

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**ÇEVİRİMİÇİ YABANCI DİL EĞİTİMİ ORTAMLARINDA ÖĞRENCİ –
ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ – İÇERİK ETKİLEŞİMLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

Yüksek Lisans Tezi

MUSTAFA AKIN GÜNGÖR

ANKARA, 2013

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**ÇEVİRİMİÇİ YABANCI DİL EĞİTİMİ ORTAMLARINDA ÖĞRENCİ –
ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ – İÇERİK ETKİLEŞİMLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

Yüksek Lisans Tezi

MUSTAFA AKIN GÜNGÖR

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. DİLEK PEÇENEK

ANKARA, 2013

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ÇEVİRİMİÇİ YABANCI DİL EĞİTİMİ ORTAMLARINDA ÖĞRENCİ –
ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ – İÇERİK ETKİLEŞİMLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Dilek PEÇENEK

Tez Jürisi Üyeleri

Adı & Soyadı

İmzası

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Tez Savunma Tarihi:

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim.(...../...../2013)

Mustafa Akın Güngör

ÖNSÖZ

Ankara Üniversitesi Dilbilim Bölümü Yabancı Dil Öğretimi programındaki kazamınlarımın bu çalışmanın gerçekleşmesinde oldukça önemli katkısı olmuştur. Bu nedenle Dilbilim Bölümündeki değerli hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın her aşamasında güler yüz ile bana desteğini esirgemeyen, bilgi birikimi ve bilimsel bakış açısı ile çalışmamın şekillenmesinde büyük katkı sağlayan danışmanı ve kıymetli hocam Doç. Dr. Dilek PEÇENEK'e en içten dileklerle teşekkür bir borç bilirim.

Ayrıca çalışmam süresince bana hep zaman ayıran, kıymetli bilgisini benden asla esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK'a tüm emeklerinden ötürü çok teşekkür ederim. Çalışmamın kapsam geçerliliği konusunda bana yardımcı olan değerli hocalarım Prof. Dr. Abdülvahit ÇAKIR'a ve Yrd. Doç. Dr. Korkut İŞİSAĞ'a katkılarından ötürü teşekkürlerimi sunarım.

Tüm bu süreçte bana destek olan annem Rukiye GÜNGÖR'e ve kardeşim Mete GÜNGÖR'e anlayışlarından ötürü teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğreniminim süresince hep destek olan ve çalışmamın bu noktaya gelmesinde hoş görüşünü benden esirgemeyen nişanlım Müzeyyen Nazlı DEMİRBAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Mustafa Akın Güngör

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	I
ŞEKİLLER DİZİNİ	V
TABLolar DİZİNİ	VI
TANIMLAR DİZİNİ	VIII

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

1.1 Araştırma Sorunu	3
1.2 Tezin Konusu	6
1.3 Tezin Amacı	7
1.4 Tezin Önemi	8
1.5 Araştırma Sorusu	12
1.6 Araştırmanın Sayılıtları	12
1.7 Kapsam ve Sınırlılıkları	13

İKİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Sosyokültürel Kuram	14
2.1.1 Dolaylama	16
2.1.2 İçselleştirme	18
2.1.2.1 Taklit	19
2.1.2.2 Kişisel Konuşmalar	21
2.1.2.3 İçsel Konuşmalar	24

2.1.3 Yakınsal Gelişim Alanı	25
2.1.4 Yapı İskelesi	28
2.1.5 Sosyokültürel Kuram ve Dilsel Üretkenlik	32
2.1.6 Etkinlik Kuramı	35
2.1.6.1 Örgü Ağı	39
2.1.6.2 Etkinlik Kuramı ve Yabancı Dil Öğretimi	40
2.2 Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi	42
2.2.1 Bilgisayar Destekli Dil Öğreniminin Tarihi	43
2.2.2 Bilgisayar Destekli İletişim	48
2.2.2.1 Bilgisayar Destekli İletişim ve Öğrenme	51
2.3 Uzaktan Eğitim	54
2.3.1 Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Teknoloji	56
2.3.2 Uzaktan Eğitim Şekilleri	59
2.3.3 Ağ Destekli Uzaktan Eğitim ve Çevrimiçi Öğrenme	62
2.3.3.1 Çevrimiçi Ortamlarda Öğretmen	63
2.3.3.2 Çevrimiçi Ortamlarda Öğrenci	64
2.3.4 Çevrimiçi Eğitim Ortamlarında Etkileşim	66
2.3.4.1 Öğrenci – Öğrenci Etkileşimi	67
2.3.4.2 Öğretmen – İçerik Etkileşimi	68
2.3.4.3 Öğretmen – Öğretmen Etkileşimi	68
2.3.4.4 İçerik – İçerik Etkileşimi	68
2.3.4.5 Öğrenci – Arayüz Etkileşimi	69
2.3.4.6 Öğrenci – İçerik Etkileşimi	70
2.3.4.7 Öğrenci – Öğretmen Etkileşimi	71

2.3.5 Etkileşimsel Uzaklık	73
----------------------------------	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1 Araştırma Modeli	77
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu	77
3.3 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Veri Toplanması	78
3.4 Veri Analizi	80
3.5 Eğitim Süreci ve Ders İçerikleri	80

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR ve YORUM

4.1 Öğrencilerin İçerik ve Öğretmen Etkileşimleri	83
4.2 Öğrenci – İçerik Etkileşiminin Seviyelere Göre Dağılımı	84
4.3 Öğrenci – Öğretmen Etkileşiminin Seviyelere Göre Dağılımı	96
4.4 Öğretmen Dönütlerinin Seviyelere Göre Dağılımı	97

BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Öneriler	100
-----------------------------	-----

KAYNAKÇA	105
-----------------------	-----

ÖZET	117
-------------------	-----

ABSTRACT	119
-----------------------	-----

EKLER	120
--------------------	-----

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Örgü ağı yaklaşımına göre sosyokültürel kuram ve etkileşimsel uzaklık	6
Şekil 2. Birey ile çevre arasındaki ilişki	16
Şekil 3. Etkinlik sistemi	37
Şekil 4. Bilgisayar destekli dil öğretiminde üç temel unsur örneği	44
Şekil 5. Çevrimiçi eğitmenlerin ihtiyaç piramidi	64
Şekil 6. Moore'a göre geleneksel öğretim	75
Şekil 7. Moore'a göre telekonferans öncesi esnek yapıda olmayan uzaktan eğitim	75
Şekil 8. Moore'a göre telekonferans öncesi esnek olmayan yapıda uzaktan eğitim	76
Şekil 9. Moore'a göre telekonferans sonrası esnek yapıda uzaktan eğitim	76
Şekil 10. Anket geliştirme süreci	78

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Faktörlerin ortalama puanları	83
Tablo.1.1. Anlamlılık oranı	84
Tablo 2. Seviyelerin ortalama puanları	85
Tablo 2.1. Öğrenci – içerik etkileşiminin seviyelere göre karşılaştırılması	85
Tablo 2.2. Başlangıç öncesi seviyesi ile başlangıç seviyesinin öğrenci – içerik etkileşimine göre karşılaştırılması	86
Tablo 2.3. Başlangıç öncesi seviye ile orta öncesi seviyesinin öğrenci – içerik etkileşimine göre karşılaştırılması	87
Tablo 2.4. Başlangıç öncesi seviye ile orta seviyenin öğrenci – içerik etkileşimine göre karşılaştırılması	88
Tablo 2.5. Başlangıç öncesi seviye ile orta üstü seviyenin öğrenci – içerik etkileşimine göre karşılaştırılması	89
Tablo 2.6. Başlangıç seviyesi ile orta öncesi seviyenin öğrenci – içerik etkileşimine göre karşılaştırılması	90
Tablo 2.7. Başlangıç seviyesi ile orta seviyenin öğrenci – içerik etkileşimine göre karşılaştırılması	91
Tablo 2.8. Başlangıç seviyesi ile orta üstü seviyenin öğrenci içerik etkileşimine göre karşılaştırılması	92
Tablo 2.9. Orta öncesi seviye ile orta seviyenin öğrenci içerik etkileşimine göre karşılaştırılması	93
Tablo 2.10. Orta öncesi seviye ile orta üstü seviyenin öğrenci – içerik etkileşimine göre karşılaştırılması	94

Tablo 2.11. Orta seviye ile orta üstü seviyenin öğrenci – içerik etkileşimine göre karşılaştırılması	95
Tablo 3. Öğrenci – öğretmen etkileşimin seviyelere göre toplam puanları	96
Tablo 3.1. Öğrenci – öğretmen etkileşiminin seviyelere göre karşılaştırılması	97
Tablo 4. Öğretmen dönütlerinin seviyelere göre toplam puanları	98
Tablo 4.1. Öğretmen dönütlerinin seviyelere göre karşılaştırılması	98

TANIMLAR DİZİNİ

Aracı (Mediator): Etkinliğin gerçekleştirilmesinde kullanılan araç veya sistem.

Bilgisayar destekli dil öğrenimi (Computer-assisted language learning–CALL-):

Dil öğrenimi süresince bilgisayarın kullanılmasıdır.

Bilgisayar dolaylı iletişim (Computer mediated communication – CMC-):

İletişim amacı ile bilgisayarın kullanılmasıdır.

Çevrimiçi öğrenme (Online learning): Eğitim süresince İnternet in eğitim amacıyla kullanıldığı öğrenme türüdür.

Dolaylama (Mediation): Sosyokültürel kuram çerçevesince ileri sürülen etkinliklerin doğrudan değil bir aracı ile gerçekleştiğini ifade eden yaklaşımdır.

Eşzamanlı iletişim (Synchronous communication): Etkileşimin aynı zaman diliminde sağlandığı iletişim türüdür.

Eşzamanlı olmayan iletişim (Asynchronous communication): Etkileşimin aynı zaman diliminde gerçekleşmediği zaman türüdür.

Etkileşimsel uzaklık (Transactional distance): Moore'un ileri sürdüğü öğrenci ile öğretmen arasında uzaktan eğitimde öğrenmeyi olumsuz etkileyen zihinsel bir uzaklığın olduğu varsayımına dayanan kuramdır.

İçerik (Content): Uzaktan eğitimde geliştirilen eğitim programlarıdır.

İçselleştirme (Internalization): Bilginin birey tarafından kullanılabilecek boyutta edinilmesi.

Sosyokültürel kuram (Socio-cultural theory): Vygotsky'nin ortaya atmış olduğu öğrenmenin sosyal etkileşim yoluyla gerçekleştiğini ileri süren kuram.

Uzaktan eğitim (Distance education): Eğitmen ile öğrencinin aynı fiziksel ortamı paylaşmak zorunda olmadığı eğitim türüdür.

Yakınsal gelişim alanı (Zone of proximal development): Bireyin kendi yetilerinin ötesinde daha ehil kişilerle iş birliği ortamında gerçekleştirilebileceği etkinlikler bütünüdür.

Yapı iskelesi (Scaffolding): Bireyin yakınsal gelişim alanı içerisinde etkinliği gerçekleştirmek için sağladığı işbirliğidir.

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ”

Yabancı dil öğrenme ihtiyacının günümüz bilgi toplumları için bir zorunluluk halini almış olması yabancı dil eğitiminin gelişmekte olan tüm ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de önemini arttırmıştır. Bu gereksinim beraberinde maliyetin ve zamanın daha etkili planlanmasını mecbur kılmaktadır. Özellikle yabancı dil gibi etkileşimsel ortamlarda eğitimi zorunlu kılan bir alan için artan maliyetlere ve bireysel ihtiyaçlara cevap verebilecek eğitim programlarının oluşturulması günümüz eğitim anlayışının öncelikleri arasında yer almaktadır.

Uzaktan eğitim üç yüz yıla yakın geçmişi ile eğitim maliyetlerinin düşürülmesi ve bireysel ihtiyaçlara cevap verebilme kazanımlarını günün teknolojisinden faydalanarak gerçekleştirmeye çalışmıştır. Sanayi devrimi sonucunda buharlı lokomotiflerin yaygınlaşması ile mektupla öğrenme yöntemini kullanmaya başlayan uzaktan eğitim, gelişen teknoloji ile beraber radyo ve televizyon yayınlarını geniş kitlelerin eğitimi için kullanmaya çalışmıştır. Bu gelişim sürecinde eğitmen dönütlerinin öğrenciye geç ulaşması ve etkileşimin çoklu boyuta taşınamaması eğitimi olumsuz etkilemiştir. Etkileşimin çok boyutlu olması, dönütlerin hızlı sağlanması ve bireysel ihtiyaçlara cevap verebilecek esnekliğin sağlanması uzaktan eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaştığı 90’lı yıllarda gerçekleşmiştir. Özellikle İnternetin yaygınlaşması ağ destekli uzaktan eğitim yönteminin doğmasına ve etkileşimin farklı boyutları ile sürece katılmasına olanak tanımıştır.

Dil öğrenimini üst düzey bir zihinsel etkinlik olarak gören ve öğrenme olgusunu sosyal ortamda sağlanan etkileşim yoluyla bilginin ortaklaşa üretilmesi olarak niteleyen sosyokültürel kuram ağ destekli uzaktan öğrenim yöntemi ile yeni bir yorum kazanmıştır. Bilginin üretilmesi sürecinde öğrencinin aynı fiziksel ortamı paylaşmak zorunda olmadığı eğitmenden destek almasının yanı sıra çoklu ortamlar ile zenginleştirilmiş ders içerikleri de öğrencinin yakınsal gelişim alanı içerisindeki etkinliklerine katkı sağlamaya başlamıştır. Yapılan araştırmaların da ortaya koyduğu üzere ağ destekli uzaktan öğretim yöntem ile bilginin içselleştirilmesinde öğrenci – içerik etkileşimi işlev kazanmaktadır. Etkinliklerin gerçekleştirilmesi aşamasında günümüz teknolojisi ile geliştirilen içerikler öğrenciye dönüt sağlamaya başlamış ve öğrencinin bilgiyi oluşturma sürecinde etkileşimsel bir unsur olma özelliğini kazanmıştır.

Bununla beraber içerikler öğrenciye esnek bir ortamda eğitim verilmesine olanak sağlamıştır. İnternet tabanlı eğitimin sunduğu olanakların başında gelen 7 gün 24 saat zenginleştirilmiş içeriklere erişim olanağı öğrencinin kendi özerkliği çerçevesince etkinlikleri gerçekleştirmesini mümkün kılmıştır.

Bilginin üretilmesi aşamasında öğrencilerin temelde destek aldığı en eski unsur öğretmenle sağladıkları etkileşim olmuştur. Sosyokültürel kuram bu desteğin etkinliklerin gerçekleştirilmesi için etkili biçimde nasıl gerçekleşebileceğini ortaya koymuştur. Ağ destekli uzaktan eğitim öğrencilerin öğretmen ile sağladıkları etkileşimin uzaktan eğitimde bilginin oluşum sürecinde etkinliğinin artmasına yardımcı olmuştur. Moore (1989)'un üzerinde durduğu öğrenci ile öğretmen

arasındaki zihinsel boyuttaki uzaklığın azaltılmasına zaman ve yer sınırlamalarını ortadan kaldıran ağ destekli uzaktan eğitim yöntemi katkıda bulunmuş ve eğitim programının daha esnek bir yapıya kavuşmasına olanak tanımıştır. Zaman ve yer sınırlamalarının kalkması aynı zamanda eğitim maliyetlerinde azalmaya ve öğrencilerin içerik ile sağladıkları etkileşimin yanı sıra öğretmen ile de daha etkili etkileşim sağlamalarını mümkün kılmıştır.

Rus ruhbilimci Lev Vygotsky'nin (1978) ortaya koymuş olduğu sosyal etkileşim temelli bilgi üretme anlayışı gelişen teknolojinin sağladığı olanaklar ile etkileşimin fiziksel sınırlarını ortadan kaldıran günümüz eğitim anlayışında yeni bir boyut kazanmıştır. Buna göre sadece öğretmen ile öğrenci arasında değil aynı zamanda çoklu ortam sunan eğitim aracının kendisi ile bilgi üretilmektedir. Bu çerçevede bu çalışmada çevrimiçi yabancı dil eğitim ortamlarında öğrencilerin Vygotsky'nin (1978) ileri sürdüğü yapı iskelesini içerik ve öğretmen ile ne ölçüde gerçekleştirdikleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

1.1 Araştırma Sorunu

Bilgi teknolojileri pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da birçok fırsat doğurmaktadır (Aggarwal, 2000). Günümüzde tarihsel süreçte görülmemiş bir hızla ilerleyen bilgi ve iletişim teknolojileri yabancı dil eğitimi de etkilemekte ve doğurduğu fırsatlar ile pek çok değişiklikleri de beraberinde getirmektedir. Bu değişiklikler yabancı dil eğitimi sürecinde eğitim ortamlarının da farklılaşmasına yol açabilmektedir. İnternet kullanımının yaygınlaşması ile doğan çevrimiçi ortamların

bilginin ortaklaşa üretilmesi açısından sağladığı geniş etkileşim olanağı bu değişimlerin önde gelenlerinden olduğu kabul edilmektedir. Çevrimiçi eğitim, tüm öğrenme sürecinin sanal ortamda gerçekleştiği eğitim sistemidir (Tomei, 2010). Çevrimiçi yabancı dil eğitimi ortamları öğrencilere geleneksel dil eğitimi ortamlarından daha fazla etkileşim fırsatı doğurabilmekle kalmayıp bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı olanakları da öğretmenlerin hizmetine sunabilmektedir. Kassop (2003) çevrimiçi eğitim ortamlarının sağladığı olanakları on başlık altında toplamıştır;

1. Öğrenci merkezli öğrenim
2. Yoğun yazma etkinliği
3. Yoğun etkileşimli tartışma ortamları
4. Hayat boyu öğrenmeye uygunluk
5. Zengin ders araçları
6. Etkileşim ve destek kolaylığı
7. Hızlı dönüt
8. Esneklik
9. Yakın öğrenci öğretmen ilişkisi
10. Fakültelerin gelişimi ve yenilenmesi

Ancak, bu ortamlar beraberinde geleneksel yüz yüze eğitim ortamlarında kabul gören yaklaşımların ve kuramların yorumlanıp çevrimiçi uygulamalara uyarlanmasını da gerektirebilir.

Her ne kadar salt dil öğrenim felsefesi olmasa da sosyokültürel kuram dil öğrenimini üst düzey zihinsel etkinlik olarak görmekte ve sosyal etkileşim yoluyla ancak dilin kazanılacağını savunmaktadır (Vygotsky, 1978). Bu bakış açısından hareketle öğretmen ile öğrenci ya da öğrencilerin kendi arasında etkileşim sağladığı gelensek yüz yüze eğitim ortamlarının dışında çevrimiçi eğitim ortamlarından etkileşim türleri çeşitlenmektedir. Bunların başında da öğrenci içerik etkileşimi gelmektedir.

Çoklu ortam sağlayıcıları konumundaki bu çevrimiçi öğrenme ortamları zengin bir etkileşim olanağı sunmaktadır (Beatty, 2003). Buna göre ses, metin, grafik, video ve sanal gerçeklik kavramlarından meydana gelen çevrimiçi içeriklerin öğrenci-öğretmen etkileşiminin taşıdığı bir takım işlevleri yerine getirebileceği düşünülmektedir (Moore ve Anderson, 2003). Sosyokültürel kuramcılar bilginin üretilmesi sürecinde etkileşim sağlanacak kitap, sözlük vb. kaynakların yapı iskelesi oluşturabileceğini düşünmektedirler (Cook, 2008).

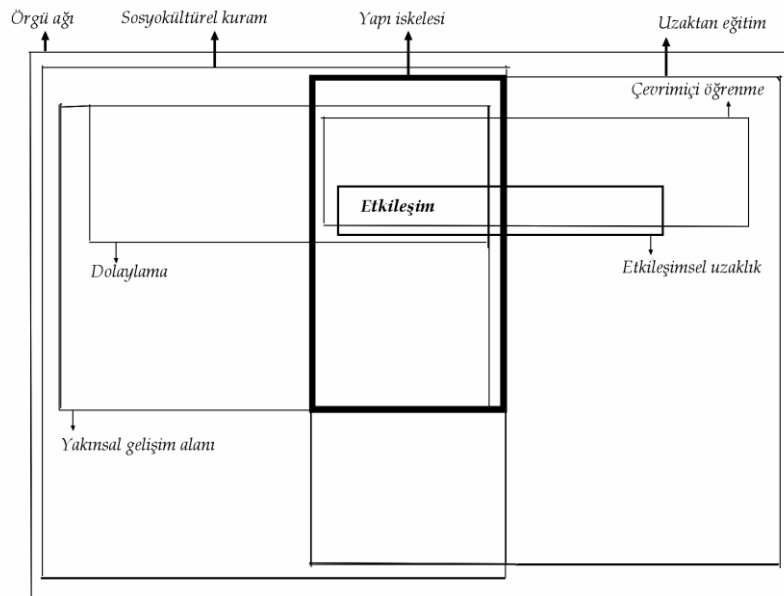
Çevrimiçi eğitim ortamlarında yabancı dil eğitimi üzerine yapılan çalışmalar uzaktan eğitim ve yabancı dil eğitimi gibi farklı bilimsel alanların eş güdümlü çalışmasını gerekli kılmaktadır. Ancak bilgisayarın yabancı dil eğitiminde kullanımına yönelik çalışmaların karşı karşıya olduğu sorunların başında da yine bu farklı alanların temel ilkelerinin doğru şekilde bir araya getirilememesi yer almaktadır. Çevrimiçi ortamlarda dil eğitime yönelik hazırlanan programların ortak sorunu ilgi programların ya gerekli dil eğitimi kuramlarında ve yöntemlerinden yoksun bilgisayar mühendisleri ve bilgisayar programcıları tarafından hazırlanıyor oluşu ya

da gerekli teknik bilgi ve donanımdan yoksun yabancı dil uzmanlarınca hazırlanıyor oluşudur (Beaty, 2003).

Bu şekilde hazırlanan programlar ya görsellik bakımından etkili ancak dil eğitim ilkelerinden yoksun olduğu için verimsiz ya da doğru dil eğitim ilkeleri çerçevesince hazırlanmış ancak görsellik ve kullanılabilirlik açısından etkisiz kalmaktadır. Her iki durum da eğitimde verimliliği düşürebilmekte ve başarı oranını olumsuz yönde etkilemektedir. Gelişime açık bu alanda eğitim alan bireylerde düşük başarı oranı bu alana karşı bir ön yargının oluşmasına da orta ve uzun vadede yol açabilmektedir.

1.2 Tezin Konusu

Bu tez çevrimiçi ortamlarda İngilizce eğitimi alan öğrencilerin yapı iskelesi oluşturmada içerikle ve öğretmenle kurmuş oldukları etkileşimi konu alır.



Şekil 1: Örgü ağı yaklaşımına göre sosyokültürel kuram ve etkileşimsel uzaklık

Öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimin eğitici ikili konuşmalar ile arttırılması uzaktan eğitimde öğrenmeyi sınırlayan öğretmen ile öğrenci arasındaki ruhsal uzaklığın ortadan kaldırılmasında önemli bir etken olduğu etkileşimsel uzaklık kuramında vurgulanan bir unsurdur. Sosyokültürel kuram ise kuramın dayandığı temeller arasında yer alan yapı iskelesi yöntemi ile bireyin bilgiyi üretme sürecinde çevre ile kurduğu etkileşimin öneminin altını çizmektedir. Bununla birlikte öğrenci-içerik etkileşiminin öğrencinin özerkliği kapsamında kullanılmasının da uzaktan eğitim yönteminde öğrenme sürecine olumlu etkisinin yansıdığı kabul edilir. Şekil 1’de de belirtildiği üzere yakınsal gelişim alanı çerçevesinde değerlendirilen yapı iskelesi yöntemi uzaktan eğitimde öğrenci-içerik ve öğrenci-öğretmen etkileşimleri ile ele alınarak bu çalışmanın dayandığı kuramların birleşkesini oluşturur.

