delivery is relatively slow and clear.

16-I can understand simple technical information, such as operating instructions for everyday equipment.

Reading

17-I can understand the main points in short newspaper articles about current and familiar topics.

18-I can read columns or interviews in newspapers and magazines in which someone takes a stand on a current topic or event and understand the overall meaning of the text.

19-I can guess the meaning of single unknown words from the context thus deducing the meaning of expressions if the topic is familiar.

20-I can skim short texts (for example news summaries) and find relevant facts and information (for example who has done what and where).

21-I can understand the most important information in short simple everyday information brochures.

22-I can understand simple messages and standard letters (for example from businesses, clubs or authorities).

23-In private letters I can understand those parts dealing with events, feelings and wishes well enough to correspond regularly with a pen friend.

24-I can understand the plot of a clearly structured story and recognise what the most important episodes and events are and what is significant about them.

Spoken Interaction

21-I can start, maintain and close simple face-to-face conversation on topics that are familiar or of personal interest.

22-I can maintain a conversation or discussion but may sometimes be difficult to follow when trying to say exactly what I would like to.

23-I can deal with most situations likely to arise when making travel arrangements through an agent or when actually travelling.

24-I can ask for and follow detailed directions.

25-I can express and respond to feelings such as surprise, happiness, sadness, interest and indifference.

26-I can give or seek personal opinions in an informal discussion with friends

27-I can agree and disagree politely

Spoken Production

9-I can narrate a story.

10-I can give detailed accounts of experiences, describing feelings and reactions.

11-I can describe dreams, hopes and ambitions.

12-I can explain and give reasons for my plans, intentions and actions.

13-I can relate the plot of a book or film and describe my reactions.

14-I can paraphrase short written passages orally in a simple fashion, using the original text wording and ordering.

Strategies

7-I can repeat back part of what someone has said to confirm that we understand each other.

8-I can ask someone to clarify or elaborate what they have just said.

9-When I can't think of the word I want, I can use a simple word meaning something similar and invite "correction".

Language Quality

5-I can keep a conversation going comprehensibly, but have to pause to plan and correct what I am saying – especially when I talk freely for longer periods.

6-I can convey simple information of immediate relevance, getting across which point I feel is most important.

7-I have a sufficient vocabulary to express myself with some circumlocutions on most topics pertinent to my everyday life such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events.

8-I can express myself reasonably accurately in familiar, predictable situations.

Writing

14-I can write simple connected texts on a range of topics within my field of interest and can express personal views and opinions.

15-I can write simple texts about experiences or events, for example about a trip, for a school newspaper or a club newsletter.

16-I can write personal letters to friends or acquaintances asking for or giving them news and narrating events.

17-I can describe in a personal letter the plot of a film or a book or give an account of a concert.

18-In a letter I can express feelings such as grief, happiness, interest, regret and sympathy.

19-I can reply in written form to advertisements and ask for more complete or more specific information about products (for example a car or an academic course).

20-I can convey – via fax, e-mail or a circular – short simple factual information to friends or colleagues or ask for information in such a way.

21-I can write my CV in summary form.

EK 13 - AVRUPA DİL PORTFOLYASI STANDART BİREYSEL DEĞERLENDİRME FORMU (İSVİÇRE VERSİYONU)

Level **B₂**

Listening

- 17-I can understand in detail what is said to me in standard spoken language even in a noisy environment.
- 18-I can follow a lecture or talk within my own field, provided the subject matter is familiar and the presentation straightforward and clearly structured.
- 19-I can understand most radio documentaries delivered in standard language and can identify the speaker's mood, tone etc.
- 20-I can understand TV documentaries, live interviews, talk shows, plays and the majority of films in standard dialect.
- 21-I can understand the main ideas of complex speech on both concrete and abstract topics delivered in a standard dialect, including technical discussions in my field of specialisation.
- 22-I can use a variety of strategies to achieve comprehension, including listening for main points; checking comprehension by using contextual clues.

Reading

- 25-I can rapidly grasp the content and the significance of news, articles and reports on topics connected with my interests or my job, and decide if a closer reading is worthwhile.
- 26-I can read and understand articles and reports on current problems in which the writers express specific attitudes and points of view.
- 27-I can understand in detail texts within my field of interest or the area of my academic or professional speciality.
- 28-I can understand specialised articles outside my own field if I can occasionally check with a dictionary.
- 29-I can read reviews dealing with the content and criticism of cultural topics (films, theatre, books, concerts) and summarise the main points.
- 30-I can read letters on topics within my areas of academic or professional speciality or interest and grasp the most important points.
- 31-I can quickly look through a manual (for example for a computer program) and find and understand the relevant explanations and help for a specific problem.
- 32-I can understand in a narrative or play the motives for the characters' actions and their consequences for the development of the plot.

Spoken Interaction

- 28-I can initiate, maintain and end discourse naturally with effective turn-taking.
- 29-I can exchange considerable quantities of detailed factual information on matters within my fields of interest.
- 30-I can convey degrees of emotion and highlight the personal significance of events and experiences.
- 31-I can engage in extended conversation in a clearly participatory fashion on most general topics.
- 32-I can account for and sustain my opinions in discussion by providing relevant explanations, arguments and comments.
- 33-I can help a discussion along on familiar ground confirming comprehension, inviting others in, etc.
- 34-I can carry out a prepared interview, checking and confirming information, following up interesting replies.

Spoken Production

- 15-I can give clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my fields of interest.
- 16-I can understand and summarise orally short extracts from news items, interviews or documentaries containing opinions, argument and discussion.
- 17-I can understand and summarise orally the plot and sequence of events in an extract from a film or play.
- 18-I can construct a chain of reasoned argument, linking my ideas logically.
- 19-I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
- 20-I can speculate about causes, consequences, hypothetical situations.

Strategies

- 10-I can use standard phrases like "That's a difficult question to answer" to gain time and keep the turn while formulating what to say.
- 11-I can make a note of "favourite mistakes" and consciously monitor speech for them.
- 12-I can generally correct slips and errors if I become aware of them or if they have led to misunderstandings.

Language Quality

- 9-I can produce stretches of language with a fairly even tempo; although I can be hesitant as I search for expressions, there are few noticeably long pauses.
- 10-I can pass on detailed information reliably.
- 11-I have sufficient vocabulary to express myself on matters connected to my field and on most general topics.
- 12-I can communicate with reasonable accuracy and can correct mistakes if they have led to misunderstandings.

Writing

- 22-I can write clear and detailed texts (compositions, reports or texts of presentations) on various topics related to my field of interest.
- 23-I can write summaries of articles on topics of general interest.
- 24-I can summarise information from different sources and media.
- 25-I can discuss a topic in a composition or "letter to the editor", giving reasons for or against a specific point of view.
- 26-I can develop an argument systematically in a composition or report, emphasising decisive points and including supporting details.
- 27-I can write about events and real or fictional experiences in a detailed and easily readable way.
- 28-I can write a short review of a film or a book.

EK 13 - AVRUPA DİL PORTFOLYASI STANDART BİREYSEL DEĞERLENDİRME FORMU (İSVİÇRE VERSİYONU)

29-I can express in a personal letter different feelings and attitudes and can report the news of the day making clear what – in my opinion – are the important aspects of an event.

Level **C1**

Listening

23-I can follow extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not

signalled explicitly.

24-I can understand a wide range of idiomatic expressions and colloquialisms, appreciating shifts in style and register.

25-I can extract specific information from even poor quality, audibly distorted public announcements, e.g. in a station, sports stadium etc.

26-I can understand complex technical information, such as operating instructions, specifications for familiar products and services.

27-I can understand lectures, talks and reports in my field of professional or academic interest even when they are propositionally and linguistically complex.

28-I can without too much effort understand films which contain a considerable degree of slang and idiomatic usage.

Reading

33-I can understand fairly long demanding texts and summarise them orally.

34-I can read complex reports, analyses and commentaries where opinions, viewpoints and connections are discussed.

35-I can extract information, ideas and opinions from highly specialised texts in my own field, for example research reports.

36-I can understand long complex instructions, for example for the use of a new piece of equipment, even if these are not related to my job or field of interest, provided I have enough time to reread them.

37-I can read any correspondence with occasional use of a dictionary.

38-I can read contemporary literary texts with ease.

39-I can go beyond the concrete plot of a narrative and grasp implicit meanings, ideas and connections.

40-I can recognise the social, political or historical background of a literary work.

Spoken Interaction

35-I can keep up with an animated conversation between native speakers.

36-I can use the language fluently, accurately and effectively on a wide range of general, professional or academic topics.

37-I can use language flexibly and effectively for social purposes, including emotional, allusive and joking usage.

38-I can express my ideas and opinions clearly and precisely, and can present and respond to complex lines of reasoning convincingly.

Spoken Production

21-I can give clear, detailed descriptions of complex subjects.

22-I can orally summarise long, demanding texts.

23-I can give an extended description or account of something, integrating themes, developing particular points and concluding appropriately.

24-I can give a clearly developed presentation on a subject in my fields of personal or professional interest, departing when necessary from the prepared text and following up spontaneously points raised by members of the audience.