1.3 Tezin Amacı

Bu tezin temel amacı çevrimiçi yabancı dil eğitim ortamlarında öğrencilerin içerik ve öğretmen etkileşimlerinin sosyokültürel kuram çerçevesince ne ölçüde etkin olduğunu incelemektir.

Bu çalışma süresince farklı bilimsel alanların eş güdümlü değerlendirilmesi gerekmektedir. Uygulamalı dilbilim başlığı altında değerlendirilen yabancı dil eğitimi alanı ile uzaktan eğitim başlığı altındaki çevrimiçi öğrenme uygulamaları ve bu alanların eğitimsel kuramları beraber ele alınmaktadır.

Sosyokültürel kuram öğrencileri ne anlamlı girdinin işleyicisi ne de dilsel ürünün üreticisi konumunda görmektedir. Kuram dil ediniminin konuşmacı ve dinleyici olarak bireyin her iki işlevinin de etkileşim yoluyla kazanıldığını ileri sürmektedir (Ohta, 2000). Buna göre bilginin üretilmesi sürecinde başvurulacak yapı iskelesi yönteminin öğretmen ya da kabiliyetli bir akran ile öğrenci arasında sağlanacak etkileşime dayandığı kabul edilmektedir (Lantolf, 2000). Bu süreç yüz yüze eğitim ortamlarında öğretmen ve öğrenciler arasında gerçekleşirken iletişimin bir araç ile dolaylandığı çevrimiçi öğrenme ortamlarında içerik öğrenci etkileşimi gibi farklı etkileşim türlerinin de sürece etki ettiği düşünülmektedir (Moore ve Anderson, 2003). Bu bağlamda çalışmanın öğrencilerin bilgiyi üretme sürecinde öğretmen veya içerik ile etkileşim kurmalarının bulundukları dil seviyesine göre etkileri incelenerek alanyazına katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

1.4 Tezin Önemi

Sosyokültürel kuram öğrencileri ne anlamlı girdinin işleyicisi ne de dilsel ürünün üreticisi konumunda değerlendirirken yakınsal gelişim alanı (zone of proximal development) çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmalar da öğrencilerin kendi başına üstesinden gelemeyeceği görevleri bir başkasının desteği ile gerçekleştirebildiğini vurgulamaktadır (Cazden, 1988). Ohta (2000) hedef dile yönelik yakınsal gelişim alanında gerçekleştirilen konuşmalarda konuşmacı ile dinleyicinin kesin sınırlarla bir birinden ayrılamayacağını her iki tarafın da katkısı ile dilbilgisi yapılarının şekillendiğini vurgulamaktadır.

Geleneksel yüz yüze eğitim ortamlarında yakınsal gelişim alanı içerisinde görevlerin yerine getirilmesine sırasında öğrencinin yapı iskelesi (scaffolding) kuracağı ilk destek unsuru öğretmenlerdir. Takahashi (1998) ilköğretimdeki Japonca sınıflarında üç yıl süre ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğrencilerin ilk yıl çoğunlukla öğretmen ile yapı iskelesi oluşturarak etkileşim sağladığını, takip eden dönemlerde ise öğretmen ile kurdukları yapı iskelesinin giderek zayıfladığını ve süreç içerisinde yerini akran desteği gibi farklı bir yapı iskelesi oluşumuna bıraktığını kaydetmiştir.

Cook (2008)'a göre ikinci dil edinimi süresince yapı iskelesi farklı şekillerde gerçekleşebilir. Geleneksel eğitim ortamlarında kullanılan kitap, sözlük ve dilbilgisi kaynaklarından öğretmen merkezli etkinliklere kadar pek çok unsur yapı iskelesinin oluşumunu sağlayabilir.

Bilgi teknolojilerinin yaygınlaşmasına bağlı olarak giderek daha geniş çapta kullanılmaya başlanan çevrimiçi eğitim ortamları farklı etkileşim türlerini ve bununla birlikte farklı yapı iskelesi oluşumlarını da beraberinde getirmiştir. Bilgisayar aracılı iletişim çevrimiçi dil eğitim ortamlarında öğrencinin oluşturacağı üç etkileşim türünü doğurmuştur; kişiler arası etkileşim, öğrenci-bilgisayar arası etkileşim ve içsel etkileşim (Chapelle, 2003).

Sosyokültürel kuram çerçevesinde öğrencilerin ve öğretmenlerin eş zamanlı çevrimiçi eğitim ortamlarında etkileşimleri üzerine yaptığı çalışmada Lee (2009), öğrencilerin ve öğretmenlerin yüz yüze eğitim ortamlarına alışık olmaları nedeni ile geleneksel eğitim ortamlarını tercih etmelerine karşın özellikle zaman, coğrafi

sınırlılıklar ve maliyet etkisi göz önüne alındığında çevrimiçi öğrenme ortamlarının alternatif bir yöntem olabileceğini ifade ettiklerini belirtir.

Thorne (1999) İnternetin yabancı dil eğitimi üzerine etkisini değerlendirdiğinde İnternet etkileşimin doğasının yeniden şekillendiğini belirtmiştir. Çevrimiçi eğitim ortamları üzerine yapılan değerlendirmelerde bu eğitim ortamlarının yabancı dil eğitimine kendine özgü bir takım olumlu katkılar sağladığı görülmüştür. Liang (2006) on sekiz hafta boyunca çevrimiçi eğitim ile İngilizce öğrenen 71 üniversite öğrencisi ile yapmış olduğu çalışmada yazma becerisinin geleneksel öğretime oranla çevrimiçi eğitim yöntemi ile iş birliğine dayalı çalışmaların gerçekleştirilmesinin öğrencilerin üretkenliklerinin artmasında çok daha faydalı olduğunu gözlemlemiştir.

Etkileşim boyutlarını arttıran çevrimiçi ortamlar yabancı dil eğitiminde daha fazla üretim olanağını da beraberinde getirmiştir. Kern (1995) yapmış olduğu çalışmada 50 dakikalık eş zamanlı çevrimiçi Fransızca dersi ile aynı öğrencilerin yüz yüze ortamdaki 50 dakikalık Fransızca dersini karşılaştırmış ve çevrimiçi derste öğrencilerin daha fazla söz hakkı elde ettiklerini ve dilsel üretkenliklerinin arttığını belirtmiştir

Bu farklı eğitim ortamında ortaya çıkan etkileşim türleri bilginin üretilmesi sürecinde öğrencilere yapı iskelesi oluşturmak adına çeşitli seçenekler sunmaktadır. S.Cherylyk (aktaran Otto Peters, 2010) öğrenci - öğretmen, öğrenci - içerik ve öğrenci - öğrenci etkileşimlerini ele alarak öğrencilerin memnuniyetlerinin belirlenmesine yönelik uzaktan eğitim yoluyla ders alan 73 öğrenci ile yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin

sırası ile öğrenci - içerik, öğrenci - öğretmen ve öğrenci - öğrenci etkileşimlerinden memnun olduklarını görmüştür. Öğrenciler %85 oranında içerik ile çalışmadan memnun olduklarını belirtirken öğrenci - öğretmen etkileşimi ve öğrenci - öğrenci etkileşiminde bu oran %76'ya gerilemektedir.

Yapılan araştırmalar öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirmiş oldukları etkinliklere kendilerine sağlanan sanal ortamın etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Tsang (2010) Capella Üniversitesi İşletme ve İdare Yüksekokulu'ndan 10 öğrenci ile bir dönem yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin üç farklı tür içerik ile etkileşimini incelemiştir. İlk tür sadece belirli kısımları renklendirilmiş alt başlıkları olan yazılı metinlerden oluşmaktayken, ikinci tür içerikler etkileşimsel etkinliklerin olduğu bir dizi geri bildirimler de içeren alıştırmalar ve köprülerin kullanıldığı yardımcı metinleri (hypertext) kapsamaktadır. Üçüncü tür ise sesli ve görüntülü sunuları da içeren flash animasyonları gibi çoklu ortam içeriklerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmı üçüncü tür içerikleri kavramları anlamak ve bilgiyi üretme sürecinde ilk sırada tercih etmektedir. İlk tür içeriklerin ise bu anlamda neredeyse hiç tercih edilmediği belirtilmiştir.

Yapılan çalışmalarda görüldüğü üzere günümüzde bilginin yakınsal gelişim alanı içerisinde ortaklaşa üretilmesi sürecinde öğrencilerin etkileşim sağlayabileceği seçenekler artmıştır. Özellikle çoklu ortamlar ile desteklenen çevrimiçi eğitim ortamlarının geleneksel eğitim ortamlarındaki öğretmen işlevini belirli bir ölçüde üstlenebileceği varsayılmaktadır. Yapılan bu çalışmanın bu varsayımı tekrar sınanırken yabancı dil eğitiminde öğrencilerin içerik ve öğretmen ile sağlamış

oldukları etkileşimler arasında dil seviyelerine göre bir farkın söz konusu olup olmadığına yönelik bir veri elde edilerek alanyazına katkısı ön görülmektedir.

1.5 Araştırma Sorusu

Bu araştırma ile şu sorulara cevap aranmaktadır;

1. Çevrimiçi yabancı dil eğitimi ortamlarında öğrencilerin bilgiyi üretme sürecinde içerik ile ve öğretmen ile sağladıkları etkileşim arasında fark var mıdır?
2. Öğrenci içerik etkileşimi öğrencilerin seviyelerine göre farklılık gösteriyor mu?
3. Öğrenci öğretmen etkileşimi öğrencilerin seviyelerine göre farklılık gösteriyor mu?
4. Öğretmen dönütlerinin etkisi öğrencilerin seviyelerine göre farklılık gösteriyor mu?

1.6 Araştırmanın Sayıltıları

Öğrencilerin kendilerinin belirleyeceği haftalık bir plan çerçevesince çalıştıkları varsayılmıştır. Ayrıca öğrencilerin eğitime başlamadan kendilerine sanal ortamda sunulan seviye belirleme sınavına girdikleri veya kendilerine uygun seviyeden eğitime başladıkları varsayılmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitim sisteminde çalıştıkları zaman boyunca teknik sorun yaşamadıkları varsayılmıştır. Öğrencilerin öğretmen ile kurdukları eş zamansız etkileşim sürecinde iletilerine aldıkları

cevapların yirmi dört saati geçmediği varsayılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin bilgisayar okuryazarlığının bilgisayar aracılı iletişim için yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.7 Kapsam ve Sınırlılıklar

Çalışmanın katılımcıları 2011 – 2012 akademik yılında Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Dil Okulu bünyesinde çevrimiçi ortamda İngilizce eğitimi alan başlangıç (pre-elementary), temel (elementary), orta öncesi (pre-intermediate), orta (intermediate) ve orta üst (upper-intermediate) düzeylerdeki yetişkin öğrencilerdir. Çalışma öğrencilerin sosyokültürel kuram çerçevesince dilbilgisi yapılarına ilişkin bilgi üretme sürecini çevrimiçi eğitim ortamlarında sağlanan etkileşim türleri ile ele almaktadır. Öğrencilere altı aylık çalışmalarını tamamlamalarının ardından veri toplama aracı olarak geliştirilen anket uygulanmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Sosyokültürel Kuram

Rus ruhbilimci Lev Semyonovitch Vygotsky'nin öne sürmüş olduğu kuram ölümünün ardından çalışmalarının 70'li ve 80'li yıllarda basımı ile geniş yankı uyandırmıştır. Temel olarak insanın zihinsel etkinliklerinin sosyal çevre ile şekillendiğini belirten Vygotsky fiziksel dünyada insanların doğrudan davranış sergilemediğini onun yerine dünyayı değiştirmeye olanak tanıyacak araçlar ve etkinlikler ile zihinlerini dolayladıklarını (mediated) ve yine bu dolaylama sürecinde geliştirdikleri araç, işaret ve semboller de gerek kendileri ile gerekse birbirleri ile olan ilişkilerine aracı olarak kullandıklarını savunmaktadır (Vygotsky, 1978). Buna göre dil öğrenimi gibi belirli bir kültür ortamında şekillenen etkinlikler bir aracıya ihtiyaç duyar (Lantolf, 2000).

Zihinsel etkinlikleri iki kümede değerlendiren Vygotsky, bireyin doğuştan getirdiği zihinsel yetileri temel zihinsel etkinlikler olarak nitelendirmektedir (Lantolf, 2000). Wertsch (1985) kişinin aniden duyulan yüksek sese doğru kafasını çevirmek gibi doğuştan gelen temel zihinsel etkinlikler ile üst düzey zihinsel etkinlikleri ayıran dört temel ölçütün Vygotsky'nin yaklaşımında var olduğunu dile getirmektedir. Bunlardan ilki üst düzey zihinsel etkinliklerin bireyin kendi denetiminde oluşudur. İkincisi ise düşünselleştirme (intellectualization) yani sadece etkinliği gerçekleştirmemizi sağlamayıp aynı zamanda farkındalık uyandırma ölçütüdür.

Üçüncü ölçüt geliştirilen kültürel yapılar ile kurduğumuz etkileşimin tarihsel süreçteki etkisine vurgu yaparken, dördüncü ölçüt ise üst düzey zihinsel etkinlikleri düzene sokmak için gerekli olan dolaylama araçları ile ilgilidir.

Sosyokültürel kuram kalıtımsal çalışmaları dört alanda ele almaktadır (Lantolf ve Thorne, 2006). Bir organizmanın gelişimini işaret eden türün evrimi (phylogenesis) alanı ile her ne kadar maymunlar gibi primatların insanların temel zihinsel etkinliklerine sahip olduğu görülse de Vygotsky (1987) insanların oluşturduğu kültürün ve bu kültür içerisindeki sosyal etkileşimin insanı üst düzey zihinsel etkinlikleri gerçekleştirebilecek konuma taşıdığını belirterek gerçekleştirilen etkinliğin düşüncenin gelişiminde önemli etkisinin olduğunu savunur.

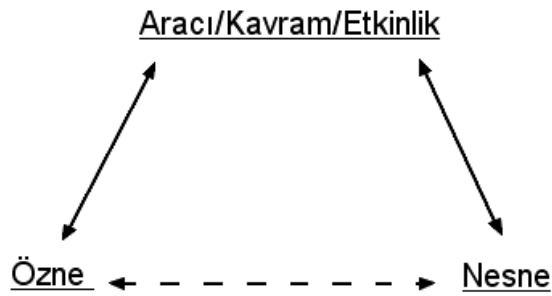
Tomasello (1999) türlerin biyolojik evrimi ile aynı doğrultuda insanlara özgü birikimli kültürel evrimin de var olduğunu savunur. Bu yaklaşım Vygotsky'nin kalıtımsal çalışmalar için belirlemiş olduğu dört alandan ikincisi olan sosyokültürel tarihi vurgulamaktadır. Buna göre türün biyolojik evrimi ile zihnin kültürel gelişimini etkileyen tarihsel süreç birbirinden farklıdır (Lantolf ve Thorne, 2006). Vygotsky'e göre temel zihinsel etkinlikler çevresel unsurlara bağlı iken dil gibi üst düzey zihinsel etkinlikler kültürel bir sistem içerisinde geliştirilen araçlar ile dolaylanır (Vygotsky, 1987).

Dünyaya doğal kalıtımının etkisi ile gelen bir çocuk aynı zamanda zihinsel yetisini etkin kılmaya çalışan kültürel unsurların da hedefi konumundadır. Yaşanılan sosyal çevredeki kültürün diğer unsurlarına bağlı kalan çocuk kendi zihinsel etkinliklerini

düzenleyecek noktaya gelmesi ile kendi denetimini ele alır. Kalıtımsal çalışmalara Vygotsky'nin bakış açısındaki üçüncü alan olan bireyoluş (ontogenetic) alanı bu süreci inceler (Lantolf, 2000). Dördüncü alan ise alt oluş (microgenetic) alanıdır. Vygotsky bu alanda çok fazla çalışma yapmamış olmakla beraber bu alanı dolaylama aracının belirli bir döngü içerisinde yeniden düzenlenmesi olarak nitelemektedir (Vygotsky, 1987). Sözcük, dilbilgisi yapılarının ve seslerin öğrenimi gibi konular bu alanın içerisindedir.

2.1.1 Dolaylama

Vygotsky'nin üst düzey zihinsel etkinliklerin gelişimine yönelik yaklaşımı temel zihinsel etkinliklerden farklı olarak bu etkinliklerin kültürel açıdan yardımcı anlamlarla dolaylandığı varsayımını içerir (Vygotsky, 1978). Buna göre birey ile çevre arasındaki ilişki doğrudan olduğu kadar aynı zamanda dolaylıdır.



Şekil 2: Birey ile çevre arasındaki ilişki (Lantolf ve Thorne, 2006: 62)

Sosyokültürel kuram çerçevesince aracı konumdaki yapay unsurlar sadece etkinliğe ortak olan değil aynı zamanda etkinliğin oluşmasına da katkı sağlayan insanın amacına dönük olarak oluşturduğu eş zamanlı araç ve düşüncelerdir (Lantolf ve

Thorne, 2006). Bu yapay unsurlar dil gibi sembolik olabileceği gibi nesneler gibi fiziksel de olabilir. Örneğin bir nesne önce insan zihninde tasarlanırken gerekli işlemler takip edildikten sonra gerçek bir varlık halini alır.

Scollon (2001) dolaylanan anlamın birden fazla amaca ve birden fazla katılımcıya yönelik olabileceğini ve bu nedenle doğasında sosyal unsuru barındırdığını savunur. Buna göre anlamın ortaya koyduğu ilişkilendirme hem müşteri ile kasiyer arasındaki ilişki gibi anında olabileceği gibi hem de İnternet tabanlı ikinci dil eğitiminde olduğu gibi uzamsal bir mesafede gerçekleşebilir. Scollon (2001)'ın belirttiği üzere müşteri kasiyer ilişkisinde para istenilen hizmeti almak için kullanılır. Bu hizmeti almak için müşterinin pek çok nedeni olabilir. Ayrıca kasiyer açısından para kendi ücretine yapılmış bir katkı niteliği taşır.

Tüm üst düzey zihinsel etkinliklerin belirli bir kültürel anlamla dolaylandığı görüşünü savunan kuram, öğrenme etkinliğine de aynı bakış açısı ile yaklaşmaktadır. Öğrenmenin kendinden gerçekleşmediği ve bireyin zihninde doğuştan var olduğundan öte yaşanan çevrede kültürün etkisi ile gerçekleştiği görüşü kuramın özellikle üstünde durduğu bir yaklaşımdır (Ellis, 2008). Vygotsky'nin ileri sürdüğü görüşe göre de dilin hem sosyal etkileşimi sağlayıcı hem de zihinsel etkinlikleri düzenleyici işlevi vardır. Sosyal etkileşim işlevi aynı zamanda zihinsel etkinliklerin düzenlenmesi için de temel oluşturmaktadır. Dil öğrenen kişi için dil hem nesne hem de edinimin dolaylanması için bir araç işlevi üstlenir (Vygotsky, 1978).

Dolaylamanın işaret ettiği temel nokta sözlü etkileşimdir. Bu sebeple sosyokültürel kuram dil öğrenimi dahil öğrenmeyi karşılıklı konuşma temelli görmektedir (Luria, 1982). Bu süreç bebeğin doğduğu anda onunla ilgilenen kişinin sözlü denetimi ile başlar ve çocuğun dili kendi davranışları için kullanması ile devam eder. Başta dış kaynaklı olan bu sözlü denetimler zamanla içsel ruh alanına geçiş sağlayarak içselleştirmeyi gerçekleştirir (Ellis, 2008).

2.1.2 İçselleştirme

Kozulin (1990) üst düzey zihinsel etkinliklerin temelinde içselleştirme sürecinin yattığını ileri sürmektedir. Vygotsky (1978) içselleştirmeyi zihinsel etkinliklerimizin denetiminin sağlanması olarak nitelemektedir. Vygotsky'e göre her ruhsal etkinlik insanda iki kez gerçekleşmektedir. İlki insanlar etkileşim sırasında (interpsychology) dışsal zihinsel alanda (zihinler arası), diğeri ise bireyin kendi zihinsel işleyişinde (intrapsychology) içsel zihinsel alanda gerçekleşir. İçselleşme var olan zihinsel tabakaya tüm dış mediatorlerin aktarma süreci değildir. Aksine sosyokültürel kuram bireyin zihninde hazırda var olan ve olgunlaşmayı bekleyen bir yapının varlığını reddeder (Lantolf, 2000).

Ellis (2008) sosyokültürel kuram üç tür düzenleme üzerinde yorumlamaktadır. Bunlar nesne düzenlemesi, diğeri düzenleme ve öz düzenlemedir. Ellis'e göre bir öğrencinin bilmediğı her kelime ile karşılaştığında elektronik sözlüğe başvurması nesne düzenlemesi, öğretmenin sözlük kullanımı için bir yöntem kazandırması ile sözlüğü kullanması diğeri düzenleme ve son olarak öğrencinin kendisinin yeni sözcük

öğrenmek veya metni anlamak olarak belirlediği amaçlar doğrultusunda sözlük kullanması öz düzenlemedir. Bu noktada kişinin nesne ya da diğer düzenlemeden öz düzenlemeye geçiş süreci içselleştirmedir.

Kozulin (1998) bütün insanların biyolojik olarak nesneleri sınıflama yetisinin olduğunu ancak ortak bir sınıflama şeklinin olmadığını ve kimi bireylerin sınıflama yaparken işlev temelli bir şekil izlediğini kimilerinin ise yapısal bir şekil izlediklerini belirtmiştir. Buna göre biyolojik açıdan sınıflama yapmaya olanak tanıyacak yapı bireylerde yer alsa da bu yapı ancak yine bireyler tarafından ve kültürel anlamda inşa edilen dünyada şekillenir.

İçselleştirme dil öğrenimi açısından değerlendirildiğinde, öğrencinin sosyal etkileşim yolu ile yeni dilsel yapıları ve bu yapıların işlevlerini belirlemesi ve daha sonra bu yapıları kendi başına kullanabilmesi olarak tanımlanabilir (Ellis, 2008).

2.1.2.1 Taklit

Sosyokültürel bakış açısına göre içselleştirme etkinliğin sadece anlamsız bire bir kopyası olmayıp amaca yönelik, karmaşık bir uyarlama sürecidir ve taklit ile gerçekleşebilir. Vygotsky (1978)'e göre taklit etmek dolaylanan anlamın içselleştirilmesi sürecinin bir unsurudur. Ancak Vygotsky taklit etmeyi basit bir aktarım süreci olarak değil karmaşık bir düzenleme süreci olarak görmektedir. Buna göre çocuktaki tüm zihin gelişim özelliklerinin kaynağının işbirliği ve taklit olduğunu kabuleder. Taklit etmenin temelinde etkinliğin amacının ve anlamının

kavranması yatmaktadır. Bu tanım taklit etmeyi amacın anlaşılıp anlamın anlaşılmadığı benzemeden (emulation) ayırmaktadır. Bu yüzden çocuklar amacı ve anlamı anlayarak taklit ederken, maymunlar gibi diğer ilkel canlılar sadece amacı anlayarak benzemeyi gerçekleştiriyor.