Strategies

13-I can use fluently a variety of appropriate expressions to preface my remarks in order to get the floor, or to gain time and keep the floor while thinking.

14-I can relate own contribution skilfully to those of other speakers.

15-I can substitute an equivalent term for a word I can't recall without distracting the listener.

Language Quality

13-I can express myself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.

14-I can produce clear, smoothly-flowing, well-structured speech, showing control over ways of developing what I want to say in order to link both my ideas and my expression of them into coherent text.

15-I have a good command of a broad vocabulary allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions ; I rarely have to search obviously for expressions or compromise on saying exactly what I want to.

16-I can consistently maintain a high degree of grammatical accuracy ; errors are rare and difficult to spot.

Writing

30-I can express myself in writing on a wide range of general or professional topics in a clear and user-friendly manner.

31-I can present a complex topic in a clear and well-structured way, highlighting the most important points, for example in a composition or a report.

32-I can present points of view in a comment on a topic or an event, underlining the main ideas and supporting my reasoning with detailed examples.

33-I can put together information from different sources and relate it in a coherent summary.

34-I can give a detailed description of experiences, feelings and events in a personal letter.

EK 13 - AVRUPA DİL PORTFOLYASI STANDART BİREYSEL DEĞERLENDİRME FORMU (İSVİÇRE VERSİYONU)

35-I can write formally correct letters, for example to complain or to take a stand in favour of or against something.
36-I can write texts which show a high degree of grammatical correctness and vary my vocabulary and style according to the addressee, the kind of text and the topic.
37-I can select a style appropriate to the reader in mind.

Level **C₂**

Listening

29-I have no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, even when delivered at fast native speed, provided I have some time to get familiar with the accent.

Reading

41-I can recognise plays on words and appreciate texts whose real meaning is not explicit (for example irony, satire).
42-I can understand texts written in a very colloquial style and containing many idiomatic expressions or slang.

43-I can understand manuals, regulations and contracts even within unfamiliar fields.
44-I can understand contemporary and classical literary texts of different genres (poetry, prose, drama).
45-I can read texts such as literary columns or satirical glosses where much is said in an indirect and ambiguous way and which contain hidden value judgements.
46-I can recognise different stylistic means (puns, metaphors, symbols, connotations, ambiguity) and appreciate and evaluate their function within the text.

Spoken Interaction

39-I can take part effortlessly in all conversations and discussions with native speakers.

Spoken Production

25-I can summarise orally information from different sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation.
26-I can present ideas and viewpoints in a very flexible manner in order to give emphasis, to differentiate and to eliminate ambiguity.

Strategies

16-I can backtrack and restructure around a difficulty so smoothly the interlocutor is hardly aware of it.

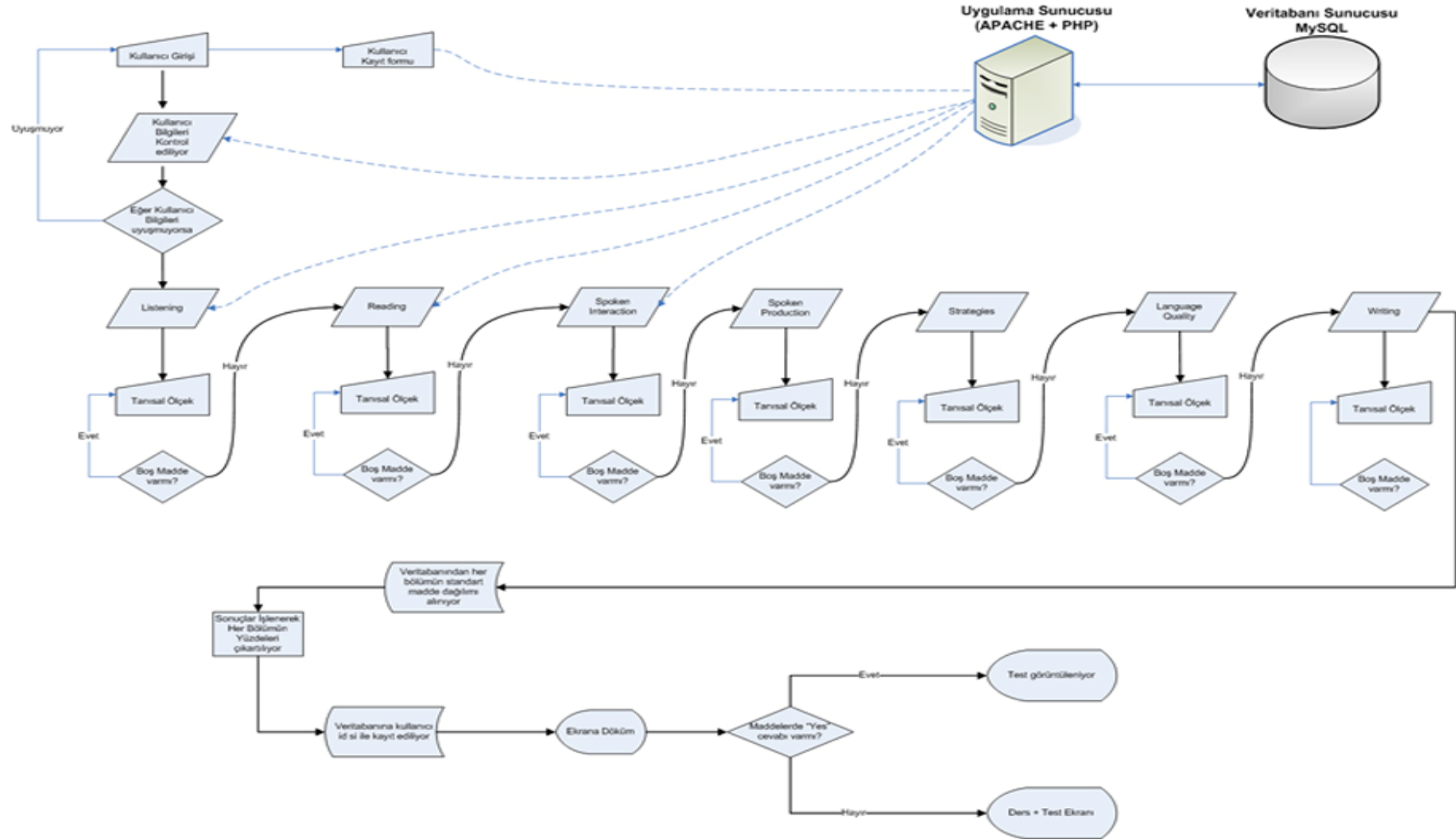
Language Quality

17-I can express myself naturally and effortlessly; I only need to pause occasionally in order to select precisely the right words.
18-I can convey finer shades of meaning precisely by using, with reasonable accuracy, a wide range of expressions to qualify statements and pinpoint the extent to which something is the case.
19-I have a good command of idiomatic expressions and colloquialisms with an awareness of implied meaning and meaning by association.
20-I can consistently maintain grammatical control of complex language even when my attention is otherwise engaged.

Writing

38-I can write well-structured and easily readable reports and articles on complex topics.
39-In a report or an essay I can give a complete account of a topic based on research I have carried out, make a summary of the opinions of others, and give and evaluate detailed information and facts.
40-I can write a well-structured review of a paper or a project giving reasons for my opinion.
41-I can write a critical review of cultural events (film, music, theatre, literature, radio, TV).
42-I can write summaries of factual texts and literary works.
43-I can write narratives about experiences in a clear, fluent style appropriate to the genre.
44-I can write clear, well-structured complex letters in an appropriate style, for example an application or request, an offer to authorities, superiors or commercial clients.
45-In a letter I can express myself in a consciously ironical, ambiguous and humorous way.