Taklit etmenin insanın gelişim sürecini yansıttığını ileri süren ilk sosyal bilimcilerden Mark Baldwin iki tür taklit etmenin farkına dikkat çekmektedir. Buna göre birinci tür taklit bireyin kendi yapabileceği ve her hangi bir sosyal etkileşim içermeyen ve her hangi bir yeniden düzenleme içermeyen basit taklittir. İkinci tür olan kalıcı taklit ise amaca yönelik, istendik ve bilişsel bir etkinlik olma özelliği taşır. Kalıcı taklitte zihinsel resmin düzenlenerek yeniden oluşturulduğu bir döngü söz konusudur. Bu döngüde her bir zihinsel resim ilk resmin tekrarı değil bir önceki resmin düzenlenmesi şeklindedir (Baldwin'den aktaran Lantolf ve Thorne, 2006).

Lightbown ve Spada (1993) çocukların yetişkinler ile sosyal etkileşime girerek dili nasıl taklit ettiklerini incelemiştir. (Her ne kadar kendileri taklit etmek terimini kullanmasalar da) bazı çocukların yetişkinlerin söyledikleri cümleleri aynı şekilde tekrar ederken bazılarının ise yetişkinlerin cümlelerine ekleme ve çıkarmalar yaparak değiştirdiklerini ve bu cümleleri taklit ettiklerini gözlemlemişlerdir. Tomasello (2003) dilbilgisinin iletişimsel etkileşimin sonucunda doğduğunu ve karmaşık tümcelerin üretiminin daha önceden yetişkinlerin söylediği farklı iki tümcenin bir araya getirilerek taklit edilmesi olduğunu ileri sürmüştür.

2.1.2.2 Kişisel Konuşmalar

Kişisel konuşmalar kişinin bir etkinliği kesip neyin doğru ve neyin yanlış olduğunu belirtmek için kendisine sorduğu soruları, bu sorulara verdiği cevapları, ifade eder (Lantolf, 2000). Her ne kadar Vygotsky kişisel konuşma (private speech) terimini kullanmamış olsa da Flavell (1966) tarafından ortaya konulan terimin özellikle yetişkinler için üzerinde durulması gereklidir. Kişisel konuşma çoğu kez net bir şekilde duyulabilen, zihinsel ve fiziksel etkinlikleri düzenlemek için yetişkinler tarafında tamamen dışa vurulan konuşmalardır. Vygotsky (1987), ben merkezli konuşmaları çocuğun kendi zihinsel işlevini düzenlemek adına sosyal konuşma yetisini geliştirdiği bireyoluş (ontogenesis) alanı ile ilişkilendirmektedir. Kişisel konuşmalar üzerine yapılan araştırmalar bu tür konuşmaların ikinci dil öğrenim sürecinde içselleştirmeye olanak tanınması nedeniyle etkin bir işlevinin olduğunu altını çizmektedir.

Ohta (2001) bir akademik yıl boyunca Japonca dersinden altı tane birinci sınıf, dört tane de ikinci sınıf olmak üzere toplam on öğrencinin kayıt altına alınan konuşmalarının verilerini toplamış ve özellikle kişisel konuşma verilerine odaklanmıştır. Buna göre her öğrencinin bir ders için ortalama 54 ile 2,5 arasında kişisel konuşma gerçekleştirdiğini gözlemlemiştir. Her ne kadar bu kişisel konuşmaların büyük bir bölümü ders öğretmeninin ve diğer öğrencilerin ifade ettikleri sözcüklerin tekrarı şeklinde olsa da öğrencilerin dilbilgisi yapılarını da kullanarak kişisel konuşmalar gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Ellis (2008) kişisel konuşmaların öğrencilerin öz düzenlemelerinin mümkün olmadığı ve bilişsel baskıya maruz kaldıkları etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde meydana geldiğini ifade etmektedir.

Frawley ve Lantolf (1985) 5 yaşındaki anadili konuşucuları, orta seviye ikinci dil konuşucuları ve ileri seviye ikinci dil konuşucularının kişisel konuşmalarını incelemek için öykü resimlerini kullanmış ve her üç gruptan da resimlere bakarak öykü özetlemelerini istemiştir. Her üç grubun da benzer sıkıntılar yaşadıklarını gözlemleyen araştırmacılar bu çalışmalarında kişisel konuşmanın dilsel yapılarda öz düzenlemeyi sağlamak adına kullanıldığının ve her hangi bir dilsel yapının işlevinin hem etkinlik hem de konuşan temelli olduğunun altını çizmiştir.

Araştırmacılar bu ilk çalışmalarına ek olarak benzer bir öykü özetleme görevini bu kez orta ve ileri düzey İspanyolca ikinci dil konuşucuları ile gerçekleştirmiştir. Orta seviye öğrencilerin neredeyse hiç kişisel konuşma gerçekleştirmediğini gözlemlemiş ve sonucu da ilgili öğrencilerin görevi daha önce üzerinde durdukları dilbilgisi yapılarını doğru kullanmak olarak algılamaları ve buna bağlı olarak etkinliğin sadece nesne düzenlemesi boyutunda kalması olarak yorumlamışlardır.

Centeno-Cortes (2003) ileri düzeydeki üç öğrenciyi İspanyolca dersinde gözlemlemiştir. Araştırmacı yaptığı gözlemler sonucunda öğrencilerin farklı amaçlarla kişisel konuşmalar gerçekleştirmiş olmasına rağmen bunların en yaygının içselleştirmek amacı ile gerçekleştirilen kişisel konuşmalar olduğunu belirtmiştir. Bir

dönem boyunca üç öğrenciden birisinin 134 kişisel konuşma gerçekleştirdiği, diğerinin 24 ve son öğrencinin ise 12 kişisel konuşma gerçekleştirdiği görülmüştür.

Courcy (1993) yılında Avustralya’da bir ortaokulda Fransızca dersinde yaptığı gözlemler sonucunda sınıftaki pek çok öğrencinin ne öğretmene ne de diğer öğrencilere yönelik olan konuşmalar yaptıklarını gözlemlemiştir. Bir öğrencinin öğretmenin sorusuna cevap verdiğinde diğer öğrencilerin sessiz bir şekilde soruya cevap verdiklerini görmüştür. Ayrıca Courcy (1993) kimi öğrencilerinde cevabı vermeden önce kendi kendilerine sorunun cevabını verdiklerini gözlemlemiştir. Bu öğrencilerle yapılan görüşmede kişisel konuşmaları yapmalarının dört temel sebebinin olduğunun altını çizmişlerdir. Bunlar; birisinin cevabına verilecek olumlu pekiştireç, olası yanlış cevabı vermekten kaçınmak, öğretmenin yönlendirdiği soruyu özümsemek ve dili kullanmak. Çalışmaya katılan öğrencilerden biri “bunu öğretmen için değil kendim için yapıyorum. Bu yolla öğreniyorum.” yanıtını vermiştir.

Kişisel konuşmaların yapısı üzerine yapılan incelemelerde bu tür konuşmaların sosyal ve ruhsal boyutlarının olduğunun altı çizilmiştir. Lantolf ve Thorne (2006) kişisel konuşmaların sosyal bir yapıda olduğunu ancak işlevsellik bakımından ruhsal temelli olduğunu belirtmektedir. Vygotsky (1987) de bu konuşmaları ruhsal açıdan değerlendirdiğinde içselleştirme sürecinde ben merkezli bu konuşmaların giderek dilsel ifadesini kaybettiğini ve geriye sadece anlamının kaldığını ifade etmektedir. Kişisel konuşmalar genellikle duyulabilse de sesaltı durumda duyulamadığında zaman zaman içsel konuşmalar ile karıştırılabilmektedir.

2.1.2.3 İçsel Konuşmalar

Bilişsel gelişimin artması ile kişisel konuşmalar sesaltı halini alır ve dilsel yapıdan uzaklaşarak anlama odaklanır. Bu tür konuşmalara ise içsel konuşmalar denir (Lantolf, 2000). İçsel konuşmanın hiçbir dilsel şekli yoktur ve tamamen anlamsaldır. Dilsel bir şekle dönüştürülen içsel konuşmalar artık kişisel konuşma (private speech) şeklini almıştır.

İçsel konuşmaları içselleştirme sürecinde değerlendirdiğimizde bu tür konuşmalar ile temel biyolojik zihin etkinlikleri üzerindeki istendik kontrolü sağladığımız kabul edilir (Lantolf ve Thorne, 2006). Vygotsky (1987) içsel konuşmayı insanın bilinç etkinliğinin üst düzey yapısının gelişim sürecindeki son evresi olarak nitelemektedir.

İçsel konuşmalardaki anlamın hedef dilde mi yoksa anadilinde mi şekillendiğine yönelik olarak yaptığı çalışmasında Ushakova (1994) ikinci dilin anadili ile sağlanmış var olan sınıflandırma ve anlam sistemine dayandığını ve bu noktada asıl etkenin bireyin anadili gelişimi olduğunu ileri sürmüştür. Diğer bir değişle Ushakova (1994) bireyin sadece kendi anadilinde gelişen bir içsel konuşmasının var olduğunu savunmaktadır.

Centeno-Cortes ve Jimenez-Jimenez (2004) yapmış oldukları bir araştırmada içsel konuşmaların dilsel yapıya kavuşarak dışa vurumu olan kişisel konuşmaları incelemek için on iki ikinci dil olarak İspanyolca konuşucusu ve altı tane de ikinci dil olarak İngilizce konuşucusu üzerinde gözlem yapmıştır. İspanyolca

konuşucularından altısı orta düzey dil seviyesinde olup kalan altısı da ileri düzey seviyedir. İkinci dil olarak İngilizce konuşucularının tamamının anadili İspanyolcadır. Araştırmacılar bu bireylere İspanyol dilinde on beş adet mantık sorusu yöneltip bu soruların cevaplarını yazılı olarak kendilerine İnternet aracılığı ile göndermelerini istemiştir. Soruların cevaplanması sırasında her bir bireye bir mikrofon tahsis eden araştırmacılar, soruların çözümü sırasında üretilen kişisel konuşmaları incelemiştir. Buna göre anadili İspanyolca olan bireylerin ürettiği kişisel konuşmalarda geçen söylemlerden yüzde birinden daha azı İngilizce olarak dile getirilirken, ikinci dil olarak İspanyolca konuşucuları arasında bu oran artmakta ve orta seviyede yüzde otuz beş olurken üst seviyede yüzde elli ikiyi bulmaktadır. Ancak dikkat çeken nokta ikinci dil olarak İspanyolcayı üst seviyede konuşan bireylerin araştırmada ne zaman kişisel konuşmayı hedef dilde gerçekleştirseler ya soruyu cevaplamayı bırakıyor ya da soruyu yanlış cevaplıyor olmalarıdır. Bu seviyede yer alan bireylerin ayrıca bireysel konuşmalarda hedef dil olan İspanyolcayı kullanmaya başlamış olsalar da zamanla anadillerine döndükleri gözlenmiştir.

2.1.3 Yakınsal Gelişim Alanı

Yakınsal gelişim alanını anlamak için üç gelişim alanını birbirinden ayırmak gerekir. Vygotsky (1978) çocuğun içinde bulunduğu ve daha önce gerçekleştirmiş olduğu gelişimler sonunda ulaştığı bir gerçek bir gelişim alanının varlığından bahseder. Bu alanın dışında bir de kişinin alacağı destek ile gerçekleştirebileceği etkinlikleri işaret eden yakınsal gelişim alanının varlığını dile getirir. Bu iki alana ek olarak

sosyokültürel kuramcılarının üzerinde çok durmadığı bir alan da bireyin yardım alsa bile gerçekleştiremeyeceği etkinlikleri gösteren üçüncü alandır (Ellis, 2008).

Vygotsky (1978) çocuğun kültürel gelişimi süresince herhangi bir işlemin iki kez gerçekleştiğini bunlardan ilkinin zihinler arası etkileşim alanında diğerrinin ise bireyin salt zihninde gerçekleştiğini savunmaktadır. Buna göre bilişsel gelişim sosyal ve kişiler arası etkileşimin sonucunda oluşur ve içselleştirmeyi de kapsar. İçselleştirme davranışçı bakış açısının aksine dış desteğe en az bağıllık ile karmaşık bilişsel ve motor işlemleri gerçekleştirmek için gerekli yeterliliğin gelişimi anlamına gelir. Vygotsky (1978) gelişim sürecinin iki odağı üzerinde durmaktadır. Bunlardan ilki çocuğun gerçekleştirdiği etkinlikleri sonucunda geliştirdiği ve içinde bulunduğı gerçek gelişim alanı, ikincisi ise gelecekteki gelişimini işaret eden yakınsal gelişim alanıdır.

Buna göre yakınsal gelişim alanı çocuğun kendi başına sorunun üstesinden gelme yetisini gösteren gerçek gelişim alanı ile yetişkin ya da daha fazla yetiye sahip bir akranının desteğı ile sorun çözme kabiliyeti arasındaki farkı işaret eder (Lantolf ve Thorne, 2006).

Vygotsky (1978)'e göre önce katılım yolu öğrenme gerçekleşir ve gelişimi şekillendirir. Buna göre öğrenme yakınsal gelişim alanı oluşturmakta ve çocuğun akranlarının veya çevresindeki insanların etkileşimi ile gerçekleştirebileceğı iç gelişim sürecini uyandırır. Bu yaklaşıma göre öğrenme gelişim değildir. Gelişim ve gelişim süreçlerini öğrenmeden tamamen ayırmak da mümkün değildir.

Vygotsky'nin bu yaklaşımına göre gelişim süreci öğrenme sürecinin ardında yakınsal gelişim alanında gerçekleşir. Çocuk kendi yeterlilik seviyesinin ötesindeki pek çok etkinliği taklit edebilir ve bir yetişkinin işbirliği ile bu seviyenin ötesinde pek çok etkinliği gerçekleştirebilir.

Vygotsky her ne kadar destek sağlayan kişiyi yetişkin ve öğrenciyi de bir çocuk olarak görse de araştırmacılar bu düşüncüyü daha geniş bir bakış açısı ile dil öğretimine uyarlamışlardır. Aljaafreh ve Lantolf (1994) etkileşimin yetişkin ikinci dil öğrencileri ile anadili hedef dil olmayan ancak daha bilgili kişiler arasında gerçekleşmesi olarak da görmüştür. Ayrıca Vygotsky'nin akran desteği düşüncesinin farklı yeterliliklerdeki bireylerin oluşturduğu kümelerin yakınsal gelişim alanının oluşturulmasında olumlu katkı yaptığını gözlemlemişlerdir (Anton ve DiCamilla, 1998; Brooks, 1992; Donato, 1994; Ohta, 1995, 1997).

Ohta 1995 yılında yapmış olduğu araştırmada 33 yaşındaki yüksek lisans öğrencisi Hal ile 20 yaşındaki lisans öğrencisi Becky'nin Japonca derslerinin kayıtlarını almıştır. Etkileşim sürecinde yakınsal gelişim alanını ve bu alanda öğrencilerin hedef dili anadillerine aktarma etkinliklerinde bir birlerine sağladığı desteği inceleyen Ohta (1995) her iki öğrencinin de birbirlerine akıcı ve doğru yapılar üretmede oldukça yardımcı olduğunu gözlemlemiştir. Ayrıca her iki öğrencinin de karşısındakine destek sağlarken gelişigüzel bir sıra izlemediğini karşısındakinin sözünü kesmediğini onun yerine desteğe hazır olduğunu gösteren ifadeler ve jestler geliştirerek etkileşimi belirli bir düzen içerisinde yürüttüğünü gözlemlemiştir.

Aljaafreh ve Lantolf (1994) yakınsal gelişim alanı içerisinde içselleştirme sürecinin yabancı dil öğreniminde ele alındığında beş adımda zihinler arası etkileşim evresinden salt zihinsel evreye geçişin mümkün olduğunu belirtmektedir. Buna göre ilk adımda öğrenci hatanın farkına bile varamazken ikinci adımda dışarıdan sağlanan destek ile hatayı fark ediyor ancak düzeltmemiştir. Üçüncü adımda hatanın farkına varan öğrenci artık destek ile hatayı düzeltmiştir. Dördüncü adımda sorumluluk almaya başlayan öğrenci daha neredeyse hiç desteğe ihtiyaç duymadan hatanın farkına varıp düzeltmeye başlamıştır. Son adımda ise öğrenci hedef yapıyı tüm bağlamlarda doğru şekilde kullanmaya olanak tanıyacak yetiye kavuşmuştur.

Yakınsal gelişim alanı içerisinde sağlanan bu destek sosyokültürel kuramda yapı iskelesi (scaffolding) unsuru ile ele alınmaktadır (Ellis, 2008).

2. 1. 4 Yapı İskelesi

Wertsch (1979) yapı iskelesini öğrencilerin kendilerinden daha yetenekli akranlarının desteği ile oluşturdukları bilginin içselleştirildiği zihinler arası etkileşimsel süreç olarak tanımlar. Donato (1994) ise yapı iskelesini akran etkileşimi için çerçeve olarak genişletir ve öğrencilerin karşılıklı oluşturacakları destek yapısı olduğunun altını çizer. Sosyokültürel kuram çerçevesinde ileri sürülen yapı iskelesi unsurunun temelinde bilişsel sürecin sosyal bağlamdan soyutlanarak değerlendiremeyeceği yatmaktadır (Vygotsky, 1978).

Sosyokültürel kuram dil öğrenimini de içeren tüm öğrenim etkinliklerinin karşılıklı konuşmalara dayandığını ileri sürer. Artigal (1992) dil edinim düzeneğinin (LAD) bireyin zihninde değil kişiler arasındaki etkileşimde yer aldığını ileri sürmektedir. Bu bakış açısına göre dil edinimi etkileşimin sonucunda değil etkileşimin kendisinde gerçekleşir ve tamamen birey odaklı süreçte değil kişiler arası paylaşımlı etkileşim sürecindedir. Bu paylaşım, kuram çerçevesinde yapı iskelesi sisteminde gerçekleşir.

İşbirliğine dayalı konuşmalar (Swain, 2000) veya öğretici konuşmalar (Donato, 2000) da denenen yapı iskelesi oluşturan konuşmaların taraflarından birisinin diğer tarafa kendi başına gerçekleştiremeyeceği etkinliği gerçekleştirmekte yardım ettiği süreci olduğu kabul edilir (Lantolf ve Thorne, 2006).

Wood, Bruner ve Ross (1976) yapı iskelesinin işlevini özetle şu şekilde belirlemiştir;

- Etkinlikte ilgi uyandırmak,
- Etkinliği kolaylaştırmak,
- Amacın devamlılığını sürdürmek,
- Üretilen ile istenen çözüm arasındaki farkı ve önemli unsurları belirlemek,
- Problemin çözüm aşamasında ortaya çıkacak gerilimi azaltmak,
- Gerçekleştirilecek etkinliğin istenen şeklini ortaya koymak.

Yapı iskelesi yöntemi ile kurulan desteğin özellikleri araştırmacıların üzerinde çalışma yaptıkları bir konu olmuştur. Kowal ve Swain (1997) yapı iskelesi oluşturma konusunda ikili öğrenci etkileşimlerini incelemiş ve dilsel yapılar ve bu yapıları

kullanarak metin oluşturma konusunda karşı cinslerden oluşmuş grupların daha az etkili olduğu sonucuna varmıştır. Bunun sebebi olarak da araştırmacılar her iki tarafın da ihtiyaçlarının karşı tarafın yakınsal alanı içerisinde bulunmadığının ve her iki tarafın da karşısındakinin bakış açısına saygı göstermediğinin yattığını belirtmiştir.

Storch (2001) ise işbirlikleri lsnde sağlanan desteğin yapısını dört tre ayırmıştır. Bunlardan ilki her iki tarafın da karşılıklı kazanım sağladığı ortak etkinlik alanı yarattıkları türdür. İkincisi genellikle baskın iki tarafın ortak bir karara varamadıkları türdür. ncs bir tarafın baskın olduğu ve kısa süreli bir müzakere sonunda sonuçlanan trken son tür ise bir tarafın daha kabiliyetli olduğu ve karşı tarafa yardımcı olduğu destek şeklidir.

Aljaafreh ve Lantolf (1994) yakınsal gelişim alanı içerisinde kurulan yapı iskelesi desteğinin niteliğini belirlerken birkaç etkili yöntemin üzerinde durmuştur. Buna göre destek kademeli olmalı ve etkinliğin gerçekleştirilmesi için gerekenden fazla olmamalıdır. Desteğin fazla olduğu durumlarda bireyin etkinliği gerçekleştirme yetisi olumsuz etkilenmektedir. Diğer bir deyişle öğrencinin etkinliği gerçekleştirmesini sağlayacak destek en az seviyede sağlanmalıdır. Bununla ilgili olarak destek koşullu sağlanmalı ve öğrencinin kendi başına etkinliği gerçekleştirdiği görüldüğü durumunda destek geri çekilmelidir. Yakınsal gelişim alanında sağlanacak desteğin kademeli ve koşullu olması etkileşim bağlamında önemli iki unsurdur.

Yazma becerisinde etkileşimi ve bu etkileşimin evrelerini ele alan Aljaafreh ve Lantolf (1994) sıfırdan on ikiye kadar toplam on üç evrede yapı iskelesi yöntemi ile sağlanacak desteğin şekillendiğini belirtmişlerdir. Buna göre sıfır seviyesi öğrencinin etkinliği kendi başına gerçekleştirme yetisini işaret ederken bir ile on iki arasındaki evreler etkileşimin sağlandığı ve desteğin kademeli olarak sunulduğu aşamaları işaret etmektedir. Araştırmacıların da belirttiği üzere sıfır seviyesi de etkinliğin gerçekleştirilmesi için gerekli metni ve metinde belirtilen anlamı hedef alması sebebi ile sosyal olma özelliği taşır. Bu destek şu on üç kademede ele alınmaktadır;

- 0- Öğitmen öğrenciden metni okumasını, hataları bulup kendi başına düzeltmesini istemekte,
- 1- İşbirliğine dayalı yapı çerçevesince öğretmenin ikili konuşma da ortak olma işlevi başlamakta,
- 2- Hataların olduğu metne öğrenci ya da öğretmence odaklanılmakta,
- 3- Öğitmen cümlede hataların olabileceğini belirtip, odak ifadelerde hatanın olup olmadığını sormakta,
- 4- Öğitmen yanlış cevapları kabul etmemekte,
- 5- Öğitmen hatanın olduğu kısmı daraltmakta,
- 6- Öğitmen hatanın neden kaynağının altını çizirken hatayı açık şekilde ifade etmemekte,
- 7- Öğitmen hatayı açık bir şekilde ifade etmekte,
- 8- Öğitmen öğrencinin hatayı yanlış şekilde düzetmesini kabul etmemekte,
- 9- Öğitmen öğrenciye hatanın düzeltilmesinde ipucu sağlamakta,
- 10- Öğitmen doğru yapıyı sağlamakta,

- 11- Eğitmen yapının doğru kullanılması ile ilgili gerekli açıklamalarda bulunmakta,
- 12- Eğitmen cümledeki hatayı diğer destek aşamaları sonuçsuz kaldıysa düzelmektedir.

Vygotsky (1987) özđün bakış açısı ile yapı iskelesinin öğretmen ile öğrenci arasında sağlandığını belirtirken, geleneksel bakış açısı bu desteğin akran desteği şeklinde öğrenci - öğrenci etkileşimi ile de sağlanabileceğinin altını çizmektedir (Swain, 2000). Öğretim bakış açısı ile değerlendirildiğinde ise başvurulan dilbilgisi kitaplarından sözlüklere kadar ve öğretmen merkezli etkinliklerden grup etkinliklerine kadar her şey yapı iskelesinin oluşumunu sağlayabilir (Cook, 2008).

2.1.5. Sosyokültürel Kuram ve Dilsel Üretkenlik

Sosyokültürel kuram ikinci dilin kültürünün nasıl edinildiğinden çok ikinci dilin nasıl işelleştirildiğine yönelik cevap aramaktadır. Mitchell ve Myles (1998) sosyokültürel kuramın sadece ikinci dil edinimine yönelik bir kuram olmadığını ve bu sebeple ikinci dil edinim kuramlarından farklılık gösterdiğini dile getirmiştir. Vygotsky (1987) için dil göstergebilimsel bir araç ve sosyal hayatın hedeflerine ulaşmada kullanılan anlam bütünlüğüdür.

Gelişimin bilgiye sahip olmaktan öte sosyal etkileşim yolu ile gerçekleşebileceğine işaret etmek adına edinim yerine katılım kavramını kullanmayı tercih eden sosyokültürel kuramcılar dili geniş bir etkileşim boyutunda ele almaktadır (Platt ve Brooks, 1994).

Gass (1997) Krashen'ın anlaşılır girdi kuramından hareketle etkileşim üzerine yapılan araştırmaların ve ortaya konan düşüncelerin etkileşimin önemli oranda öğrenen bireye girdi sağlamak görevini vurguladığını dile getirmiştir. Van Lier (2000) ve Nassaji ve Swain (2000) gibi pek çok araştırmacı girdinin sadece iletilen mesajın anlam söyleşmesine olanak tanımakla kalmadığını ve bunun ötesinde dilbilgisel yapılar üzerine de odaklandığını dile getirmiştir. Van Lier (2000)'e göre etkileşim salt anlamlı girdi sunmanın ötesinde öğrenen bireylere çıktı (output) yani hedef dilde üretkenlik fırsatı da sunmaktadır.

Fransızca sınıflarında yapılan gözlemde (Swain, 1985), anadili konuşucularından altı ile yedi yıl yoğun bir şekilde anlaşılır girdi alan öğrencilerin sınırlı bir söylem geliştirebildikleri ve öğretmenlerinin öğrencileri mevcut aradil seviyelerinin ötesine taşıyacak hareketlenmeyi yapmadıkları görülmüştür. Bu noktada çıktının önemi girdiye kıyasla bireylerin dili daha derinlemesine düşünmesine olanak tanınması ve daha fazla bilişsel çaba gerektirmesi bakımından açığa çıkmaktadır. Çıktı ile öğrenci denetimi ele almaktadır.

Fransızca sınıflarında etkinlikler sırasındaki etkileşimi gözlemleyen Swain (1985) öğrencilerin büyük bir kısmının için dilsel bilgilerinde boşluklar olduğunu farkına vardıklarını ve bu boşlukları doldurmak için sözlük, dilbilgisi kitabı gibi kaynaklara başvurduklarını, sınıf arkadaşlarına ya da öğretmenlerine danıştıklarını veya ileriki konular için bu eksikliklerini not ettiklerini görmüştür. Bu tutumlar öğrencilere yeni dilsel bilgiyi üretme ya da mevcut bilgilerini pekiştirme olanağı sunmaktadır. Van

Lier (2000)'ın bakış açısına paralel olarak bu veriler ışığında öğrenen bireylerin dil eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri sosyal etkinliklerin onları karşılaştıkları zorlukları aşmak için çözüm yolu aramaya teşvik ettiği söylenebilir.

Dilsel üretkenliğin hizmet ettiği bir başka görev ise öğrencinin ortaya koyduğu varsayımı sınama olanağıdır. Öğrencinin yazılı ve dilsel üretiminde ortaya çıkan kimi hatalar hedef dilin işleyişi hakkında öğrencinin oluşturduğu varsayımı açığa çıkarır. Bu varsayımı sınamak için öğrencinin üretmesi yani yazması ya da konuşması gerekmektedir. 8. sınıf Fransızca dersinde Sophie ve Rachel adında iki öğrencinin etkileşimleri gözlemleyen Swain (1985) öğrencilerin dili kullanırken neyi bilmediklerinin farkına vardıklarını görmüştür. Bu aşamadan sonra bir varsayım ortaya atan öğrencilerin bu varsayımı sınadıklarını ve sonunda ihtiyaç duyduklarında kendilerine kesin cevabı sağlayacak olan kaynağa başvurdıklarını gözlemlemiştir. Bu noktada işbirliğine dayalı ikili konuşmaların öğrencileri hatanın farkına varmaya ve çözüm üretmeye ittiği araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır.

İşbirliğine dayalı ikili konuşmalar problem çözme ve bilgiyi yapılandırma konuşmalarıdır. Bir etkinlikte bireyler ortak bir çaba sarf ettiğinde, konuşmaları ya da yazmaları dolaylayıcı olmuş olur. Her bir bireyin etkinlikte ifade ettiği sonunda söylenen ortak ifade halini alır. Söylenen ve onun etkinlikteki yansıması aracılığıyla bilgi yapılandırılmış (inşa edilmiş) olur. Bu yolla öğrenciler yetilerinin ötesine geçmiş olurlar (Swain, 2000).

2.1.6 Etkinlik Kuramı

Vygotsky'nin kuramının gelişimi olarak görülen etkinlik kuramı Kharkovites olarak adlandırılan Rus ruhbilimciler tarafından geliştirilmiştir. Bunlar arasında öne çıkan Leont'ev (1981) insanların bir görevi nasıl gerçekleştireceklerini belirleyen güdülere sahip olduğunu ve bu güdülerin biyolojik temelli olabileceği gibi sosyal temelli de olabileceğini dile getirmiştir. Kuram eğitimden felsefeye, insan bilgisayar etkileşiminden zihin çalışmalarına kadar pek çok alanda uygulanan bir yaklaşımdır. Kuuti (1996) kuramı felsefi ve türdeş alanlarla ilgili bir çerçeve metin olarak değerlendirmiştir.

Y. Engeström (2001) etkinlik kuramının gelişimini üç evreye ayırmaktadır. Bunlardan ilki Vygotsky'nin bireyin kültürel etkinlikler ve kavramlar ile dolaylandığı görüşünün etkin olduğu ilk dönemdir. İkinci olarak Leont'ev'in Vygotsky'nin dolaylama düşüncesinden çok Marx tarafından ortaya atılan ilkelere yönelen bakış açısı ve sonuncu olarak da halen şekillenme aşamasında olan üçüncü evredir. Engeström (2001) üçüncü evre etkinlik kuramını algı farklılıklarına, ikili konuşmalara ve belirli etkinlik sistemleri arasındaki ilişkiye yönelik kavramsal araçların gelişim aşaması olarak değerlendirmektedir.

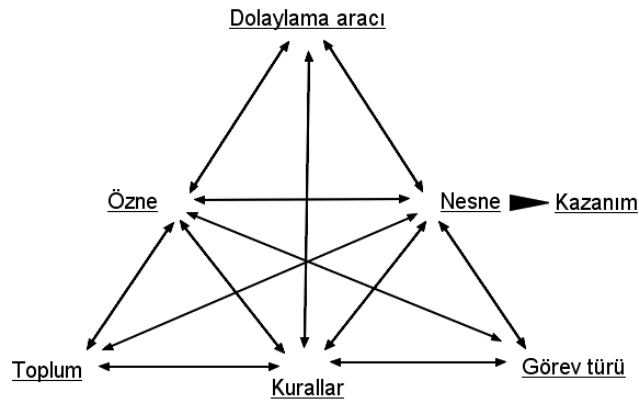
Bir etkinlik güdü tarafından tetiklenir. Etkinliğin var olması için bir nesneye yönelmesi gereklidir. Bu noktada güdü ile nesne ilişkilidir. Nesne etkinliğin odağı konumunda iken güdü ise etkinliği nesneye yönelten dürtü konumundadır. Örneğin yabancı dil eğitimi alan iki öğrenciden birisi yüksek not almak için çalışırken diğeri

sosyal ihtiyaçlarını cevaplamak için iletişim kurmak amacı ile aynı konuyu çalışıyorsa bu durumda etkinliği tetikleyen güdüleri farklılık gösteriyor olacaktır. Böylece davranışlarının farklı nesnelerce yönlendirildiğini söylemek mümkün olacaktır. Farklı gdlerce yönlendirilen etkinliklerinin de farklı olacağı söylenebilir. Uzun vadede her iki öğrencinin de ortaya koyduğu iki etkinliğin sonuçlarının belirgin bir farklılık göstereceği söylenebilir (Lantolf ve Thorne, 2006).

Vygotsky insan etkinliğini özne ve onun nesnesi olarak değerlendirir ve öznenin nesne ile doğrudan bağ kurmak yerine bilişsel ve maddesel işlevi yerine getirmek adına onu bir araç ile dolayladığını savunur. Etkinlik kuramı Vygotsky'nin çalışmalarından farklılıklar gösterse de onun düşünce sisteminin bir ürünü olarak kabul görür.

Leovt'ev (1981) her ne kadar sosyal anlamlı etkinliklerin bilinci oluşturduğu yaklaşımı ile kendinden önceki bakış açısı ile örtüşse de, üzerinde durduğu yol Vygotsky'den farklılık göstermektedir. Vygotsky (1978) zihnin oluşumunun ve dolaylanmasının kültürel araçlarla olduğunu savunurken, Leovt'ev (2003) bu sürecin duyumsal insan etkinlikleri ile gerçekleştiğini ileri sürmektedir ve kuramı analitik açıdan güçlendirmek için etkinlik türlerinin sınıflandırmasını ortaya koymuştur. Buna göre insan etkinliğinin üç aşamada gerçekleştiğini ileri srmuştur. Bunlardan ilki olan etkinlik seviyesi biyolojik ihtiyaç ya da sosyal istekler gibi etkenlerle güdülenir. İkinci evre olan eylem evresi amaca yönelik davranış şeklindeki güdüyü somutlaştırır ve son olarak işlem evresi mevcut sosyal maddesel duruma geliştirilen tepkiyi ifade eder.

Y. Engeström (2001), Vygotsky'nin ve Leont'ev'in ortaya koymuş oldukları kuramın modellerini geliştirerek üç temel unsurun altını çizmiştir. Bunlardan ilki araçlar ve yapay unsurlar, ikincisi toplum ve onun kuralları, üçüncüsü ise bu sosyal çevrede üstlenilen görev türüdür. Toplum, kurallar ve görev türü gerek insan etkinlikleri gerekse daha geniş sosyokültürel yapılar için gerekli çerçeveyi oluşturmaktadır. Engeström (2001)'ün çizdiği modelin üst kısmında ise özne ve onun bir araç tarafından dolaylanan amaca dönük etkinliği yer almaktadır. Leont'ev'de olduğu gibi nesne etkinliğin yönelimi olarak ele alınır. Engeström (1993) nesneyi etkinliğin hedef aldığı ve etkinliği dolaylayan fiziksel, sembolik, içsel ya da dışsal araçların yardımı ile sonuç ürüne dönüşen ham madde olarak ele alır. Güdünün ise etkinliği belirli bir nesneye yönlendiren dürtü olduğunu ifade etmektedir. Toplumu da aynı nesneyi paylaşan insanlar olarak değerlendirmektedir. Görev türü yatay düzlemde toplum üyeleri ile olan etkileşimi ifade ederken dikey düzlemde güç ve otorite ile ilişkiyi işaret etmektedir.



Şekil 3: Etkinlik sistemi (Engeström, 1993)

Wertsch, Minick ve Arns (1984) yapmış oldukları bir çalışmada farklı sosyal tabakaya sahip kırsal kesimden ve şehirden annelerden ve onların çocukları ile

birlikte bir yapboz yapmalarını istemiş ve bu etkinlikte annelerin çocukları ile birlikte kurdukları etkileşimi gözlemlemişlerdir. Buna göre sosyal ve ekonomik yaşantılarında hata yapmanın ağır sonuçlarının olabildiği kırsal kesimdeki annelerin etkinliğin gerçekleştirilmesinde daha merkezi bir konumda oldukları ve sadece çocuklarından kendilerinin gösterdiği parçayı yine kendilerinin gösterdiği yere koymalarını istedikleri gözlenmiştir. Şehirli annelerin ise öncelikleri arasında çocuklarının benzer bir etkinliği kendi başlarına gerçekleştirmeleri için gerekli yeterliliğe sahip olmaları kaygısının da bulunması nedeni ile doğru parçanın seçimi konusunda çocuklarını da karar sürecine etki ettikleri görülmüştür. Bu çalışma farklı güdülerden hareketle insanların aynı etkinliğe farklı tepkiler geliştirebileceğinin göstergesidir.

Lantolf ve Genung (2002) yapmış oldukları bir çalışmada yabancı dil olarak Çince öğrenen öğrencilerden başarısız olan birisinden derslerin bitiminde günlük tutmasını istemişlerdir. Öğrenci derslerin çok dilbilgisi temelli gittiğinden iletişimsel etkinliklerden uzak derslerin işlendiğinden ve bundan ötürü de başta Çince öğrenmek amacı ile derslere başlamasına rağmen şu anda sadece gerekli geçiş notunu almak için derslere devam ettiğinden bahsetmiştir. Yine ilgili durumu program yöneticisine iletliğini ve sonucun değişmediğini dile getirmiştir. Ders döneminin sonuna doğru iletişimsel bir etkinlik yerine getirmesi istenilen aynı öğrencinin kendisini güvende hissetmediği ve alışık olduğu yapısal etkinliklerden farklı olarak bilmediği sularda yüzmek gibi alışık olmadığı bir etkinliği yapmak zorunda olduğundan gergin olduğunu dile getirmiştir. Bu da bize etkinliğin amaç nesneye yönelmesini sağlayan güdünün durağan olmadığını ve değişken yapıda olabileceğinin göstermiştir.

Bir etkinliğin süreç içerisinde değişip başka bir etkinlik halini alabileceğine vurgu yapan Thorne (1999) İnternetin yabancı dil öğretime üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. İnternet erişim bilgilerini ve katılım kayıtlarını göz önünde bulundurarak, öğrencilerin iletişimsel etkileşiminin İnternet ile dolaylanmış eş zamanlı ortamlarda yeniden şekillendiğini belirlemiştir. Öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda kendilerini yanlış kullandıkları dilsel öğelerden ötürü daha az kabahatli hissettiklerini belirlemiştir. Öğrencilerin eğitmenin çevrimiçi olduğunun farkında olmalarına karşın denetçi bir unsurun olmadığı hissine kapıldıklarını gözlemlemiştir. Bu nedenle İnternet ortamları öğrencilerin yüz yüze etkileşimde kullanmayacakları dilsel yapıları kullanma konusunda öğrencilere ihtiyaç duydukları özgürlük hissini sağlamaktadır. Bir şekilde kimi öğrenciler sanal sohbet ortamlarında argo olarak görölmeyen ancak eğitim ortamı için argo olarak nitelendirilebilecek yapıları kullandıklarında eğitmen elektronik gözleyici olma durumundan çıkıp öğretmen durumuna geçiş yapmış ve bu yapıların kullanımını engellemiştir. Thorne (1999)'e göre bu etkinliğin doğasını da değiştirmiştir, çünkü çevrimiçi sohbet ortamlarının kuralları ile yüz yüze eğitim ortamlarınıninki farklıdır.

2.1.6.1 Örgü Ağı

Sürekli değişken etkileri nitelemek adına Engeström, Engeström ve Vahaaho (1999) örgü ağı (knotworking) terimini kullanmaya başlamışlardır. Buna göre bu ağın işleyişi hiçbir zaman tek bir organa indirgenemez ve sistemin merkezi belirli bir organ ya da kişi tarafından kontrol edilemez. Örgü ağının yirmi birinci yüzyılda

etkinlik kuramının değişen iş ve yaşam koşullarına uyumunu sağlaması adına açıklayıcı olduğu kabul edilmektedir. Örgü ağının bilgi teknolojilerinin eğitim alanında kullanılması yaklaşımına katkı sağlayacağı ve bu sebeple üzerinde çalışılacak önemli alanlardan birisi olduğu düşünölmektedir (Lantolf ve Thorne, 2006).

2.1.6.2 Etkinlik Kuramı ve Yabancı Dil Öğretimi

Etkinlik kuramına göre yabancı dil ortamlarının özellikleri etkinliğin gerçekleştirilmesini de etkilemektedir. Thorne (1999) iletişimsel etkinlik ile sosyal ve kültürel yapı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için bir üniversitede Fransızca yabancı dil programında iletişim teknolojilerinin kullanımını incelemiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin yüz yüze ortamdaki tutumlarından oldukça farklı tutumlar geliştirdiklerini gözlemlemiştir. Öğrenciler sanal ortamda eğitmenlerinin çevrim içi olduğunu bilseler bile kendilerini daha az baskı altında hissettiklerini belirtmiştir. Çalışmada çevrim içi iletişim metinleri incelendiğinde öğrencilerin daha yaratıcı ve daha kullanıma yönelik bir dil tercih ettikleri görölmürken aynı zamanda daha rahatsız edici bir söylem geliştirdikleri de görölmüştür. Araştırmada yer alan öğrencilerden bir tanesi İnternet ortamını başlı başına bir dünya olarak niteleyerek sosyal bir yapının İnternet ortamında da var olduğunu dile getirmiştir. Sosyal yapının çevrimiçi ortamlarda da var olduğu bu çalışma ile ortaya koyulurken etkinliğin şekillendiği ortamın yabancı dil eğitimi süreci üzerinde etkisinin olduğu görölmektedir.

Zapata ve Jimenez-Jimenez (2000) İspanyolca yabancı dil sınıflarında akran geri bildirim yöntemi kullanarak yakınsal gelişim alanının oluşturulması sürecinde akranların birbirine verdiği geri bildirimleri ve elektronik posta kullanımının yazma becerisine ne şekilde geri bildirim sağlayacağı noktalarını incelemek adına bir durum incelemesi gerçekleştirmiştir. Yabancı dil olarak İspanyolca dersinde ileri seviye öğrencileri düşük seviye öğrencilerin yazdıkları metinlere geri bildirim vermek için görevlendirmiştir. Düşük seviyedeki öğrenciler kâğıda yazdıkları metinleri ileri seviyedeki öğrencilere vermiş ve ileri seviyedeki öğrencilerde bu yazılara geri bildirim farklı sınıfların yüz yüze görüşme olanağının kısıtlı olması nedeni ile elektronik posta yolu ile gerçekleştirmiştir. Yazılılarda ileri seviye öğrencilerden özellikle belirli dilbilgisi konularını ve yazının içeriği üzerinde değerlendirme yapmaları istenmiştir. Buna göre 194 önerinin 185 tanesi dikkate alınmış ve bu öneriler düşük seviyedeki öğrenciler tarafından ikinci metinlerde düzeltilmiştir. Her bir yazı ve geri bildirim aşamasından sonra her iki sınıf öğrencilerden de deneyimlerini aktarmaları istenmiştir. Buna göre düşük seviyedeki öğrenciler bir eğitmenden öte akranlarından geri bildirim almalarından memnun olduklarını dile getirmişlerdir. İleri seviye öğrencilerin de metinlere geri bildirim verirken unutmaya yüz tutmuş bilgilerini tazelediklerini dile getirmişlerdir. Burada etkinlikte etkileşim için elektronik postaların kullanımı etkinliğin sürekliliğini sağlamak adına taraflar arasında güçlü bir ilişkiyi ve kişiler arası sorumluluğun daha üst seviyede olmasını gerektirmektedir.

Bu çalışma Engeström'ün (1993) etkinlik kuramı yaklaşımına göre şekillendirildiğinde, özne olarak yabancı dil olarak İspanyolca öğrenen öğrenciler

görülmektedir. Nesne ise sınıflar arası işbirliği ile hedef dilde makale yazmak ve yazılan makalelere geri bildirim sağlamaktır. Dolaylama için kullanılan araç olarak elektronik posta ve geri bildirim taslağı görülmektedir. Kural elektronik posta ile söyleşimsel etkileşim sağlamaktır. Topluluk olarak ileri seviye ve düşük seviye İspanyolca öğrencileri sayılmaktadır. Görev türü makale yazma ve makalelere geri bildirim sağlamaktır. Kazanımlar ise yakınsal gelişim alanının oluşturulması, hedef dilde gelişme sağlanması ve ileri seviye öğrenciler için gelişim sürecini gözlemlemek ile düşük seviye öğrenciler için dilbilgisinde gelişim sağlamak olarak gösterilebilir.

2.2 Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi

Geniş kapsamda bilgisayar destekli dil eğitimi terimi öğrencinin bilgisayarı kullandığı ve bunun sonunda dilini geliştirdiği her türlü süreci işaret eder ve bilgisayarların değişen yapısı nedeni ile oluşumunu tamamlamamış bir bilim alanıdır (Beatty, 2010). Bilgisayar destekli dil öğreniminin bilimler arası bir alan olduğu kabul edilir ve doğası gereği teknolojik gelişmeler ile kendini yeniler (Levy, 1997).

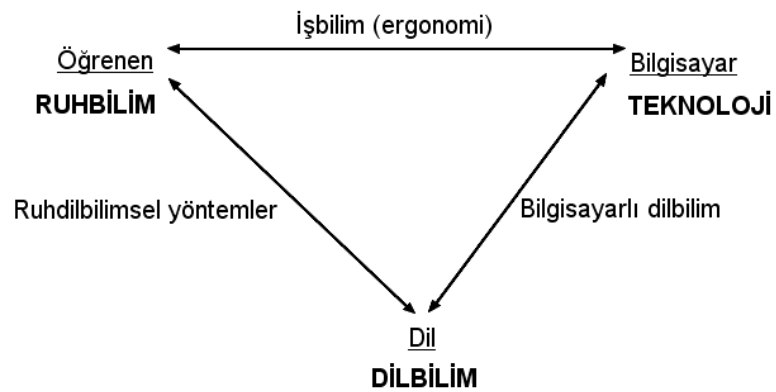
Dil öğretiminde bilgisayarın faydalarını üç temel başlık altında toplamamız mümkündür (Ahmad, Corbett, Rogers ve Sussex, 1985). Bunlar bilgisayarın doğasından kaynaklı artılar, öğretmen açısından sağladığı artılar ve öğrenci açısından sağladığı artılardır. Bilgisayarlar kitapların aksine çoklu öğretim olanağı sunmakta, hatalara hemen dönüt sağlamaktadır. Aynı zamanda öğretmen için çok farklı eğitim etkinlikleri sunmakla beraber öğrencilerin yapmış oldukları etkinliklerin verilerinin

sağlıklı bir şekilde saklanması ve kullanılmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte öğrenciler için de öğrenme özerkliği sunmaktadır.