EK 14 - WEB TABANLI TANISAL ÖLÇEK PROGRAMI AKIŞ DIYAGRAMI



EK- 15-ÖĞRENCİ KAYIT DEĞERLENDİRMELERİ							
No	Dinleme	Okuma	Konuşma Etkileşim	Konuşma Üretim	Stratejiler	Dil Kalitesi	Yazma
1	A1 : 14% A2 : 21% B1 : 11% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 18% A2 : 18% B1 : 14% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 21% A2 : 31% B1 : 18% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 8% A2 : 24% B1 : 8% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 18% A2 : 18% B1 : 13% B2 : 19% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 0% A2 : 0% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 0% A2 : 0% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%
2	A1 : 14% A2 : 11% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 14% A2 : 11% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 21% A2 : 15% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 8% A2 : 8% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 13% A2 : 0% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 0% A2 : 0% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 2% A2 : 0% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%
3	A1 : 14% A2 : 21% B1 : 7% B2 : 0% C1 : 4% C2 : 0%	A1 : 11% A2 : 14% B1 : 5% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 18% A2 : 25% B1 : 5% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 8% A2 : 24% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 13% A2 : 0% B1 : 6% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 0% A2 : 20% B1 : 10% B2 : 19% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 4% A2 : 11% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%
4	A1 : 14% A2 : 18% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 11% A2 : 0% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 18% A2 : 24% B1 : 5% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 8% A2 : 4% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 6% A2 : 6% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 0% A2 : 0% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 2% A2 : 0% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%
5	A1 : 4% A2 : 7% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 5% A2 : 0% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 15% A2 : 5% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 4% A2 : 8% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 19% A2 : 6% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 0% A2 : 10% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 2% A2 : 0% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%
6	A1 : 4% A2 : 1% B1 : 4% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 16% A2 : 7% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 21% A2 : 31% B1 : 8% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 8% A2 : 24% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 18% A2 : 18% B1 : 13% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 0% A2 : 20% B1 : 20% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 0% A2 : 0% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%
7	A1 : 14% A2 : 21% B1 : 21% B2 : 7% C1 : 0% C2 : 0%	Kayıt Yok	Kayıt Yok	Kayıt Yok	Kayıt Yok	Kayıt Yok	Kayıt Yok
8	A1 : 14% A2 : 18% B1 : 18% B2 : 4% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 16% A2 : 18% B1 : 18% B2 : 7% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 21% A2 : 31% B1 : 18% B2 : 10% C1 : 3% C2 : 0%	A1 : 8% A2 : 24% B1 : 24% B2 : 8% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 19% A2 : 19% B1 : 19% B2 : 6% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 0% A2 : 20% B1 : 20% B2 : 5% C1 : 0% C2 : 5%	A1 : 11% A2 : 18% B1 : 13% B2 : 9% C1 : 0% C2 : 2%

EK 15- ÖĞRENCİ KAYIT DEĞERLENDİRMELERİ

9	A1 : 4% A2 : 1% B1 : 1% B2 : 8% C1 : 0% C2 : 0%	Kayıt Yok	Kayıt Yok	Kayıt Yok	Kayıt Yok	Kayıt Yok	Kayıt Yok
10	A1 : 4% A2 : 14% B1 : 14% B2 : 7% C1 : 14% C2 : 4%	A1 : 7% A2 : 14% B1 : 9% B2 : 7% C1 : 9% C2 : 11%	Kayıt Yok	Kayıt Yok	Kayıt Yok	Kayıt Yok	Kayıt Yok
11	A1 : 14% A2 : 21% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 16% A2 : 14% B1 : 7% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 21% A2 : 21% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 8% A2 : 24% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 6% A2 : 6% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 0% A2 : 15% B1 : 5% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 9% A2 : 11% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%
12	A1 : 14% A2 : 21% B1 : 4% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 4%	A1 : 18% A2 : 7% B1 : 7% B2 : 3% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 21% A2 : 31% B1 : 18% B2 : 5% C1 : 13% C2 : 3%	A1 : 8% A2 : 24% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 19% A2 : 19% B1 : 18% B2 : 18% C1 : 13% C2 : 0%	A1 : 0% A2 : 20% B1 : 20% B2 : 20% C1 : 20% C2 : 10%	A1 : 11% A2 : 11% B1 : 2% B2 : 9% C1 : 4% C2 : 7%
13	A1 : 14% A2 : 4% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 18% A2 : 0% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 21% A2 : 10% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 8% A2 : 8% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 19% A2 : 19% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 0% A2 : 20% B1 : 20% B2 : 10% C1 : 0% C2 : 5%	A1 : 11% A2 : 16% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%
14	A1 : 11% A2 : 14% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 18% A2 : 5% B1 : 3% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 21% A2 : 18% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 8% A2 : 4% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 19% A2 : 19% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 0% A2 : 20% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 2% A2 : 0% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%
15	A1 : 0% A2 : 0% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 4%	A1 : 5% A2 : 0% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 3% A2 : 3% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 0% A2 : 4% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 0% A2 : 0% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 0% A2 : 0% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%	A1 : 0% A2 : 0% B1 : 0% B2 : 0% C1 : 0% C2 : 0%

**EK 16-”EVET” OLARAK İŞARETLENEN “AMAÇ/ÖĞRENME ÖNCELİĞİ
(OBJECTIVE)” İFADE YÜZDELERİ**

İfade No	L.*(29) EVET (%)	R.*(46) EVET(%)	SI.*(39) EVET (%)	SP.*(26) EVET(%)	STR. *(16) EVET(%)	L.Q.*(20) EVET(%)	W.*(45) EVET(%)
1	0 A1	0 A1	0 A1	0 A1	0 A1	0 A1	0 A1
2	0 A1	0 A1	0 A1	obj.6.6 A1	0 A1	0 A2	obj. A1.
3	0 A1	0 A1	0 A1	0 A2	0 A1	obj.6.6 A2	obj. A1
4	obj.6.6 A1	0 A1	0 A1	obj.6.6 A2	obj.6.6 A2	obj.6.6 A2	obj. 6.6 A1.
5	obj.6.6 A2	0 A1	0 A1	0 A2	obj.6.6 A2	obj.6.6 B1	obj.6.6 A1
6	0 A2	0 A1	0 A1	obj.6.6 A2	0 A2	obj.6.6 B1	obj.6.6 A2
7	0 A2	0 A1	obj.6.6 A1	obj.6.6 A2	obj.6.6 B1	obj.6.6 B1	0 A2
8	0 A2	0 A1	obj.6.6 A1	obj.13.3 A2	obj.6.6 B1	obj.6.6 B1	0 A2
9	0 A2	0 A2	obj.6.6 A2	obj.6.6 B1	obj.6.6 B1	obj.6.6 B2	0 A2
10	0 A2	0 A2	0 A2	obj.6.6 B1	obj.13.3 2	obj.6.6 B2	0 A2
11	obj.6.6 B1	0 A2	obj.6.6 A2	obj.6.6 B1	Obj. 6.6 2.	obj.6.6 B2	0 A2
12	obj.6.6 B1	obj.6.6 A2	obj.6.6 A2	obj.6.6 B1	obj.6.6 B2	0 B2	0 A2
13	obj.6.6 B1	0 A2	0 A2	obj.6.6 B1	obj.6.6 C1	0 C1	0 A2
14	obj.6.6 B1	0 A2	obj.6.6 A2	obj.6.6 B1	obj.6.6 C1	0 C1	0 B1
15	0 B1	0 A2	obj.6.6 A2	0 B2	obj.6.6 C1	0 C1	0 B1
16	obj.6.6 B1	0 A2	obj.6.6 A2	0 B2	0 C2	0 C1	0 B1
17	obj.6.6 B2	0 B1	obj.6.6 A2	0 B2		0 C2	0 B1
18	obj.6.6 B2	0 B1	obj.6.6 A2	0 B2		0 C2	0 B1
19	obj.6.6 B2	0 B1	obj.6.6 A2	0 B2		0 C2	0 B1
20	obj.6.6 B2	0 B1	obj.6.6 A2	0 B2		0 C2	0 B1
21	obj.6.6 B2	0 B1	obj.6.6 B1	0 C1			0 B1
22	obj.6.6 B2	0 B1	obj.6.6 B1	0 C1			0 B2
23	obj.6.6 C1	0 B1	obj.6.6 B1	0 C1			0 B2
24	obj.6.6 C1	0 B1	obj.6.6 B1	0 C1			0 B2
25	0 C1	0 C1	obj.13.3B1	0 C2			0 B2
26	obj.6.6 C1	obj.6.6 C1	obj.6.6 B1	0 C2			0 B2
27	obj.6.6 C1	obj.6.6 C1	obj.6.6 B1				0 B2
28	obj.6.6 C1	obj.6.6 C1	obj.6.6 B2				0 B2
29	obj.6.6 C2	obj.6.6 C1	obj.6.6 B2				0B2
30		0 C1	0 B2				0 B2
31		0 C1	0 B2				0 C1
32		0 C2	0 B2				0 C1
33		0 C2	0 B2				0 C1
34		0 C2	0 B2				0 C1
35		0 C2	0 C1				0 C1
36		0 C2	0 C1				0 C1
37		0 C2	0 C1				obj. 6.6 C1
38		0 C2	0 C1				0 C2
39		0 C2	0 C2				0 C2
40		0 C2					obj. 6.6 C2
41		0 C2					0 C2
42		0 C2					0 C2
43		0 C2					0 C2
44		0 C2					0 C2
45		0 C2					0 C2
46		0 C2					

L. (Listening), R.(Reading), SI.(Spoken Interaction), SP.(Spoken Production), STR. (Strategies), L.Q. (Language Quality),W.(Writing)

**EK 17 - FATİH ÜNİVERSİTESİ TÜRK DİLİ VE KÜLTÜRÜ PROGRAMI
YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE SEVİYE BELİRLEME SINAV ÖRNEĞİ**

Öğrenciye ait Bilgiler :

*** Bu bölümü sınava katılan öğrenci dolduracaktır.**

Adı :

Soyadı	:	
Okulu	:	
Sınıfı	:	
Yaşı:	:	
Cinsiyeti	:	
Ülkesi	:	
Türkçeyi nerede öğrendiniz?	:	
Toplam kaç saat Türkçe dersi aldınız?	:	

KELİME SORULARI (TEMEL SEVİYE)

1. Bu bölüm kelime hazinenizi ölçmek için hazırlanmıştır.
2. Cevaplarınız okunaklı olmalıdır.
3. Bu bölümde 10 soru vardır.
4. Yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ediniz.
5. Bu bölüm için belirlenen süre 20 dakikadır.