2.2.1 Bilgisayarlı Destekli Dil Öğreniminin Tarihi

Bilgisayarın eğitim amacı ile kullanılma fikri 1940'lı yıllara dayansa da dil eğitimi için kullanımına yönelik ilk uygulamalar 1960'lı yılların başında gerçekleşmiştir. İlk örnekler eğitimbilimsel olarak işitsel dilsel, ruhsalimsel olarak davranışçı ve dilbilimsel olarak da yapısalcı olmuştur (Levy, 1997). İlk örnekleri arasında başta gelen PLATO uygulaması 1960 yılında Illinois Üniversitesinde hayata geçmiştir (Beatty, 2010). Teknolojideki ve dil eğitimindeki gelişimlere göre kendini yenileyen sistem zaman içerisinde dört sürümü ile toplam 5 milyon dolarlık bir yatırımla hayata geçirilmiştir. Rusça ile başlayıp süreç içerisinde farklı dillere yönelik eğitim uygulamaları ile 50.000 öğrenciye hizmet vermiş olan PLATO dilin yapısal unsurları üzerinde alıştırmaya yapma olanağı sağlayan bilgisayar alt yapısının kurulumunu içeren bir projedir. Günümüz bilgisayar teknolojisine göre oldukça sınırlı bir çerçevede yazılımsal ve donanımsal alt yapıyı dil eğitimi alanında kullandıran uygulamayı geliştiren ekibin başındaki kişi olan Curtin'in amacı yazılı Rusça metinlerin İngilizceye çevrilmesinde öğrencilere fayda sağlamaktı. Programın ilk türü biçim alıştırmaları, sözcük işlem alıştırmaları ve öğrencilerin gelişimlerini kayıt altına almak gibi özellikleri bünyesinde barındırıyordu (Ahmad ve diğerleri, 1985). 1970'li yıllara gelindiğinde program pek çok dile uyarlanmış olarak kullanılmaya başlandı. PLATO ile beraber yine aynı dönemde "Stanford Çalışması", Dartmouth Üniversitesinde hayata geçirilen BASIC programı ve Essex üniversitesinde

geliştirilen “Bilimsel Dil” programı bilgisayar destekli dil eğitim uygulamalarının ilk örnekleri arasında yer almaktadır. Bu uygulamalar da PLATO programında olduğu gibi dilin yapısı ile ilgilenmiş ve temelde çeviri ve sesletim üzerinde durmuşlardır. Bu uygulamalara katılan öğrenciler üç noktanın altını çizmişlerdir. Bunlar küçük adımlarla ilerleme, bireysel öğrenme hızı ve anında geri bildirim sağlama noktalarıdır. Bununla birlikte öğrencilerin hatalı cevaplarına bilgisayar tarafından verilen anında geribildirimler sınıf ortamında öğrenci öğretmen etkileşiminin aksine öğrencilerin hata yaptıklarında çekingen davranmalarını da ortadan kaldırmıştır. Ornstein ve Lasley (2004) bu programların kullanımı ile öğretmenlerin işlevinin ortadan kalkmadığını, halen öğrencileri güdüleyen, onlara yardım eden ve onları düzelten unsur olarak kalmaya devam ettiklerini ancak yapısal alıştırmaların öğretmen denetiminde gerçekleşmesinin ortadan kalktığını ve öğretmenin işlevinin değiştiğini belirtmektedir. Bilgisayar destekli dil öğrenim modellerinin gelişimi bu dönemde öğrenci, dil ve bilgisayar üçgeninde bu unsurların birbiri ile ilişkisinde yatmaktadır (Ahmad ve diğerleri, 1985).



Şekil 4: Bilgisayar destekli dil öğreniminde üç temel unsur örneği (Ahmad ve diğerleri, 1985)

Üç temel unsurun bu alanda önemi değişmese de değişen ihtiyaçlar ve gelişen teknoloji bilgisayar destekli dil öğrenim sürecini de etkilemiştir. 1970’li yıllarla beraber dil öğretimi alanında en çok etki uyandıran bakış açısı iletişim yetisini dil öğretiminin merkezine koyarak dört beceri öğretimi üzerinde duran iletişimsel dil öğretimi yöntemi olmuştur (Richards ve Rodgers, 2001). Değişen dil öğretim ilkeleri ile birlikte teknolojik gelişmeler sayesinde kişisel bilgisayarların patlama yapması 1980’li yıllarda bilgisayar destekli dil öğrenim programlarına olan ilgiyi de arttırmıştır. Bu ilgi ile pek çok uygulama kullanıma sunulmuştur (Levy, 1997). 1970’li yılların ortalarında ve 1980’li yıllarda kişisel bilgisayarların kullanıma sunulmaya başlaması ile Timer-Sinclair gibi küçük uygulamalar dil eğitimi için kullanılmaya başlanmıştır. Ancak bu uygulamalar günümüzdeki kişisel bilgisayarların bilgi işleme gücüne oranla oldukça zayıf kalmıştır (Beatty, 2010). 1990’lı yıllar çoklu ortamların yaygın kullanımını beraberinde dil öğrenimi için farklı araçların tasarlanmasını da mümkün kılmıştır (Warschauer, 2000). Yirmi birinci yüzyılda çevrimiçi ortamlarda kullanılan Web 2.0 teknolojileri sosyal ağlar gibi etkileşimin etki alanını geliştirerek durağan kişisel İnternet sistemlerinden işbirliğine dayalı etkileşimsel sistemlerin doğmasını sağlamıştır (Hockly ve Clandfield, 2010).

1960’lı yıllardan itibaren bilgisayar destekli dil öğrenim sürecinin kademeli olarak geliştiğine vurgu yapan Warschauer (1996) bu süreci davranışçı dönem, iletişimci dönem ve bütünleşik dönem olarak üçe ayırmaktadır. Dil yapılarının tekrarlarına dayanan davranışçı dönem 1980’li yılların başında davranışçılığın kuramsal ve eğitimbilimsel temellerinin önemini yitirmeye başlanması ve kişisel bilgisayarların

da yaygınlaşması ile birlikte bilgisayar destekli dil öğrenimi alanında dört becerinin öne çıktığı iletişimci dönemin başlamasına yol açmıştır. Underwood (1984) iletişimci bu dönemin özelliklerini; yapıdan öte yapının kullanımına odaklanma, açık değil örtük dilbilgisi öğretimi, öğrencilerin kendi tümcelerini yaratmalarına olanak tanıma, öğrencileri cezalandırmama veya ödüllendirmeme, öğrencilerin cevaplarını esneklikle kabul etme, hedef dilin doğal hissedileceği ortamlar sağlamak, kitabın yapabileceğinin ötesinde olanaklar sunmak olarak özetler. Ancak 80’li yılların sonunda iletişimci yaklaşımla bilgisayar destekli dil öğrenimi eleştirilmeye başlanmıştır. Eleştiriler dil öğrenim sürecinde bilgisayarın merkeze konumlandırılmasının hatalı bir yaklaşım olduğunun vurgulandığı görülmeye başlanmıştır (Warschauer, 1996).

Bütünleşik yaklaşımın bilgisayar destekli dil öğreniminde öne çıkmasını sağlayan iki etken çoklu ortamların ve İnternetin gelişmesidir. Farklı ortamları bir arada sunan çoklu ortam sağlayıcılarını daha etkili kılan ortam ötesi bağlantı sağlayıcıları (hypermedia) öğrencinin kendi öğrenme yolunu oluşturmaya olanak tanımıştır (Warschauer, 1996). Dört dil becerisinin bir etkinlikte sunulmasına olanak tanınması ve öğrencilerin kendi öğrenme yolunu takip etmelerini mümkün kılarak öğrencilerin öğrenim süreçlerinin denetimini ele almalarını sağlaması ve özellikle dil yapılarından öte bağlama odaklanmayı mümkün kılması bu dönem yaklaşımının özellikleri arasındadır. Buna karşın çoklu ortam geliştirmek için öğretmenlerin gerekli bilgi donanımlarının eksik olması ve bunu yapacak kadar zaman ayıramamaları çoklu ortam ve ortam ötesi bağlantı sağlayıcılarının ticari kişilerin elinde kazanç amacı ile geliştirilmesine neden olmuştur (Beatty, 2010). Çoklu ortam sağlayıcıları dört

beceriye bütünleşik şekilde sunarken ondan daha önemli olan anlam ve özgün iletişimi bir araya getirmekte zayıf kalmıştır. Bu noktada bilgisayar destekli dil öğrenimini ihtiyacına cevap verecek teknolojik gelişme İnternet yoluyla elektronik iletişimin mümkün kılınması ile sağlamıştır (Hockly ve Clandfield, 2010). 1960'lı yıllardan bugüne kadar bilgisayar tabanlı iletişim hep gündemde olsa da ilk kez dil öğrenimi üzerinde bu kadar büyük etki yaratmıştır. İlk kez öğrenciler geniş kitleler halinde hem eş zamanlı hem de eş zamansız doğrudan iletişim kurma olanağına kavuşmuştur. Bu şekilde İnternetin kullanımı bütünleşik bilgisayar destekli dil öğrenim alanına büyük katkı sağlamıştır (Warschauer, 2000).

Warschauer (2000) bilgisayar destekli dil öğreniminde iletişimci dönem ve bütünleşik dönem arasında farkı vurgularken iletişimci dönemin hedef dilde etkinlik gerçekleştirmek olarak iletişim alıştırmalarına dayandığını etkileşimin içeriğinin ikincil plana itildiğini öğrencinin ürettiği dilsel ürünün üzerinde durulmadan etkileşimin zihinsel süreci geliştirmek adına girdi sağlamak olarak kabul edildiğini vurgulamaktadır. Buna karşın bütünleşik bilgisayar destekli dil öğreniminin ise dil öğrenim sürecinin sosyobilişsel yönü üzerinde durduğunu, etkileşimin bağlamının ve etkileşimin gerçekleşeceği topluluğun doğasının önem taşıdığı bir yaklaşım ortaya sunduğunun altını çizer. Warschauer (2000)'e göre iletişim, iletişim kurmak için gerçekleştirilmez.

Warschauer'in belirlediği gibi bilgisayar destekli dil öğrenim sürecinin gelişimini üç evrede ele alan Bax (2003) ilk evre olan davranışçı dönemin ardında içinde bulunulan evrenin açık dönem olduğunun ve bütünleşik dönemin henüz yaşanmaya

başlanmadığını ileri sürer. Bununla birlikte Bax da şu an içinde bulunduğumuz bilgisayar destekli dil öğrenim döneminde temel öğrenci etkinliğinin bilgisayarla ve insanlarla etkileşim olduğunun altını çizmekte ve geleceğe dönük alandaki gelişmelerin bilgisayarlı dil eğitimi için odak noktaya koymaması gerektiğini ve bilgisayarın bir dolaylama aracı olduğunu belirtmektedir.

Bax'ın belirttiği gibi Garrett (1991) da dil öğretiminde bilgisayar kullanımının bir yöntem olmadığı ancak farklı yaklaşım, yöntem ve eğitimbilimsel kuramın uygulanabileceği bir dolayım aracı olduğunun altını çizmektedir. Buna göre bilgisayar destekli dil öğreniminin etkinliği dolaylama aracının kendisi ile değil onun nasıl kullanıldığı ile değerlendirilebilir. Bilgisayar destekli dil öğreniminin ilk örneklerini oluşturan dil laboratuvarlarının aksine bilgisayar teknolojisini doğru eğitimbilimsel temellere dayandırarak kullananlar gerek eğitim programını gerekse öğrencilerin öğrenme olanaklarını zenginleştirmeyi mümkün kılacaktır.

2.2.2 Bilgisayar Dolaylı İletişim

Kişilerin etkileşim kurması yüz yüze ortamların dışında da gerçekleşebilir, bilgisayar ağı yoluyla etkileşim sağlamak iletişim kurmanın bir diğer yöntemidir. Bilgisayarın kullanıldığı iletişim şekline bilgisayar dolaylı iletişim denilir ve İnternetin kullanımı ile iletişimin farklı zamanlarda gerçekleştiği eş zamanlı olmayan türü olduğu gibi aynı anda iletişimin gerçekleştiği eş zamanlı türü de vardır (Beatty, 2010). Bilgisayar dolaylı iletişimin kullanıldığı pek çok alanın arasında başta gelen eğitim

alanıdır. Bu alanda bilgisayarın etkileşime etkisini de göz önünde bulundurmak gerekir (Chapelle, 2003).

Weller (2005) bilgisayar tabanlı iletişimin yüz yüze gerçekleştirilen iletişim birkaç unsurla farklılık gösterdiğinin altını çizer. Bu farklılıkları şu dört başlık altında toplamak mümkündür;

- 1) Yüz ifadeleri, tonlama ve vücut dili gibi unsurlar bilgisayar tabanlı iletişimde yer almaz.
- 2) Eş zamanlı olarak gerçekleşebildiği gibi eş zamanlı olmayan türü de vardır. Eş zamanlı olmayan türü eğitim açısından pek çok fayda sağlayabilir.
- 3) Bilgisayar tabanlı iletişimde gönderinin kimin tarafından yapıldığı bilinse bile anonim özelliği vardır.
- 4) Yüz yüze iletişim ortamlarının aksine iletinin çok geniş bir çevreye yayılması mümkündür.

Thorne (2008) bilgisayar dolaylı iletişimin geleneksel sınıf ortamında bulunmayan eğitimbilimsel açıdan pek çok faydayı beraberinde sunduğunu belirtmiştir. Bunlar yüz yüze etkileşim ortamlarından daha fazla görüşlerin dile getirilmesine olanak tanınması, anlamın iletilmesinde gerekli yansıma zamanını daha fazla sağlanması ve yüz yüze eğitim ortamlarında söz almayan öğrencilerin tartışmalara katılımının sağlanması olarak belirtmektedir.

Kern (1995) yapmış olduğu bir araştırmada sanal ortamda işlenen Fransızca dersi ile aynı öğrencilerin yüz yüze ortamda işlediği dersi karşılaştırmıştır. Kern (1995) eş zamanlı sanal ortamda öğrencilere yüz yüze ortamda olduğundan iki ile üç kat daha fazla söz hakkı düştüğünü ve öğrencilerin daha fazla dilsel üretkenlik içinde olduklarını belirtmiştir.

Bilgisayar dolaylı iletişimin eğitim ortamlarında eş zamanlı olabileceği gibi eş zamanlı olmayan türde de olabilir. Eş zamanlı olmayan iletişimde katılımcılar herhangi bir zamanda sisteme girebilir ve paylaşımlarını gerçekleştirebilir (Pallof ve Pratt, 2007).

Eş zamanlı olmayan iletişim zaman ve yer sınırlaması olmadan çevrimiçi ortamda farklı zaman dilimlerinde sunulan iletişim türüdür. (Tomei, 2010). Eş zamanlı olmayan iletişim eğitimde esnek bir öğrenme ortamı yaratılmasını sağladığı için oldukça önemlidir, çünkü farklı ihtiyaçları olan farklı türde öğrencilere hizmet sağlar. Eş zamanlı olmayan iletişim ile öğrenciler vermiş oldukları cevapları yeniden düşünme olanağına kavuşurlar (Weller, 2005).

Eş zamanlı iletişim gerçek zamanlı yazılı etkileşim sağlaması, iki ya da daha fazla birey arasında sesli konferans sağlaması, iki ya da daha fazla birey arasında video konferans sağlaması ve çalışma ekranı gibi çevrimiçi araçların paylaşılmasını olanak tanıması nedeni ile önem taşımaktadır (Vai ve Sosulski, 2011). Eğitimde esneklik sağlayan eş zamanlı olmayan iletişime karşın Weller (2005) eş zamanlı iletişimin faydalarını zaman kazanımı, ses ve tonlama gibi eş zamansız iletişimde olmayan

unsurların kullanılabilirliği, yabancı dil öğrenimi gibi belirli alanlarda gerekli becerilerin kazanımını kolaylaştırma ve gerçek zamanlı etkinlik oluşturulmasını sağlamak olarak sıralamıştır.

2.2.2.1 Bilgisayar Dolaylı İletişim ve Öğrenme

Bilgisayar dolaylı iletişimin bilginin içselleştirilmesine ne ölçüde olanak sağladığı üzerinde yapılan çalışmalarda araştırmacılar teknolojinin bireyin öğrenme ve düşünme etkinlikleri üzerinde etkisi olduğunu ve insan teknoloji etkileşiminin bilişsel kullanımı mümkün kılarak dolaylanan anlamın içselleştirilmesini ve yeniden düzenlenmesini sağladığını vurgulamaktadır (Salomon, Perkins ve Globerson, 1991). Bu noktada seçilen yöntemin verimliliğe doğrudan etki yaptığı genel anlamda kabul gören bir kanıdır. Özdenler ve Satar (2008) yapmış oldukları çalışmada aynı ana dile sahip öğrencilerin eş zamanlı etkileşim ortamlarında %91’lik bir oranla hedef dilde etkileşim sağladıklarını belirtmiştir. Çalışma sonunda araştırmacılar doğru yöntem seçiminin kilit bir işleve sahip olduğunu vurgulamaktadır.

İletişimin bilgisayar ile dolaylanmış olması bilgi ve iletişim teknolojileri alanında yapılan pek çok araştırmanın bu alanın teknik alt yapısına katkı sağlayarak yaygınlaşmasını mümkün kılmıştır (Beatty, 2010). Ancak çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki eğitim göz önüne alındığında teknik bilginin yanı sıra yüz yüze eğitim ortamları ile çevrimiçi eğitim ortamlarının farklı özelliklerinin bilinmesine ve bu ortamların sağladığı olanaklardan öğrencilerin en iyi şekilde faydalanmasının nasıl

gerçekleşebileceğine yönelik kaygılar giderek daha da önem kazanmaktadır (Lamy ve Hampel, 2007).

Eğitimbilimsel olarak farklı bir ortama taşınan iletişim eğitim sürecinin katılımcıları üzerinde farklı işlevler doğurmuştur (Kelm, 1996). Weller (2005) bir ders için bilgisayar tabanlı iletişimin sahip olduğu işlevleri beş başlık altında özetlemektedir.

Buna göre bilgisayar dolaylı iletişim eğitim alanında;

- İşbirliğine dayalı çalışma olanağı sunmakta,
- Ders ile ilgili bilgiye erişim sunmakta,
- Sanal oturumlarda öğrencilerin ihtiyaç duyduğu teknik ve akademik konular üzerinde durulmasına olanak tanımakta,
- Sosyal bir etkileşim ortamı sağlamak, sanal yerleşke duygusuna uyandırmakta,
- Eğitimci desteğini etkin kılmaktadır.

Eğitimbilimsel olarak iletişimde sağlanan işlevsel zenginlikler eğitimcilerin de bu süreçteki işlevlerinde değişikliği beraberinde getirmiştir (Levy, 1997). Kelm (1996) eğitimcilerin yeni işlevleri olarak düzenleyiciliği, güdüleyiciliği, etkinleştiriciliği ve hazırlayıcılığı belirler. Yüz yüze iletişimden farklı olarak bilgisayar dolaylı iletişimde eğitimcilerin çok daha fazla etkeni göz önünde bulundurmaları gerektiğini belirten Salmon (2000) eğitimcilerin ihtiyaç duydukları becerilerini şu beş basamakta ele almaktadır;

- 1) Giriş ve güdüleme: Bu basamakta gerekli programların başlatılması ve öğrencilerin katılımı için gerekli teknik desteğin verilmesi

yatmaktadır. Bu basamak öğrencinin ilk iletisini göndermesi ile son bulur.

- 2) Çevrimiçi sosyalleşme: bu basamak öğrencilerin sosyalleşmesine odaklanır. Öğrencinin kendini rahat hissetmesi eğitmence amaçlanır. Öğrenciler ileti göndermeye ve ortamın kurallarına uyum sağlarlar. Bu basamak öğrencinin kendisi ile ilgili gönderiler paylaşması ile son bulur.
- 3) Bilgi değişimi: bu basamakta öğrenciler bilgi alışverişi içerisinde bulunurlar. Öğrenciler akranlarından ve eğitmeninden bilgi talep ederler. Bu basamakta çok fazla bilgi kaynağı sağlanabilir. Eğitmenin görevi öğrencinin sağlanan bilgi ile kendi yöntemini kurmasına yardımcı olmaktır.
- 4) Bilginin inşa edilmesi: bu basamakta öğrenciler farklı sorumluluklar ile ortak bir kazanım elde etmek için beraber çalışırlar. Eğitmen bu basamakta etkinliğin başlatılmasından ve devamından sorumludur. Ancak idare merkezi olmamalı ve destekleyici bir işlevi olmalıdır.
- 5) Gelişim: bu basamakta öğrenciler kendi öğrenimlerinden sorumludur ve daha az desteğe ihtiyaç duyarlar.

Bilgisayar dolaylı iletişim sağlandığı eğitim ortamlarında öğrencilerin özellikleri de geleneksel eğitim ortamlarından farklılık göstermektedir. Kelm (1996) öğrencilerin öğrenme süreci ile daha ilgili, etkin öğrenen konumunda, takım üyesi, işbirlikli ve keşfeden konumunda olduğunu altını çizmektedir. The Illinois Online Network (2006) bu yeni iletişim türünde öğrenci özelliklerini belirtirken öğrencilerin

yaşanmışlıklarını paylaşmaya açık olduğunu, kendilerini güdüleyebildiklerini, yazarak da iletişim kurabildiklerini ve geleneksel eğitim ortamlarına gitmeden başarılı olabileceklerine inandıklarını belirtmektedir.

Bilgisayar dolaylı iletişimin sağlandığı eğitim ortamları eğitmen ve öğrencilere farklı işlevler kazandırmakla birlikte sosyokültürel kuram gibi geleneksel eğitim ortamlarında göz önünde tutulan kuramların eğitimbilimsel olarak kullanımına olanak tanımaktadır (Lamy ve Hampel, 2007). Eğitimbilimsel açıdan eğitmen ve öğrencinin bir araç ile dolaylanmış iletişim kurması yüz yüze etkileşimin sağlandığı geleneksel eğitim ortamlarının ötesinde eğitim etkinliklerinin yürütülmesine olanak tanımış ve bu eğitimde farklı bir alanın şekillenmesini sağlamıştır (Johnson, 2003).

2.3 Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim öğrenme ve öğretme etkinliğinin öğrenci ile öğretmeni yüz yüze getirmeden de gerçekleşebileceği savına dayanır (Holmberg, 2005). Öğrenci ve öğretmenin öğrenme sürecinde aynı fiziksel ortamı paylaşmak zorunda olmadığı uzaktan eğitim yönteminde bir aracıya ihtiyaç duyulur (Johnson, 2003). Uygulamada öğrenciler ile eğitmenlerin yüz yüze karşılaşma zorunluluğu yoktur. Bir ya da daha fazla aracı öğrenciler ile eğitmenler arasındaki etkileşimi ve iletişimi sağlamak adına kullanılır.

Genellikle uzaktan eğitimin geleneksel eğitimden tek farklılığının mesafe olduğu ve bunun dışında özelliklerinin geleneksel eğitim ile aynı olduğu düşünülür. Ancak

Uzaktan eğitim geleneksel eğitimden farklı yaklaşımlara gereksinim duyar. Keegan (1998) geleneksel eğitim ile uzaktan eğitim arasındaki farkları beş başlık altında toplamıştır. Buna göre;

- 1) eğitimci ile öğrenci arasındaki fiziksel ayrılık,
- 2) planlamada ve öğrencinin ihtiyaç duyacağı desteği sağlamada eğitimsel düzenlemenin etkisi,
- 3) eğitimci ile öğrenciyi bir araya getirecek ve içerikleri yansıtacak bir teknik aracın kullanımı,
- 4) iki yönlü bir etkileşim sağlanması,
- 5) gerek bireysel çalışmayı gerekse iş birliğine dayalı öğrenmeyi sağlayacak topluluk çalışmalarını mümkün kılması farklılar arasında sayılabilir.

Uzaktan eğitim zaman zaman açık öğrenme ile karıştırılmaktadır. Uzaktan eğitim bir yöntemdir. Açık öğrenme ise eğitim için her türlü kısıtlamanın kaldırılmasını ifade eder. Uzaktan eğitim açık öğrenimde yaygın kullanılan bir yöntemdir (Holmberg, 2005). Geleneksel örgün eğitim yöntemlerinin dışında günümüzde yaygın olarak kullanılmaya başlanan bağımsız öğrenmenin ya da bireysel erişim yöntemlerinin aksine uzaktan eğitimde programı planlayan, kaynak sağlayan ve öğrencilere sunan bir kurum vardır (Johnson, 2003). Bu planlı eğitim sürecinde öğrenciler yeni yaklaşımlar geliştirip onları uygulamaya koyarak içselleştirirken öğretmenler de kullanılacak araçları dikkatle planlayıp binlerce öğrencinin katılacağı öğrenme süreçlerini yakından takip etmektedir (Peter, 2010).