1. Aşağıdakilerden hangisi sınıfta yer almaz?
A. cetvel B. sandalye C. buzdolabı D. tebeşir
2. Aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?
A. pencere-cam B. bahçe-ağaç C. asansör-anahtar D. çatı-kiremit
3. Aşağıdakilerden hangisi evin odalarından değildir?
A. bodrum B. mutfak C. oturma odası D. yatak odası

**OKUMA-ANLAMA SORULARI
(TEMEL SEVİYE)**

1. Bu bölüm anlama gücünüzü ölçmek için hazırlanmıştır.
2. Cevaplarınız okunaklı olmalıdır.
3. Bu bölümde 30 soru vardır.
4. Yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ediniz.
6. Bu bölüm için belirlenen süre 40 dakikadır.

1. Aşağıdaki diyalogu tamamlayınız.

A: Nasılsınız?

B:

**EK 17 - FATİH ÜNİVERSİTESİ TÜRK DİLİ VE KÜLTÜRÜ PROGRAMI
YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE SEVİYE BELİRLEME SINAV ÖRNEĞİ**

- A. Teşekkür ederim, iyiyim. C. Güle güle.
B. Hoşça kalın. D. İyi günler.
2. A: Bu ne?
B:
Sorusunun cevabı aşağıdakilerden hangisidir?
A. Bu kurşun kalem C. Bu şoför
B. Bu öğretmen D. Bu doktor
3. “Bugün pazartesi, yarın salı, öbür gün çarşamba.” Dün hangi gündü?
A. perşembe C. cumartesi
B. cuma D. pazar
4. Aşağıdakilerden hangisi farklıdır?
A. pazartesi C. cuma
B. çarşamba D. cumartesi

5.

**KELİME SORULARI
(ORTA SEVİYE)**

1. Bu bölüm kelime hazinenizi ölçmek için hazırlanmıştır.
2. Cevaplarınız okunaklı olmalıdır.
3. Bu bölümde 10 soru vardır. Toplam 30 puandır.
4. Yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ediniz.
5. Bu bölüm için belirlenen süre 20 dakikadır.

1. “Bir kimseyi korumak, ona yardımcı olmak” anlamına gelen deyim aşağıdakilerden hangisidir?
A. Kimi kimsesi olmamak
B. Kol kanat olmak
C. Çizmeyi aşmak
D. Ev bark sahibi olmak
E. Dört gözle beklemek
2. “Büyük sevinç içerisinde bulunmak, çok sevinmek” anlamına gelen deyim aşağıdakilerden hangisidir?
A. Etekleri tutuşmak
B. Eteği ayağına dolaşmak
C. Etekleri zil çalmak
D. Eteğine yapışmak
E. El etek öpmek
3.

**EK 17 - FATİH ÜNİVERSİTESİ TÜRK DİLİ VE KÜLTÜRÜ PROGRAMI
YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE SEVİYE BELİRLEME SINAV ÖRNEĞİ**

3. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde Atatürk'ün doğum ve ölüm tarihleri doğru olarak verilmiştir?
- A. 1923-1881
B. 1881-1923
C. 1920-1993
D. 1923-1938
E. 1881-1938
- 4.....

**OKUMA-ANLAMA SORULARI
(ORTA SEVİYE)**

1. Bu bölüm anlama gücünüzü ölçmek için hazırlanmıştır.
2. Cevaplarınız okunaklı olmalıdır.
3. Bu bölümde 35 tane test sorusu vardır.
4. Yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ediniz.
5. Bu bölümdeki sorular 70 puandır.
6. Bu bölüm için belirlenen süre 40 dakikadır.

B. TEST SORULARI (100 Puan)

Aşağıdaki test sorularını cevaplayınız.

- 1. Aşağıdaki cümleyi tamamlayınız.**

“Dinlediğimiz ya da okuduğumuz masallar düş gücümüzü”

- A. geliştirir
B. bildirir
C. tanıtır
D. kazandırır
E. açıklar

- 2. Aşağıdaki cümleyi tamamlayınız.**

“..... güzel resim yapıyor ki bir görmelisiniz.”

- A. Zaten
B. Sanki
C. Öyle
D. Fazla
E. Sanırım

- 3. Aşağıdaki cümleyi tamamlayınız.**

“Bu çalışkan arkadaşımızın sınavda olacağını sanmıyorum.”