2.3.1 Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Teknoloji

Uzaktan eğitim ilk kez açık bir şekilde düzenlendiğinin ifade edilmesi 1728 yılına kadar gitmektedir. 20 Mart 1728 tarihli Boston gazetesinde Caleb Phillips bu yeni öğrenme yöntemi ile eğitim verdiğini ilan etmiştir (Bunker, 2003). Uzaktan eğitimle yabancı dil eğitiminin ilk örnekleri arasında 1856 yılında Charles Toussaint ve Gustaf Langenscheidt'in mektupla Almanca eğitimini göstermek mümkündür. Bu uygulamada öğrencilere bir konu üzerinde eğitim verilmemekte ancak onların soru sormalarına müsaade edilmekte ve sordukları sorular cevaplanmaktadır (Holmberg, 2005). Baskı sistemlerindeki gelişimler ve posta hizmetindeki iyileşmeler eğitim araçlarının pek çok kişiye ulaştırılmasına olanak sağlamıştır. Özellikle buharlı trenlerin döneminin teknolojisi ile gösterdiği ivme mektup yoluyla uzaktan eğitim yönteminin daha geniş çapta uygulanmasını mümkün kılmıştır (Johnson, 2003).

Radyo dalgaları uzaktan eğitimde kullanılmaya başlandığı dönem 1930'lu yıllarda Avustralya'da başlamıştır (Peter, 2010). Amerika Birleşik Devletleri'nde 1920'li yıllarda radyo her ne kadar ilk kez eğitim amacı ile kullanılmaya başlansa da o dönemde istenilen başarı sağlanamadı. 1950'li yıllarda Birleşik Devletlerde yerel eğitim kurumları televizyon yayınlarını eğitim amacı ile kullanmaya başladı (Johnson, 2003). 1979 yılında Ulusal Eğitim İstatistik Merkezi'nin yapmış olduğu bir araştırmaya göre Amerika Birleşik Devletlerinde her yüz üniversiteden yirmi beşi televizyon yayınlarını kullanarak eğitim verdikleri derslere sahipti.

Uzaktan eğitimi planlı bir şekilde üniversite seviyesinde uygulayan ilk Amerikalı eğitimci Chicago üniversitesinin kurucu rektörü olan Amerikan uzaktan eğitiminin kurucusu sayılan William Harper'dir. 1982 yılında uzaktan eğitim uygulamaları bu üniversitede başlamış ve kısa zamanda üniversitenin öğretme yönteminin bir parçası olmuştur. William Harper oldukça keskin şekilde biçimlendiriliş bir eğitim sunmakta ve ilerlemeyi kendi denetiminde tutmaktaydı. Öğrencilere haftalık hazırlanan çalışma kağıtları gönderilmekte bu çalışma kağıtlarında yapılacak etkinlikler çevrilecek metinler ve öğrenilecek dilbilgisi konuları açıkça belirtilmekteydi. Öğrencilere düzenli olarak sınav kağıtları gönderilmekte ve bu kağıtlar ile birlikte öğretmene soru sorulmasını, açıklama ve destek isteğinde bulunulmasını sağlayan anlatım kağıtlarının da gönderilmesi istenmekteydi (Holmberg, 2005).

Gelişen teknoloji uzaktan eğitimde sadece kullanılan aracıyı değil eğitime bakış açısını da bu dönemde etkilemiştir. Harper'ın son derece katı bir yaklaşım ile sürdürdüğü eğitim planlamasına karşın İsveçli H.S. Hermod gibi eğitmenler daha esnek eğitim uygulamaları da sunmaktaydı. Hormod, öğrencilerin kendi öğrenme hızları ile ilerlemelerine olanak tanımak adına öğrencilerinin kendi çalışma sürelerini belirlemelerine izin vermiştir. Bu süre üç aydan iki yıla kadar uzayan bir döneme yayılmıştır. Hermod öğrencinin kendisine en uygun zamanda çalışabileceği esnekliği sağlamaya çalışmıştır (Holmberg, 1986). Bu iki eğitimcinin uygulamalarının temelinde yatan farklılıklar günümüzde de uzaktan eğitim alanında tartışılmaktadır.

Birleşik Krallık'ta 1971 yılında Open University'nin kurulması bu ülkede gerçekleşen en büyük uzaktan eğitim atılımıdır. Open University iki yüz binin

üzerinde öğrencisi ile Britanya adasının en büyük üniversitesi konumundadır. Kurumun dört ilkesi uzaktan eğitim anlayışını da gözler önüne sermektedir. Buna göre Open University herkese açık, öğrencinin çalışmak istediği her yere açık, yeni teknolojilerin kullanılması ile farklı yöntemlere açık ve gelişime yönelik tüm bireysel fikirlerin paylaşımına açık bir eğitim anlayışı sergilemektedir (<http://www.open.ac.uk/about/main/the-ou-explained/history-the-ou>).

Türkiye’de 1950 yılında Ankara üniversitesi Hukuk Fakültesi, banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsünde mektupla öğretim yöntemi kullanılmaya başlanmıştır. Orta dereceli okullardan mezun öğrencilere mektupla üniversite eğitimi vermeye yönelik çalışmalar 1960’lı yıllarda da devam etmiş ve 1961 yılında MEB Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuş ve bunu 1974 yılında kurulan Mektupla Yüksek Öğretim Merkezi takip etmiştir. Bu döneme kadar olan girişimler istenilen etkiyi sağlayamamıştır (Çoban, 2012).

1983 yılında 2547 sayılı kanun ile halen hizmet vermekte olan Açık Öğretim Fakültesi kurulmuştur. Bu fakülte teknolojik gelişmelere paralel olarak farklı uzaktan eğitim yöntemler kullanmaktadır. 1992 yılında ortaöğretim veren açık öğretim lisesi kurulmuştur. 2011 yılında TRT ile Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi iş birliği ile TRT Okul yayın hayatına başlamıştır. Halen pek çok üniversitede uzaktan eğitim yolu ile ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi ülkemizde verilmektedir. ODTÜ Yabancı Diller Yüksek Okulu 2001 tarihinde KPDS’ye yönelik uzaktan eğitim ile dil eğitimi sunmaya başlamıştır.

Yirminci yüzyılın sonunda ve yirmi birinci yüz yılın başında İnternet teknolojisinin kullanı hem toplumun uzaktan eğitime olan algısını etkilemiş hem de uzaktan eğitime yeni bir boyut kazandırmıştır. Johnstone (2000) İnternet ağının elektrik gibi insanların davranışlarını değiştiren bir devrim olduğunun altını çizmiştir. Eş zamanlı etkileşim sağlayan ve uzaktan eğitimde topluluk çalışmasına olanak tanıyan araçlar yetişkinler için öncelikli tercih sebebi olan esnek yapıyı mümkün kılmıştır (Johnson, 2003). İnternet teknolojisine dayalı çevrimiçi sistemler sayesinde öğrencilere uzaktan eğitimin ilk dönemlerinde olanın aksine yüz yüze ortamlarda olandan daha geniş çaplı etkileşim olanağı sunmaktadır. Bu teknoloji sayesinde çevrimiçi eğitimler her yerde ve her zaman öğrencilerin ulaşımına sunulmaktadır (Peters, 2003).

2.3.2 Uzaktan Eğitim Şekilleri

Her ne kadar uzaktan eğitim öğrenci ile öğretmenin aynı fiziksel ortamı paylaşmak zorunda olmadan öğrenme ve öğretme etkinliklerinin yürütüldüğü eğitim türü (Tomei, 2010) olarak nitelendirilse de tek bir uzaktan eğitim şekli yoktur. Peters (2010) başlıca uzaktan eğitim şekillerini yedi başlık altında toplamıştır.

- 1) Sınava hazırlık şekli: her ne kadar alanda böyle bir uzaktan eğitim şeklinin olmadığı kabul edilse de halen uzaktan eğitimde kullanılır ve geçmişte de önemli bir işlevi vardır. Bu uzaktan eğitim şekli Londra Üniversitesi'nin 19. yüzyılda kurulması ile kurumsal anlamda özellikle İngiltere'nin dışında uzak Britanya topraklarında yaşamaları sebebi ile Oxford ya da Cambridge gibi üniversitelere gidemeyen kişilere yönelik olarak uygulanmaya başlanmıştır. Londra Üniversitesi

sadece öğrencilerine uygulayacakları sınavlar ile ilgili yönergeler ve kaynak listesi sunmaktaydı.

- 2) Mektupla eğitim şekli: En eski ve en geniş çaplı uygulanan uzaktan eğitim şekli budur. Sınava hazırlık şekline ek olarak öğrencilere yararlanacakları yazılı araçların da gönderildiği şekildir. Öğrenciler mektup yolu ile ödevlerini ve sorularını gönderir, yine mektup yolu ile soruları cevaplanır ve ödevlerine değerlendirmeler yapılır. Sanal dünyaya giderek artan ilgiye rağmen mektupla eğitim şekli halen kullanılmaktadır. Güney Afrika Üniversitesi günümüzde bu şekli uzaktan eğitimde kullanmaktadır.
- 3) Kitle iletişim şekli: Yetmişli ve seksenli yıllarda geliştirilen bu uzaktan eğitim şeklinde radyo ve televizyonun yazılı araçlar ile birlikte kullanıldığı görülmektedir. Kendinde önceki dönemlerde kullanılan şekillere göre daha düzenli bir destek sunan bu şekil uzaktan eğitimde ileriye dönük atılmış önemli bir adımdır.
- 4) Toplulukla uzaktan eğitim şekli: Radyo ve televizyonun kullanıldığı uzaktan eğitimde kitle iletişim şekli ile benzerlik göstermektedir. Ancak kitle iletişim şeklinden farklı olarak bu uzaktan eğitim şeklinde öğrenciler bu araçlardan aktarılan bilgiyi tek başlarına değil katılmalarının zorunlu olduğu sınıflarda diğer öğrenciler ile birlikte almaktadırlar. Öğrencilere yazılı bir araç verilmezken sınav ve tartışmalar için yine sınıf ortamına gelmektedirler. Her ne kadar öğrenciler ile eğitmen arasında yüz yüze ortam olmasa bile tam anlamı ile uzaktan eğitim temelleri ile örtüşmediği ileri sürülmekte ve daha

çok teknik anlamda zenginleştirilmiş yerleşke temelli eğitim olarak görülmektedir.

- 5) Özerk öğrenen şekli: Bağımsız öğrenmenin gelişimini sağlamayı amaçlayan bu şekilde öğrenciler sadece kendi öğrenim süreçlerini planlamakla kalmayıp aynı zamanda içerikleri ve uygulanacak yöntemleri de belirleyerek hedeflerin saplanmasını da sağlarlar. Öğretmen ile öğrencinin belirli bir aralıkla bir araya gelerek öğrenme sürecine ilişkin tüm unsurları belirledikleri görüşmelerde her iki tarafın da uygun bulduğu şekli ile öğrenme süreci başlatılmaktadır. Öğretmen ile öğrenci arasında ve öğretmen ile eğitim kurumu arasında uzlaşa sağlandığında tüm taraflar yükümlüklerini yerine getirerek eğitim sürecini başlatırlar. Bu uzaktan eğitim şekli geniş kitlelere uygulanamaması nedeni ile eleştirilmektedir.
- 6) Ağ destekli şekil: Çevrimiçi ve çevrimdışı eğitim alan olanağı sunan şekilde CD'ler, sanal oturumlar, sohbet odaları ve sanal çalışma içerikleri gibi araçlar kullanılır. Öğrencinin bilgiyi keşfetmesine ve araştırma yaparak bilgiyi biçimlendirmesine olanak tanımak esastır.
- 7) Teknoloji ile zenginleştirilmiş sınıf öğretim şekli: Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilen bu eğitim şeklinde video konferans yöntemi ile bir ders birden fazla sınıfa aktarılmaktadır. Bu eş zamanlı eğitim şeklinde özellikle öğretmenlerin sınıf ortamında gerçekleştirdikleri aktarım sürecinin dışına çıkmaları gerekmediği için öğretmenlerin tercih ettikleri bir şekildir. Ancak verimlilik bakımından sınıfta uygulanan yöntemlerin aynısının kullanıldığı durumlar uzaktan

eğitimde en etkin öğrenme şekli değildir. İstenen öğrencinin kendi öğrenme hızında belirli işlevlerin gerçekleştirilmesidir.

Günümüzde uzaktan eğitim şekillerinden hangisinin ne ölçüde uygulanacağı kurumların ekonomik yapıları, teknik alt yapıları, öğrenme hedefleri, kültürel geçmişleri gibi pek çok unsur göz önüne alınarak belirlenmelidir (Johnson, 2003). Bu unsurlar çerçevesince kurumlar karma öğrenme şeklini uygulamaya geçirebilirler(Miller, 1998).

2.3.3 Ağ Destekli Uzaktan Eğitim ve Çevrimiçi Öğrenme

Çevrimiçi öğrenme teknolojinin sınıf ortamını zenginleştirmesi için kullanımından, harmanlanmış sınıflara ve sanal sınıflara kadar geniş bir yelpazede değerlendirilebilir (Palloff ve Pratt, 2007). White (2003) çevrimiçi öğrenmeyi öğretme ve öğrenme etkinliklerinin İnternet teknolojisi aracılığı ile gerçekleştiği eğitim anlayışı olarak nitelemektedir. Bu anlayışa göre öğrencinin İnterneti sadece bilgiye ve ders içeriklerine ulaşmak için değil aynı zamanda diğer öğrenciler ile etkileşim sağlamak ve iş birliğine dayalı bir ortam oluşturmak için kullandığı kabul edilir. Bu yaklaşımdan da anlaşılacağı gibi çevrimiçi öğrenmede bilgi merkezi arayışı yerini bilginin ortaklaşa üretildiği iş birliğine dayalı yaklaşıma bırakmaktadır. Sanal ortamlarda gerçekleşen bu değişim dilin kendisini etkilediği gibi (Crystal, 2006) dil öğrenim sürecinin öğeleri olan öğretmen ve öğrencileri de etkilemiş ve çevrimiçi ortamlar yeni sorumlulukları ve gereksinimleri doğurmuştur (Hockly ve Clandfield, 2010).

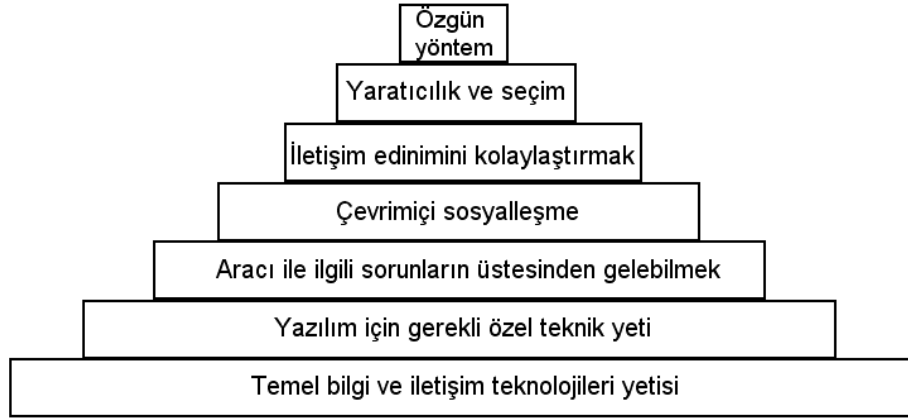
2.3.3.1 Çevrimiçi Ortamlarda Öğretmen

Weller (2005) çevrimiçi eğitim ortamlarında eğitimcilerin üstesinden gelmek durumunda oldukları çeşitli zorluklar varlığından bahsetmekte ve bu zorlukları şu beş başlık altında toplamaktadır;

- 1) Katılımda bulunmayan öğrenciler eğer etkinlik ortaklaşa gerçekleştiriliyorsa katkı sağlamayan öğrenciler etkinliğin gerçekleştirilmesine engel olurlar.
- 2) Aşırı baskın öğrenciler eğer saldırgan ve kibirli bir tutum sergilerlerse diğer öğrencilerin kendilerini küçük görmesine neden olabilir.
- 3) Öğrenci kitlesinin gelişimini sürdürmek için sürekli odaklanması gerekmektedir.
- 4) Öğrencilerin işbirliği içerisinde bir birine destek sağlayacak şekilde çalışabilecekleri eğitim ortamının sağlanması gerekmektedir.
- 5) Öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklerin hazırlanması gerekmektedir.

Çevrimiçi öğrenme bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki mühendislik gelişmeleri ile doğrudan ilgilidir (Lamy ve Hampel, 2007). Bu eğitim ortamlarının farklı özelliklerinin bilinmesine ve bu ortamların sağladığı olanaklardan öğrencilerin en iyi şekilde faydalanmasının nasıl gerçekleşebileceğine yönelik kaygılar giderek daha da önem kazanmaktadır. Hampel ve Stickler (2005) çevrimiçi eğitimcilerin ihtiyaç duyduğu donanımı gösteren yedi basamaklı bir piramit belirlemiştir. Temel bilgi ve iletişim teknolojisi yetisinden başlayarak öğretmenin özgün öğretim yöntemi geliştirmesine kadar uzanan gereksinimleri belirten modele göre, çevrimiçi eğitim

ortamlarında gerçekleşecek tüm sorunlarla eğitmenin başa çıkabileceği donanımına sahip olması gerekmektedir.



Şekil 5: Çevrimiçi öğretmenlerin ihtiyaç piramidi (Hampel ve Stickler, 2005)

Buna göre eğitmen temel bilgi ve iletişim teknolojileri yetisinin dışında eğitim ortamında kullanılan yazılımları da kullanabilmeli. Kullanılan dolaylama aracının sınırlılıkları ile başa çıkabilirken, kazanımlarını da en üst düzeye çekmelidir. Bundan hareketle çevrim içi ortamda sosyal bir alan oluşturmalı ve iletişim ediniminin gelişimini kolaylaştırmalıdır. Bunları gerçekleştirirken yaratıcı olmalı, kullanılacak araçlar önceden hazırlanmış bile olsa eğitmene bunlardan ihtiyaca göre seçme hakkı verilmeli ve tüm basamakların sonunda eğitmenin kendine özgü bir yöntem edinmiş olması gerekmektedir.

2.3.3.2 Çevrimiçi Ortamlarda Öğrenci

Eş zamanlı eğitim ortamlarında öğrencilerin katılımının üretilen dilsel ürünler ve daha fazla söz hakkı nedeni ile sınıf ortamından daha fazla olabileceği yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (White, 2003). Eş zamanlı çevrimiçi ortamlarda sınıf

ortamlarının aksine görünüş ve sosyal sınıf farklarının yansımaması nedeni çekingen öğrencilerin katılımının daha fazla olduğu gözlenmiştir. Gregersen ve Horwitz (2000) öğrencilerin sınıf karşısında konuşmak durumunda kalmalarının kimi öğrencilerde kaygı yarattığını ve bununda dinleme ve sözcük etkinlikleri gibi diğer dil eğitim süreçlerini de olumsuz etkileyebileceğini belirtmişlerdir.

Eş zamanlı olmayan ortamlarda öğrenciler eş zamanlı ortamlara göre daha az baskı hissetmektedirler. Bununla birlikte öğrenciler arasındaki ruhsal, sosyal ve fiziksel uzaklık öğrencileri bilgisayar ekranı karşısında kendilerini dil eğitim sürecinden soyutlamalarına neden olabilir ki bu da güdülenme seviyesini düşürmekte ve kaygıyı arttırabilmektedir (Lamy ve Hampel, 2007). Ayrıca eş zamanlı dil eğitim ortamlarının kayıt altında tutulması ve öğrencilerin daha sonra bu kayıtlara ulaşma olanağının olması öğrencilerin hata yapmaktan kaygılanmalarına neden olabilmektedir (Vai ve Sosulski, 2011). Öğrencinin kendisini dil eğitim sürecinden soyutlamasına ve kaygının artmasına neden olan etkenleri ortadan kaldırmak adına güdülenmenin, denetim ve öğrenci özerkliğinin olumlu katkı sağlamaktadır. Eğer eş zamanlı derslere katılımın not sistemi çerçevesince değerlendirmeye katılmaması durumunda çevrim içi sistemlerde yüz yüze eğitim ortamlarından daha az öğrenciyi güdüleyecek dış etkenler bulunmaktadır (Moore ve Anderson, 2003).

Benfield (2000) eş zamanlı olmayan yazılı eğitim ortamlarında öğrencinin katılımının öğretmen tarafından desteklenmediği durumda, öğrencinin öğretmenden ya da akranlarından anında dönüt almadığı ve yazılı iki gönderi arasındaki zamanın çok olduğu durumlarda öğrenci güdülenmesinin olumsuz etkilendiğini

belirtmektedir. Buna karşın öğrencilerin gerçek bir okuyucu kitlesine yazmaları, işbirliğine dayalı çalışmaları, kendi ilgilerini çeken konularda görevler yerine getirmeleri, özgün bir paylaşım ortamı sağlamları güdülenmesinde olumlu katkı sağlar. Dil kullanım bağlamında öğrencilerin denetimlerinin olması onların güdülenmelerine olumlu yansır.

Söz konusu öğrenci başarısı olduğunda ise Weller (2005) çevrimiçi eğitimde gözlenen üç başarılı öğrenci türünün varlığından söz etmektedir. Bunlardan ilki gönderilen iletilere sık sık cevap veren etkin katılımcılardır. İkinci olarak iletilerin büyük bir kısmını okuyup ara sıra cevap yazan öğrenci türü olan yarı etkin katılımcılar gelir. Son olarak ise iletileri okuyup neredeyse hiç cevap yazmayan öğrenci türü olan gizli meraklılardır. Bunlara ek olarak ne iletileri okuyan ne de cevap yazan türün varlığı düşünülse de öğrencilerin ilgi derste başarılı olmaları için önceki üç türün özelliklerini bir şekilde göstermeleri gerekmektedir.

2.3.4 Çevrimiçi Eğitim Ortamlarında Etkileşim

Etkileşim yabancı dil edinimi sürecinde karşılıklı iletişim sayesinde öğrencilere anlamı belirginleştirme olanağı tanımıştır (Long'dan aktaran Cook, 2008). Bununla beraber bilgiyi etkileşimsel bir süreçte geliştirmek modern yabancı dil eğitimi yaklaşımlarının üzerinde durduğu bir konudur. Özellikle sosyokültürel kuram çerçevesince benimsenen etkileşimsel olgu daha çok öğrencinin kendi bilgisinden hareketle yeni bilgiler üretme sürecine katkı sağlamaktadır.

Benzer etkileşimsel varsayımlar çevrimiçi eğitim için de geçerlidir. Uzaktan eğitimde etkileşim hızı ve sıklığı üzerine yapılan araştırmalar etkileşim sürecinin etkinliğini gözler önüne sermektedir. Posta yolunun kullanıldığı dönemlerde etkileşim sürecinin yavaş işleyişi sınırlılıkların başında gelmekteydi (Holmberg, 2005). Gönderilen bir mektuba cevabın geç gelmesi etkinliği sınırlamaktaydı. Rekkedal (1983) yapmış olduğu bir çalışmada 127 öğrenciyi iki gruba ayırmış ve bir grubun gönderdiği yazılara dönütü geciktirmiştir. Buna göre dönütü bir hafta içerisinde alan öğrencilerin dönütü bir haftadan daha uzun sürede alan öğrencilerden daha başarılı olarak eğitimi tamamlama oranlarının % 91,3olduğunu gözlemlemiştir. Buna karşın dönütün geç verildiği öğrencilerde bu oran %69'da kalmıştır.

Bilgisayar aracılı iletişim çevrimiçi dil eğitim ortamlarında üç tür bakış açısı ile değerlendirilebilir; kişiler arası etkileşim, öğrenci-bilgisayar arası etkileşim ve içsel etkileşim (Chapelle, 2003). Anderson ve Garrison ise etkileşim şekillerini daha da detaylandırarak öğrenci-öğrenci, öğretmen- içerik, öğretmen-öğretmen, içerik-içerik, öğrenci-içerik ve öğrenci-öğretmen etkileşimleri olarak belirlemiştir(Anderson ve Garrison'dan aktaran Moore ve Anderson, 2003).

2.3.4.1 Öğrenci -Öğrenci Etkileşimi

Gerek dilin anlamlandırılması gerekse bilginin birlikte üretilmesi noktalarında öğrenci-öğrenci etkileşimi önem taşımaktadır (Chapelle, 2003). Özellikle sosyokültürel kuram çerçevesince öğrencinin yeterlik düzeyinin üstündeki görevleri gerçekleştirmek için kendinden biraz daha üst bilgi birikimine sahip başka bir

öğrenci ile sağlayacağı etkileşimin öğrenme sürecine olumlu katkı yapacağı düşünülmektedir.

2.3.4.2 Öğretmen-İçerik Etkileşimi

Moore ve Anderson (2003) öğretmen- içerik etkileşiminin aynı zamanda öğrencilerin özerkliğine olumlu bir etki yapması bakımından da öneminin altını çizmektedir. Buna göre öğretmenler etkileşim içinde bulunacakları içerik sayesinde öğrenme amaçlarının belirlenmesine ve bu amaçlar doğrultusunda öğrenci özerkliğinin eğitim sürecine katılarak yeni araçların ve uygulamaların geliştirilmesine olanak tanımış olurlar.

2.3.4.3 Öğretmen-Öğretmen Etkileşimi

Özellikle maliyetleri düşürme ve sanal öğrenme topluluğu oluşturma noktalarında öğretmen-öğretmen etkileşiminin önem taşıdığı düşünülmektedir. Uygulanan programın teknik ve eğitimsel yapısına yönelik ilk ve en önemli değerlendirmenin öğretmenlerden geldiği ve öğretmenler arası etkileşimin yine çevrimiçi araçlar ile arttırılmasının olumlu etkisinin olacağı belirtilmiştir (Moore ve Anderson, 2003).

2.3.4.4 İçerik-İçerik Etkileşimi

Geleneksel yazılımların dışında kendi bilgilerini güncelleyen ve gerektiğinde yeni uygulamaları başlatan yeni nesil akıllı içerikler çevrimiçi eğitim programlarına katkı

sağlayacaktır (Moore ve Anderson, 2003). Günümüzde bilginin düzenlenerek sunulacağı araçların geliştirilmesi üzerine çalışılmaktadır. Bu araçların içeriğin etkili kullanımına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.3.4.5 Öğrenci-Arayüz Etkileşimi

Longman Contemporary English Dictionary’de arayüzün tanımı, çevrimiçi ortamlarda yer alan araçların bilgisayar ekranında bilgiyi kullanma ve düzenleme yöntemi olarak verilmiştir. Hillman, Willis ve Gunawardena (1994) çevrimiçi eğitim ortamlarında belirtilen etkileşim türlerine ek olarak bir de öğrenci-arayüz etkileşimini göstermektedir. Buna göre çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin program doğrultusunda kullandıkları arayüz, öğrencilerin içerikle, öğretmenle ve diğer öğrenciler ile etkileşime girmelerine olanak tanınması bakımından önemlidir. Eğer öğrenciler bu arayüzü doğru şekilde kullanamazlarsa eğitim sürecinde her türlü etkileşim olanakları kısıtlanacaktır (Sharp ve Huett, 2005). Bununla beraber arayüz etkileşimini ayrı bir etkileşim türü olarak ele almayan uzmanlar da vardır, Anderson (2002) çevrimiçi eğitim ortamlarında tüm etkileşim şekillerinin bir aracı yolu ile sağlandığını ve bu yüzden tüm etkileşim şekilleri içinde ara yüz kullanımının zaten var olduğunu vurgulamıştır. Yine de bu tartışma çevrimiçi ortamlarda arayüz etkinliğinin önemini vurgulamaktadır.

2.3.4.6 Öğrenci-İçerik Etkileşimi

Öğrenci içerik etkileşimi öğrencinin ders içeriklerinin çalışması ile gerçekleşir (Moore ve Kearsley, 1996). Bu tür etkileşim uzaktan eğitimde önemli bir işleve sahiptir ve öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar (Anderson ve Garrison, 1998). Moore (1989)'a göre içerik etkileşimi olmaksızın uzaktan eğitimde öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün değildir. Uzaktan eğitimin ilk örneklerinde eğitici yazılı metinler olarak karşımıza çıkan içerikler gelişen teknoloji ile birlikte önce radyo, televizyon yayınları olarak daha sonra içe çoklu ortamların desteği geliştirilerek bilgisayar ortamlarındaki programlar olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Günümüz çevrimiçi eğitim ortamları öğrencilerin içerik ile sürekli etkileşimine olanak tanımaktadır. Leasure, Davis ve Trievon (aktaran Beatty, 2000) yapmış oldukları araştırmada elektronik bülten, tartışma forumları ve paylaşım platformları gibi ortamlarda içerik ile sürekli etkileşim sağlayan öğrencilerin geleneksel eğitim ortamlarında çalışan öğrencilere göre daha istekli ve başarılı olduklarını görmüştür. Navarro ve Shoemaker (2000) yapmış oldukları araştırmada çevrimiçi ve çevrimdışı ortamlarda içerikleri kullanan öğrencilerin yüz yüze eğitim ortamlarındaki öğrencilere göre sınavlarda daha başarılı olduğunu görmüştür.

Tuovinen (aktaran Moore ve Anderson, 2003) günümüz çevrimiçi ortamlardaki içeriklerin sağladığı olanakların özelliklerini ses, metin, grafik, video ve sanal gerçeklik olarak nitelemektedir. Tuovinen özellikle sesin kullanımına dikkat çekerek sesin görsel öğeler ile birlikte kullanımının beynin farklı kısımlarını uyardığını ve bunun da öğrenme üzerinde olumlu etki yarattığını vurgulamaktadır.

Bu tür çoklu ortamlardan meydana gelen çevrimiçi içeriklerin öğrenci-öğretmen etkileşiminin taşıdığı bir takım işlevleri yerine getirebileceği düşünülmektedir (Moore ve Anderson, 2003). Moore ve Anderson (2003) bilgisayar teknolojisinin güçlenmesi sonucunda öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin sağladığı işlevlerin giderek yerini zenginleştirilmiş öğrenci-içerik etkileşimine bıraktığını vurgulamakta ve özellikle erişim olanağı ve düşük maliyet nedeni ile uzaktan eğitimde öğrenci-içerik etkileşiminin giderek artan bir oranda önem kazandığını belirtmektedir.

2.3.4.7 Öğrenci Öğretmen Etkileşimi

Özellikle geribildirim ve güdülenme konularında öğrenci-öğretmen etkileşiminin oldukça etkili olduğu hem sınıf ortamında hem de çevrimiçi eğitimde kabul gören bir konudur (Moore ve Anderson, 2003). Çevrim içi eğitim ortamlarında öğretmen hem konuyu sunan hem de öğrencileri ile karşılıklı etkileşim içinde olan bir konumdadır (Holmberg, 2005). Bununla beraber çevrimiçi yabancı dil eğitimi ortamlarında öğretmenlerin üstlendikleri görevler iletişim temellidir. Öğretmenler teknoloji aracılı öğretme ve öğrenme ilişkisinde iletişim bileşenlerinin bir parçası olarak görülmektedir (White, 2003). Baath (1980) öğrenci ile eğitim aldığı kurum arasındaki etkileşimin üç işlevinin bulunduğunu vurgular bunlar;

- 1) Öğrencilerin hatalarını düzeltmelerine yardımcı olacak ve gelişimlerini denetleyecek geri bildirim sağlamak,
- 2) Gönderilen ödevler ve görev etkinlikleri ile güdülenmelerini sağlamak,

- 3) Öğrencilerin zorluk yaşadıkları konular üzerinde izlenimsel değerlendirme sağlamak olarak özetlenebilir.

Uzaktan eğitimde geleneksel öğretmen desteği öğrencinin çalışmaları hakkında yorum yapmak ve hatalarını düzeltmek olarak görülür. Bu temel işlevlerin yanı sıra öğretmen tartışmaları yönetmek ve öğrencilerin bu tartışmalara yaptıkları katkılar üzerine değerlendirme yapmak gibi işlevlerinin de olduğu kabul görür. Bununla birlikte öğretmen öğrencilerin yönelttikleri sorulara cevap vermektedir. Öğrenciler ile öğretmenin kuracağı dostane iletişim, ortaklık duygusu öğrenme güdüsünü destekleyecek ve verimliliği arttıracaktır. Tüm öğrenciler ne derecede başarılı olduklarını bilmek isterler ve güçlü ve zayıf yanlarının kendilerine belirtilmesini isterler (Holmberg, 2005).

Bu noktada öğrencilerin etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik geri bildirimler öğrenciler ile öğretmen arasındaki etkileşim özelliklerinden birisidir. Öğrenciler öğretmen ile etkileşim kurmayı önemserler. 1983 yılında Open University’de gerçekleştirilen bir araştırmada öğrencilerin yüzde doksandan fazlası öğretmen tarafından etkinliklerine dönüt sağlanmasına ve etkinliğin gerçekleştirilmesine yönelik yönlendirmelerin verilmesine konunun öğrenilmesi adına öncelik verdiklerini belirtmiştir.

Günümüzde uzaktan eğitimde öğrenciler ile öğretmenler arasında daha fazla bireysel etkileşim olanağı vardır. Özellikle çevrimiçi teknolojiler sayesinde öğrenci öğretmen etkileşiminin çoklu boyuta taşımaktadır. Moore (1993) çoklu boyuta taşınan öğrenci

öğretmen etkileşiminin uzaktan eğitimde öğrenmeyi olumlu etkileyen unsurlardan birisi olduğunu etkileşimsel uzaklık kuramı ile öne sürmektedir.

2.3.5 Etkileşimsel Uzaklık

Uzaktan eğitimdeki uzaklık kavramının sadece fiziki anlamda bir uzaklığı değil aynı zamanda eğitimbilimsel bir uzaklığı da işaret ettiğini vurgulayan Moore (1993) etkileşimsel uzaklığı öğrenme ve öğretme etkinlikleri arasındaki ilişki bakımından üç değişkende ele alır. Bunlar eğitici ikili konuşmalar, programın yapısı ve öğrenci özerkliğidir.

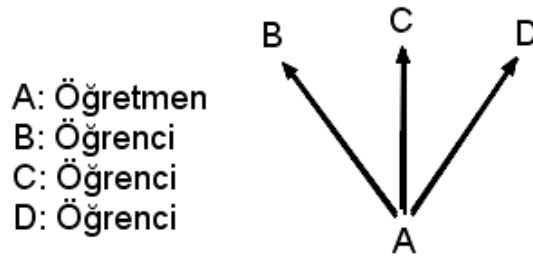
Eğitici ikili konuşmalar bir tarafın eğitim verirken diğer tarafından buna yanıt verdiği etkileşim sürecinde öğrenci ile öğretmen tarafından geliştirilir. Moore (1993) eğitici ikili konuşmalar ile etkileşimin aynı olarak düşünülse de farklı olduğunu vurgular. Eğitici konuşmaların olumlu etki yaratan sıralı etkileşimler bütünü olarak değerlendirilebilirken etkileşimde olumlu etki olmak zorunluluğunun olmadığını altını çizer. Buna göre eğitici ikili konuşmalar amaca yönelik olarak her iki tarafın da değer kattığı bir süreçtir. Her iki taraf da karşı tarafa saygı gösterir, her iki taraf da etkin bir dinleyici konumundadır ve konuşmaya katkı yapar. Etkileşim ise olumsuz ya da etkisiz bir sonuç doğurabilir. İletişimde kullanılan aracın ikili konuşmaya etkisi söz konusudur (Saba, 2003). Televizyon ya da kitaplarda tek yönlü bir aktarım olduğundan sınırlı da olsa yine bir etkileşim olanağı vardır (Moore, 2003). Çünkü öğrenci bu araçlarla uzaktaki bir kişinin aktarımını almaktadır. Mektupla öğrenme gibi yöntemlerde öğretmen ile öğrenci arasında yavaş da olsa çift yönlü bir aktarım

süreci vardır. Etkileşimin anlık seviyede sağlandığı telekonferans gibi elektronik araçların kullanımı ikili konuşmaların daha dinamik bir yapıda gerçekleşmesine olanak tanımaktadır. Eğitici diyaloglar etkileşimsel uzaklığın azalmasına katkı sağlar.

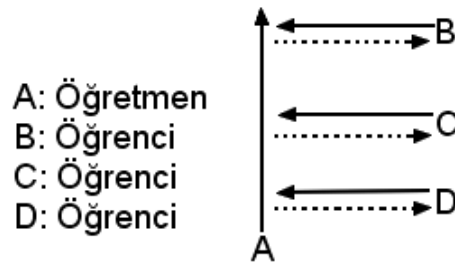
İkinci değişken programın yapısıdır. Moore (1993)'a göre programın yapısı programın esnekliğini, öğretim ve değerlendirme yöntemlerini ifade eder. Eğitici ikili konuşmalarda olduğu gibi programın yapısını da kullanılan iletişim aracı büyük ölçüde etkilemektedir. Örneğin televizyonun kullanıldığı programların oldukça keskin bir yapısı vardır ve esneklik bir hayli sınırlıdır. Tüm içerik ve kullanılacak etkinlikler önceden belirlenir. Öğrencinin bu araç kullanılarak oluşturulacak programa girdi sağlaması söz konusu olmadığından konuşmanın varlığından söz etmek güçleşir ve programın bu girdiyi dikkate alarak yeniden yapılanması mümkün olmadığından esneklikten söz etmek güçleşir. Etkileşime olanak tanıyan görüntü ve ses araçlarının çok keskin şekilde planlanarak kullanılması da programı tek yönlü aktarıma zorunlu kılabilir (Moore, 2000). Bu gibi durumlarda öğrenci ile öğretmen arasındaki eğitici konuşmalarından varlığından söz etmek mümkün olmaz ve bu nedenle öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşimsel uzaklık artar. Öğretmenden eğitici ikili konuşmalar ile gerekli yönlendirmeleri alamayan öğrenci öğrenme sürecinde kendi kararlarını almak durumunda kalacaktır. Bu nedenle Moore (1993) etkileşimsel uzaklık arttıkça öğrencinin özerkliğinin arttırılması gerektiğini savunur. Buna göre programın yapısının katı oluşu eğitici konuşmaların azlığına neden olur. Eğitici konuşmalar da azaldıkça öğrenci özerkliğinin arttırılması gerekmektedir.

Bununla birlikte öğrencilerin seviyelerinin eğitim programının yapısında farklılığa yol açabileceğinin ifade eden Saba (2000) düşük seviyedeki öğrenciler gerekli donanımı edinmek için daha fazla eğitici ikili konuşmalara ihtiyaç duyabileceğini ve ileri seviyedeki öğrencilere göre daha keskin planlanmış bir program yapısını tercih edebileceklerini belirtilmektedir.

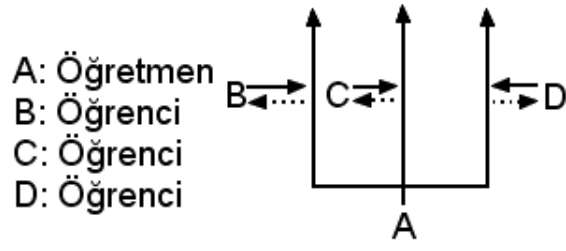
Moore (2000) özellikle eğitici ikili konuşmalarla uzaktan eğitimde etkileşim sürecinin zenginleştirilmesi açısından telekonferans yönteminin önemli katkı sağladığını vurgulamaktadır. Telekonferans yönteminin kullanılması uzaktan eğitimde anlık konuşmaların geliştirilmesine ve programların daha esnek yapıda gerçekleşmesine olanak tanımıştır (Juwah, 2006). Moore (2000)’a göre telekonferans yönteminde öğretmenlerin bu iletişim aracını olabildiğince esnek yapıda kullanmaları gerekmektedir. Bu yöntemin öncesindeki ve sonrasındaki etkileşim olanaklarını Moore (2000) şu şekillerde görselleştirmiştir;



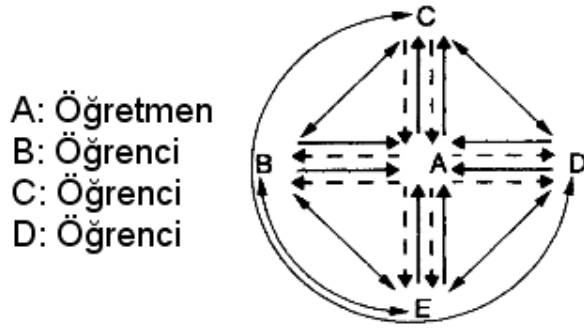
Şekil 6: Moore’a göre geleneksel öğretim



Şekil 7: Moore’a göre telekonferans öncesi esnek yapıda olmayan uzaktan eğitim



Şekil 8: Moore’a göre telekonferans öncesi esnek yapıda uzaktan eğitim



Şekil 9: Moore’a göre telekonferans sonrası esnek yapıdaki uzaktan eğitim

Moore (2000) her ne kadar telekonferans yönteminin etkileşimsel uzaklığı azaltacak katkıda bulunabileceğinin altını çizse de tüm eğitim ortamlarında eğer öğrenci öğrenme süreci ile ilgili değilse, amaca yönelik ikili konuşmalara katılmıyorsa öğretmen ile öğrenci arasında bir uzaklığın doğacağını altını çizmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma sorularına kesitsel tarama araştırması kapsamında uygun örneklem yöntemi ile seçilen katılımcılara araştırmacının geliştirmiş olduğu anketin uygulanması ile yanıt aranmıştır. Örnekleme yöntemi olarak uygun yöntemin seçilmesinde temel etken katılımcıların yüz yüze etkileşim olmaksızın sadece sanal ortamda farklı coğrafyalardan eğitim almış olması ve toplam 8000 kişilik evren içerisinde basit seçkisiz yöntemle örnekleme oluşturulmasının zaman ve maliyet bakımında çalışmayı olumsuz etkileyebileceği düşüncesidir.

Araştırmacının hazırlamış olduğu anketin ön uygulaması ve ön uygulama sonunda araştırmada kullanılacak anketin son hali İnternet yolu ile katılımcılara ulaştırılmıştır.

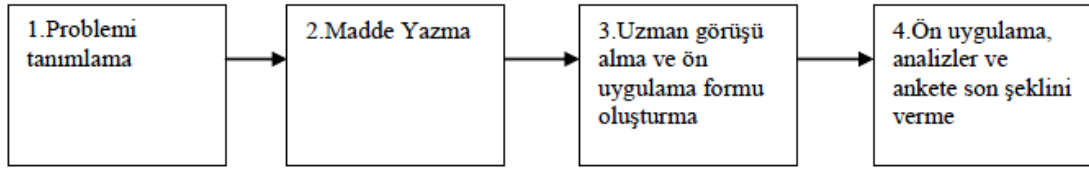
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Dil Okulu'nda 2011 – 2012 akademik yılında ağ destekli uzaktan eğitim şekli ile çevrimiçi ortamlarda en az altı ay süre ile yabancı dil olarak İngilizce eğitimi almış 425 yetişkin öğrenci yer almıştır.

425 öğrenciden 90 tanesi başlangıç öncesi (pre-elementary), 115 tanesi başlangıç (elementary), 83 tanesi orta öncesi (lower-intermediate), 88 tanesi orta (mid-intermediate) ve 49 tanesi orta üstü (upper-intermediate) seviyededir.

3.3 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Veri Toplanması

Bu araştırmada anket tekniği kullanılarak nicel verilerden yararlanılmıştır. Uygulanan anket araştırmacı tarafından şekil 10'da gösterilen süreçler izlenerek geliştirilmiştir.



Şekil 10: Anket geliştirme süreci (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2011:127)

Anket sorularının oluşturulması sürecinde öncelikle Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Dil Okulu öğrencileri ile Nisan 2012 tarihinde sanal oturum düzenlenerek öğrencilerin bilgiyi üretme aşamasında eğitim süresince sağladıkları etkileşimlere yönelik görüşmeler düzenlenmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen veriler öğrencilerin sistem üzerinde öğretmenlerine ve sistem yöneticisine göndermiş oldukları mesajlar da göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Çıkan sonuçlarda öğrencilerin içerik etkileşimi ve öğretmen etkileşimi üzerine yoğunlaştığı ve öğretmen etkileşiminde ise özellikle öğrencilerin ünitelerde gerçekleştirdikleri

görevlere öğretmenlerin verdiği dönütler üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Öğrenci içerik etkileşimi, öğrenci öğretmen etkileşimi ve öğretmen dönütlerinin bilgiyi üretme sürecinde öğrenciler tarafından kullanılmasını içeren anket uzaman görüşü alınarak üç faktörden oluşturulmuş ve anketin kapsam geçerliliği yine uzmanlarca değerlendirilmiştir.

Eylül 2012 tarihinde anketin ön uygulaması Gazi Üniversitesi Uzaktan eğitim Dil Okulunda İngilizce eğitimi alan başlangıç öncesi (pre-elementary), başlangıç (elementary), orta öncesi (lower-intermediate), orta (mid-intermediate) ve orta üstü (upper-intermediate) seviyelerde olup, asıl uygulamaya katılmayan 140 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Anket öğrencilere sanal ortamda uygulanmıştır. Ön uygulama sonucunda anketin SPSS 20 kullanılarak faktör analizi ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ön uygulama verileri uzaktan eğitim ve yabancı dil eğitimi alanındaki iki uzman ve araştırmacının kendisi tarafından analiz edilmiştir. Sonuçlar ışığında soru maddeleri ile ilgili iki değişiklik yapılarak ankete son hali verilmiştir.

Aralık 2012 ve Ocak 2013 tarihleri süresince araştırmacı tarafından hazırlanan anket, Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Dil Okulu kullanıcılarına İnternet yolu ile uygulanmıştır. Toplam üç kez ankete katılım daveti gönderilmiş ve başlangıç öncesi (pre-elementary), başlangıç (elementary), orta öncesi (lower-intermediate), orta (mid-intermediate) ve orta üstü (upper-intermediate) seviyelerdeki 425 öğrenciden dönüş sağlanmıştır.

3. 4 Veri Analizi

Araştırma sorularını cevaplamak adına anket sonrası elde edilen veriler SPSS 20 kullanılarak faktörlerin toplam puanları üzerinde her bir faktör için ortalama puan alınmıştır. Elde edilen veriler ilişkili örneklem için tek faktörlü ANOVA , ilişkisiz örneklem için ANOVA ve T testi ile değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sürecinde uzman desteği alınmıştır.

3.5 Eğitim Süreci ve Ders İçerikleri

Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Dil Okulu kapsamında öğrencilere ağı destekli uzaktan eğitim yöntemi ile çevrimiçi ortamlarda İngilizce eğitimi verilmiştir. NetLanguages içeriklerinin kullanıldığı eğitimde öğrenciler gerek eş zamanlı gerekse eş zamanlı olmayan öğretmen desteği almıştır.

Eş zamanlı olmayan öğretmen desteği içerikteki her ünite için öğrencilerin hazırladığı iki görevi öğretmen yönlendirmesi ve bu görevlere öğretmenlerin verdiği dönütler ile ayrıca öğrencilerin öğretmene gönderdiği mesajlar yoluyla gerçekleşmiştir.