- A. ilgisiz
B. güçsüz
C. başarısız
D. haksız
E. uygunsuz

4.....

EK 18 – “EVET” OLARAK İŞARETLENEN İFADE YÜZDELERİ

İfade No	L.*(29) EVET(%)	R.*(46) EVET(%)	SI.*(39) EVET(%)	SP.*(26) EVET(%)	STR. *(16) EVET(%)	LQ. *(20) EVET(%)	W. *(45) EVET(%)
1	86.6 A1	53,3 A1	73,3 A1	73,3 A1	73,3 A1	46,6 A2	60 A1
2	80 A1	73,3 A1	73,3 A1	66,6 A1	46,63 A1	53.3 A2	21.4 A1
3	80 A1	73.3 A1	66.6 A1	53.3 A2	60 A1	46.6 A2	26.6 A1
4	80 A1	80 A1	66.6 A1	66.6 A2	46.6 A2	46.6 A2	21.4 A1
5	80 A2	53.3 A1	71. A1	40 A2	46.6 A2	37.4 B1	37.7 A1
6	80 A2	60 A1	66.6 A1	46.6 A2	46.6 A2	26.6 B1	26.6 A2
7	80 A2	46.6 A1	66.6 .A1	46.6 A2	26.6 B1	26.6 B1	13.3 A2
8	73.3 A2	53.3 A1	66.6 A1	40 A2	26.6 B1	40 B1	37.7 A2
9	53.3 A2	46.6 A2	60 A2	21.4 B1	26.6 B1	37.7 B2	21.4 A2
10	66.6 A2	46.6 A2	66.6 A2	13.3 B1	13.3 B2	21.4 B2	26.6 A2
11	46.6 B1	46.6 A2	53.3 A2	6.6 B1	21.4 B2	13.3 B2	13.3 A2
12	37.7 B1	40 A2	66.6 .A2	13.3 B1	26.6 B2	6.6 B2	26.6 A2
13	37.7 B1	46.6 A2	73.3 A2	6.6 B1	6.6 C1	13.3 C1	37.7 A2
14	21.4 B1	21.4 A2	46.6 A2	13.3 B1	6.6 C1	6.6 .C1	13.3 B1
15	26.6B1	26.6 A2	46.6 A2	0 B2	0 C1	6.6 .C1	6.6 B1
16	26.6 B1	46.6 A2	40 A2	6.6 B2	6.6 C2	6.6 C1	6.6 B1
17	13.3 B2	46.6 B1	46.6 A2	6.6 B2		0 C2	6.6 B1
18	13.3 B2	13.3 B1	60 A2	0 B2		13.3 C2	6.6 B1
19	13.3 B2	26.6 B1	40.A2	6.6 B2		6.6 C2	6.6 B1
20	6.6 B2	21.4 B1	40 A2	6.6 B2		6.6 C2	6.6 B1
21	13.3 B2	40 B1	37.5 B1	6.6 C1			0 B1
22	6.6 B2	13.3 B1	26.6 B1	6.6 C1			13.3 B2
23	6.6 C1	26.6 B1	37.7 B1	0 C1			13.3 B2
24	6.6 C1	6.6 B1	21.4 B1	6.6 C1			6.6 B2
25	6.6C1	6.6 B2	21.4 B1	6.6 C2			0 B2
26	0 C1	13.3 .B2	13.3 B1	6.6 C2			0 B2
27	6.6 C1	13.3 B2	21.4 .B1				6.6 B2
28	6.6 C1	6.6 B2	6.6 B2				6.6 B2
29	13.3 C2	6.6 B2	6.6 B2				6.6 B2
30		6.6 B2	6.6 B2				0 B2
31		0 B2	6.6 B2				0 C1
32		6.6 B2	0 B2				6.6 C1
33		6.6 C1	6.6 B2				0 C1
34		6.6 C1	6.6 B2				0 C1
35		6.6 C1	13.3 C1				0 C1
36		0 C1	6.6 C1				0 C1
37		0 C1	6.6 C1				6.6 C1
38		0 C1	6.6 C1				6.6 C2
39		0 C1	6.6 C2				0 C2
40		0 C1					6.6 C2
41		0 C2					13.3 C2
42		0 C2					0 C2
43		0 C2					0 C2
44		0 C2					0 C2
45		0 C2					0 C2
46		0 C2					

- L.(Listening), R.(Reading), SI.(Spoken Interaction), SP.(Spoken Production), STR. (Strategies), LQ. (Language Quality),W.(Writing)