Eş zamanlı öğretmen desteği ise seviyelere göre planlanmış haftada üç sanal ders ile gerçekleşmiştir. Başlangıç öncesi (pre-elementary), başlangıç (elementary), orta öncesi (lower-intermediate) seviyelerdeki öğrenciler için haftada bir saat dilbilgisi dersi, bir saat soru çözümü ve alıştırma yapma dersi, bir saat de konuşma dersi

şeklinde gerçekleşmiştir. Orta (mid-intermediate) ve orta üstü (upper-intermediate) seviyelerdeki öğrenciler için haftada bir saat dilbilgisi soru çözümü ve alıştırmaya yapma dersi, iki saat de konuşma dersi ile eş zamanlı öğretmen desteği verilmiştir. Sanal sınıflarda verilen eş zamanlı dilbilgisi derslerinin ve dilbilgisi alıştırmaya derslerinin içerikleri başlangıç öncesi, başlangıç ve orta öncesi seviyeler için ders öğretmenlerince uyarlanan ve NetLanguages içeriklerine paralel etkinliklerden oluşmuştur. Orta ve orta üstü seviyeler için sanal dersler daha esnek bir yapıda planlanmış ve öğrencilerin bireysel soruları ve etkinlikleri odaklı işlenmiştir. Bu sınıflarda öğretmenin işlevi alt seviyelerdeki sanal sınıflardaki öğretmen işlevinden farklılık göstermiş, esnek yapıda planlanan öğrenci – öğretmen etkileşimi üst seviye sınıflarda öğrenci ihtiyaçlarına odaklanarak öğrencilerin bilgiyi üretme sürecini kolaylaştırmayı hedeflemiştir.

Baş editörlüğünü Scott Thornbury'nin yaptığı NetLanguages (2013) içerikleri dil öğrenimi için önemli bir unsur olan etkileşimi üç boyutta ele almıştır; öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğrenci-içerik etkileşimi (P. Loveday, kişisel iletişim, 19 Şubat 2013).

İçerikte her üniteye yönelik yazma etkinliği ve serbest yazma etkinliği olmak üzere iki adet yazma etkinliği sunulmuştur. Bu etkinliklerde öğrencilerin ilgili üniteye geçen yapıları kullanmaları istenmiştir. Öğrencilerin bu yazma etkinliklerine öğretmenlerce geri bildirim sağlanmıştır. Etkinliğin gerçekleştirilmesi süreci yayılırken, bir defadan fazla geri bildirim verilebilme mümkün kılınmıştır. Ayrıca

öğrenciler ihtiyaç duyduklarında öğretmene sesli veya yazılı ileti gönderebilmiş ve ünitelerdeki etkinlikler ile ilgili destek alabilmiştir.

NetLanguage içerikleri öğrencinin hem etkinlik sırasında hem de etkinlikten sonra geri bildirim almasını sağlamıştır. Geleneksel etkinlik sonrası sağlanan doğru ya da yanlış geri bildiriminin tersine etkinlik sırasında hedef yapının kullanımı ile ilgili yardım da sağlanmıştır. Böylelikle etkinlik ölçme aracı olmaktan öte öğrenme için bir aracı konumuna gelmiştir. Buna göre NetLanguage içerikleri farklı türde etkileşim sunmuştur. Hem eş zamanlı hem de eş zamanlı olmayan öğrenci – öğretmen etkileşimi sağlamıştır. İletişim yazılı olarak da sağlandığından öğrencinin verdiği yanıt üzerinde tekrar düşünmesine olanak tanınmıştır.

Öğrencinin kendi öğrenme hızı ve özerkliği çerçevesince sunulan içerik öğretmen ile sürekli bir etkileşim olanağı sunmuş ve öğrencinin kendisini öğrenme sürecinden soyutlamasına engel olarak öğrenme ile ilgili düzenli geri bildirimler sağlamıştır. Öğrenciler dil öğrenim sürecinde içerikten kapsamlı geri bildirimler almaktadır. Bu yönelimli bir keşfetme ortamı sağlamıştır.

Ders içerikleri ve programı Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Dil Okulu kapsamında yürütülmekte olan İngilizce eğitim ortamında sunulmuştur. İlgili eğitim programına çalışma süresince her hangi bir uyarlama yapılmamıştır. Yürütülmekte olan sanal dersler ve içerik çalışmaları gözlemlenmiş ve öğrencilerin eğitim etkinliklerine çalışma süresince müdahale edilmemiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1 Öğrencilerin İçerik ve Öğretmen Etkileşimleri

Öğrenci-içerik ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin bilgiyi üretme sürecine etkisini değerlendirmek adına öğrenci-içerik etkileşimi ve öğrenci-öğretmen etkileşimi faktörlerindeki öğrencilerin toplam puanları üzerinden ortalama alınmıştır. Her iki faktördeki soru sayısı farklı olduğundan ortalama puanları alınma yöntemi uygulanmıştır. Veriler ilişkili örneklem için ANOVA kullanılarak değerlendirilmiştir. Bulgular Tablo 1 ve Tablo 1.1’de verilmiştir.

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
A_toplam_ortalama	3,4775	,78664	425
C_toplam_ortalama	3,5300	,74079	425

Tablo1: Faktörlerin ortalama puanları

Öğrenci öğretmen etkileşimini gösteren ‘A’ faktöründen elde edilen toplam puanların aritmetik ortalaması **3,47**’dir ($\bar{X} = 3,47$). Öğrenci içerik etkileşimini gösteren ‘C’ faktöründen elde edilen toplam puanların aritmetik ortalaması **3,53**’dür ($\bar{X} = 3,53$).

Tests of Within-Subjects Contrasts						
Measure: MEASURE_1						
Source	soru1	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
soru1	Linear	,587	1	,587	2,973	,085
Error(soru1)	Linear	83,677	424	,197		

Tablo 1.1: Anlamlılık oranı

$F(1, 424) = 2,97$ iken anlamlılık oranı, **085** olarak görülmektedir ($p>.05$). Bu veriler ışığında öğrenci öğretmen ve öğrenci içerik etkileşimleri arasında çevrimiçi eğitim ortamlarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Buna göre öğrencilerin bilgiyi üretme sürecinde gerek içerikten gerekse öğretmenden benzer oranda faydalandıkları belirlenmiştir.

4.2 Öğrenci İçerik Etkileşimini Seviyelere Göre Dağılımı

Öğrenci içerik etkileşiminin seviyelere göre dağılımını değerlendirmek adına ilişkisiz örneklemeler için ANOVA kullanılmıştır. ‘C’ faktörü öğrenci içerik etkileşimini ifade ederken ‘X5’ değeri ise öğrencilerin seviyelerini ifade etmektedir. Buna göre ‘1’ başlangıç öncesi seviyesini, ‘2’ başlangıç seviyesini, ‘3’ orta öncesi seviyeyi, ‘4’ ortayı seviyeyi ve ‘5’ orta üstü seviyeyi ifade eder. Bulgular Tablo 2, Tablo 2.1, Tablo 2.3, Tablo 2.4, Tablo 2.5, Tablo 2.6, Tablo 2.7, Tablo 2.8, Tablo 2.9, Tablo2.10 ve Tablo 2.11’de verilmiştir.

Descriptives								
C_toplam_ortalama	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	Upper Bound	Minimum Maximum
1	90	3,4111	,79616	,08392	3,2444	3,5779	1,00	5,00
2	115	3,5087	,69058	,06440	3,3811	3,6363	1,00	5,00
3	83	3,6416	,61261	,06724	3,5078	3,7753	2,00	5,00
4	88	3,4489	,87851	,09365	3,2627	3,6350	1,00	5,00
5	49	3,7551	,62185	,08884	3,5765	3,9337	1,00	5,00
Total	425	3,5300	,74079	,03593	3,4594	3,6006	1,00	5,00

Tablo 2: Seviyelerin ortalama puanları

Başlangıç öncesi seviye için anlamlılık oranı $\bar{X} = 3,41$ iken başlangıç seviyesinde $\bar{X} = 3,50$ 'dir. Orta öncesi seviyede $\bar{X} = 3,64$ olmuştur. Orta seviyede $\bar{X} = 3,44$ olurken orta üstü seviyede ise $\bar{X} = 3,75$ 'tir.

ANOVA					
C_toplam_ortalama	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5,420	4	1,355	2,504	,042
Within Groups	227,260	420	,541		
Total	232,680	424			

Tablo 2.1: Öğrenci – içerik etkileşiminin seviyelere göre karşılaştırılması

F (4, 420) = **2,504** iken anlamlılık oranı **,042**'dir. Buna göre $p < ,05$ olduğu için seviyelere göre öğrenci içerik etkileşiminin anlamlandırılabilir bir fark taşıdığı görülmüştür. ANOVA testinin sonucunda ortaya konan bulgular öğrenci içerik

etkileşiminin hangi seviyeler için farklılık gösterdiğini ifade etmekte yetersiz kalmıştır. Bu farkın hangi seviyeler için söz konusu olduğunu tespit etmek için T testinden yararlanılmıştır ve tüm seviyeler bir biri ile karşılaştırılmıştır.

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
C_topla m_ortala ma	Equal variances assumed	2,077	,151	-,939	203	,349	-,09758	,10397	-,30258	,10741
	Equal variances not assumed			-,923	176, 808	,358	-,09758	,10578	-,30634	,11117

Tablo 2.2: Başlangıç öncesi seviye ile başlangıç seviyesinin öğrenci – içerik etkileşimine göre karşılaştırması

Başlangıç öncesi seviyedeki ile başlangıç seviyesindeki öğrencilerin içerik etkileşimleri arasındaki farkı sınavan T testi sonucu Tablo 2.2’de verilmiştir. Analiz sonunda **,349** değeri bulunmuştur. Buna göre $p > ,05$ olduğundan ötürü bu iki seviye arasında öğrencilerin içerik etkileşimi bakımından anlamlandırılabilir bir farkın olmadığı görülmüştür. Tablo 2’de belirtilmiş olduğu üzere başlangıç öncesi seviye için $\bar{X} = 3,41$ iken başlangıç seviyesi için $\bar{X} = 3,50$ ’dir. Bu veriler ışığında başlangıç öncesi seviyedeki ve başlangıç seviyesindeki öğrencilerin bilgiyi üretme sürecinde benzer oranda içerikten faydalandıkları belirlenmiştir.

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
C_topla m_ortala ma	Equal variances assumed	4,721	,031	-2,121	171	,035	-,23046	,10867	-,44495	-,01596
	Equal variances not assumed			-2,143	165,792	,034	-,23046	,10754	-,44278	-,01813

Tablo 2.3: Başlangıç öncesi seviye ile orta öncesi seviyenin öğrenci – içerik etkileşimine göre karşılaştırması

Başlangıç öncesi seviyedeki öğrencilerin orta öncesi seviyedeki öğrenciler ile içerik etkileşimleri bakımından karşılaştırıldığı T testi sonucu Tablo 2,3'te verilmiştir. Buna göre p değeri ,035 olarak bulunmuştur ve $p < ,05$ olduğundan başlangıç öncesi seviyesindeki öğrenciler ile orta öncesi seviyesindeki öğrenciler arasında anlamlandırılabilir bir fark olduğu görülmüştür. Tablo 2'de belirtilmiş olduğu üzere başlangıç öncesi seviye için $\bar{X} = 3,41$ iken orta öncesi seviyede $\bar{X} = 3,64$ 'dür. Bu veriler ışığında başlangıç öncesi seviyedeki ve orta öncesi seviyedeki öğrencilerin bilgiyi üretme sürecinde içerikten yararlanma oranlarının farklı olduğu ve orta öncesi seviyedeki öğrencilerin içerikten daha fazla faydalandıkları belirlenmiştir.

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
C_topla m_ortala ma	Equal variances assumed	,117	,733	-,301	176	,764	-,03775	,12561	-,28565	,21015
	Equal variances not assumed			-,300	173,477	,764	-,03775	,12575	-,28595	,21045

Tablo2.4: Başlangıç öncesi seviye ile orta seviyenin öğrenci – içerik etkileşimine göre karşılaştırılması

Tablo 2.4’de başlangıç öncesi seviyesinde öğrenciler ile orta seviyedeki öğrenciler arasında öğrenci içerik etkileşimi bakımından karşılaştırılması sonucundaki bulgular verilmiştir. Buna göre p değeri **,764**’tür. Bu veri ışında $p > ,05$ olarak başlangıç öncesi seviyesindeki öğrenciler ile orta seviyedeki öğrenciler arasında içerik etkileşimi açısından anlamlandırılabilir bir farkın olmadığı görülmüştür. Tablo 2’de belirtilmiş olduğu üzere başlangıç öncesi seviye için $\bar{X} = 3,41$ iken orta seviyede $\bar{X} = 3,44$ ’dür. Bu veriler ışığında başlangıç öncesi seviyedeki öğrenciler ile orta seviyedeki öğrencilerin bilgiyi üretme sürecinde benzer oranda içerikten faydalandıkları belirlenmiştir.

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
C_topla m_ortala ma	Equal variances assumed	5,408	,022	-2,619	137	,010	-,34399	,13134	-,60370	-,08428
	Equal variances not assumed			-2,815	120,251	,006	-,34399	,12221	-,58595	-,10203

Tablo 2.5: Başlangıç öncesi seviye ile orta üstü seviyenin öğrenci – içerik etkileşimine göre karşılaştırması

Başlangıç öncesi seviyedeki ile orta üstü seviyedeki öğrencilerin içerik etkileşimlerini karşılaştıran T testi sonucu Tablo 2.5’de verilmiştir. Analiz sonunda **,010** değeri bulunmuştur. Buna göre $p < ,05$ olduğundan ötürü bu iki seviye arasında öğrencilerin içerik etkileşimi bakımından anlamlandırılabilir bir fark olduğu görülmüştür. Tablo 2’de belirtilmiş olduğu üzere başlangıç öncesi seviye için $\bar{X} = 3,41$ iken orta üstü seviye için $\bar{X} = 3,75$ ’tir. Bu veriler ışığında orta üstü seviyedeki öğrencilerin başlangıç öncesi seviyedeki öğrencilere göre bilgiyi üretme sürecinde içerikten daha fazla faydalandıkları belirlenmiştir.

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
C_topla m_ortala ma	Equal variances assumed	,751	,387	-1,400	196	,163	-,13287	,09493	-,32008	,05434
	Equal variances not assumed			-1,427	187,775	,155	-,13287	,09311	-,31654	,05080

Tablo 2.6: Başlangıç seviyesi ile orta öncesi seviyenin öğrenci – içerik etkileşimine göre karşılaştırması

Başlangıç seviyesindeki ile orta öncesi seviyedeki öğrencilerin içerik etkileşimlerini karşılaştıran T testi sonucu Tablo 2.6’da verilmiştir. Analiz sonucunda **,163** değerine ulaşılmıştır. Buna göre $p > .05$ olduğundan bu iki seviye arasında öğrencilerin içerik etkileşimi bakımından anlamlandırılabilir bir fark olmadığı görülmüştür. Tablo 2’de belirtilmiş olduğu üzere başlangıç seviyesi için $\bar{X} = 3,50$ iken orta öncesi seviye için $\bar{X} = 3,64$ ’tür. Bu veriler ışığında başlangıç seviyedeki öğrencilerin orta öncesi seviyedeki öğrenciler ile bilgiyi üretme sürecinde benzer oranda faydalandıkları görülmüştür.

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
C_toplam_ortalama	Equal variances assumed	2,871	,092	,543	201	,588	,05983	,11012	-,15731	,27697
	Equal variances not assumed			,526	161,218	,599	,05983	,11365	-,16461	,28427

Tablo 2.7: Başlangıç seviyesi ile orta seviyenin öğrenci – içerik etkileşimine göre karşılaştırması

Başlangıç seviyesindeki ile orta seviyedeki öğrencilerin içerik etkileşimlerini karşılaştıran T testi sonucu Tablo 2.7’de verilmiştir. Analiz sonucunda **,588** değerine ulaşılmıştır. Buna göre $p > .05$ olduğundan bu iki seviye arasında öğrencilerin içerik etkileşimi bakımından anlamlandırılabilir bir fark olmadığı görülmüştür. Tablo 2’de belirtilmiş olduğu üzere başlangıç seviyesi için $\bar{X} = 3,50$ iken orta seviye için $\bar{X} = 3,44$ ’dür. Bu veriler ışığında başlangıç seviyesindeki öğrencilerin bilgiyi üretme sürecinde orta seviyedeki öğrenciler ile benzer oranda içerikten faydalandıkları görülmüştür.

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Differ ence	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
C_topla m_ortala ma	Equal variances assumed	1,820	,179	-2,153	162	,033	-,24641	,11446	-,47244	-,02038
	Equal variances not assumed			-2,246	100,066	,027	-,24641	,10972	-,46409	-,02873

Tablo 2.8: Başlangıç seviyesi ile orta üstü seviyenin öğrenci – içerik etkileşimine göre karşılaştırması

Başlangıç seviyesindeki ile orta üstü seviyedeki öğrencilerin içerik etkileşimlerini karşılaştıran T testi sonucu Tablo 2.8’de verilmiştir. Analiz sonucunda **,033** değerine ulaşılmıştır. Buna göre $p > .05$ olduğundan bu iki seviye arasında öğrencilerin içerik etkileşimi bakımından anlamlandırılabilir bir fark olduğu görülmüştür. Tablo 2’de belirtilmiş olduğu üzere başlangıç seviyesi için $\bar{X} = 3,50$ iken orta üstü seviyesi için $\bar{X} = 3,75$ ’tir. Bu veriler ışığında orta üstü seviyedeki öğrencilerin bilgiyi üretme sürecinde başlangıç seviyesindeki öğrencilere göre içerikten daha fazla faydalandıkları görülmüştür.

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differen ce	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
C_topla m_ortala ma	Equal variances assumed	5,266	,023	1,655	169	,100	,19270	,11647	-,03722	,42262
	Equal variances not assumed			1,671	155,874	,097	,19270	,11529	-,03503	,42044

Tablo 2.9: Orta öncesi seviye ile orta seviyenin öğrenci – içerik etkileşimine göre karşılaştırılması

Orta öncesi seviyedeki ile orta seviyedeki öğrencilerin içerik etkileşimlerini karşılaştıran T testi sonucu Tablo 2.9’da verilmiştir. Analiz sonucunda **,100** değerine ulaşılmıştır. Buna göre $p > .05$ olduğundan bu iki seviye arasında öğrencilerin içerik etkileşimi bakımından anlamlandırılabilir bir farkın olmadığı görülmüştür. Tablo 2’de belirtilmiş olduğu üzere orta öncesi seviyesi için $\bar{X} = 3,64$ iken orta seviye için $\bar{X} = 3,44$ ’dir. Bu veriler ışığında orta öncesi seviyedeki öğrenciler ile orta seviyedeki öğrencilerin bilgiyi üretme sürecinde içerikten benzer oranda faydalandıkları görülmüştür.

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differe nce	Std. Error Diffe rence	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
C_topla m_ortala ma	Equal variances assumed	,455	,501	-1,023	130	,308	-,11354	,11098	-,33310	,10603
	Equal variances not assumed			-1,019	99,618	,311	-,11354	,11141	-,33459	,10752

Tablo 2.10: Orta öncesi seviye ile orta üstü seviyenin öğrenci – içerik etkileşimine göre karşılaştırması

Orta öncesi seviyedeki ile orta üstü seviyedeki öğrencilerin içerik etkileşimlerini karşılaştıran T testi sonucu Tablo 2.10’da verilmiştir. Analiz sonucunda **,308** değerine ulaşılmıştır. Buna göre $p > .05$ olduğundan bu iki seviye arasında öğrencilerin içerik etkileşimi bakımından anlamlandırılabilir bir farkın olmadığı görülmüştür. Tablo 2’de belirtilmiş olduğu üzere orta öncesi seviyesi için $\bar{X} = 3,64$ iken orta üstü seviye için $\bar{X} = 3,75$ ’tir. Bu veriler ışığında orta öncesi seviyedeki öğrenciler ile orta üstü seviyedeki öğrencilerin bilgiyi üretme sürecinde içerikten benzer oranda faydalandıkları belirlenmiştir.

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
C_toplam_ortalama	Equal variances assumed	5,471	,021	-2,156	135	,033	-,30624	,14202	-,58712	-,02536
	Equal variances not assumed			-2,372	127,256	,019	-,30624	,12908	-,56166	-,05082

Tablo 2.11: Orta seviye ile orta üstü seviyenin öğrenci – içerik etkileşimine göre karşılaştırması

Orta seviyedeki ile orta üstü seviyedeki öğrencilerin içerik etkileşimlerinin karşılaştıran T testi sonucu Tablo 2.11’de verilmiştir. Analiz sonucunda **,033** değerine ulaşılmıştır. Buna göre $p < .05$ olduğundan bu iki seviye arasında öğrencilerin içerik etkileşimi bakımından anlamlandırılabilir bir farkın olduğu görülmüştür. Tablo 2’de belirtilmiş olduğu üzere orta sevi için $\bar{X} = 3,44$ iken orta üstü seviye için $\bar{X} = 3,75$ ’tir. Bu veriler ışığında orta üstü seviyedeki öğrencilerin orta seviyedeki öğrencilere göre bilgiyi üretme sürecinde içerikten daha fazla faydalandıkları görülmüştür.

4.3 Öğrenci Öğretmen Etkileşiminin Seviyelere Göre Dağılımı

Öğrenci öğretmen etkileşimlerinin bilginin üretilmesi sürecinde öğrencilerin içerik ile sağlamış oldukları etkileşimin seviyelere göre değerlendirilmesi adına ‘A’ faktöründeki öğrencilerin toplam puanları üzerinden değerlendirme yapılmış ve öğrencilerin seviyelerine göre bir farkın olup olmadığı analiz edilmiştir. Veriler ilişkisiz örneklem için ANOVA kullanılarak değerlendirilmiştir. Bulgular Tablo 3 ve Tablo 3.1’de verilmiştir.

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: A_toplam_ortalama			
X5	Mean	Std. Deviation	N
1	3,4500	,70277	90
2	3,4609	,84034	115
3	3,5341	,71887	83
4	3,4347	,86265	88
5	3,5476	,79094	49
Total	3,4775	,78664	425

Tablo 3: Öğrenci - öğretmen etkileşiminin seviyelere göre toplam puanları

Tablo 3’de belirtilmiş olduğu gibi başlangıç öncesi seviyede öğrencilerin öğretmen ile etkileşimlerinden elde edilen değer $\bar{X} = 3.45$ olarak tespit edilmiştir. Başlangıç seviyesi için öğrenci öğretmen etkileşimi değeri $\bar{X} = 3.46$ iken orta öncesi seviyede değeri $\bar{X} = 3.53$ olarak belirlenmiştir. Orta seviyede öğrenci öğretmen etkileşim değeri $\bar{X} = 3.43$ ’tür. Orta üstü seviyede ise bu etkileşim değeri $\bar{X} = 3.54$ ’tür.

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable: A_toplam_ortalama					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	,769 ^a	4	,192	,308	,872
Intercept	4773,310	1	4773,310	7663,406	,000
X5	,769	4	,192	,308	,872
Error	261,606	420	,623		
Total	5401,757	425			
Corrected Total	262,374	424			
a. R Squared = ,003 (Adjusted R Squared = -,007)					

Tablo 3.1: Öğrenci - öğretmen etkileşimin seviyelere göre karşılaştırılması

F (4, 420) = ,308 iken anlamlılık oranı ,872'dir. Buna göre $p > ,05$ olduğu için seviyelere göre öğrenci içerik etkileşiminin anlamlandırılabilir bir fark taşımadığı görülmüştür. Bu veriler ışığında öğrencilerin bilgiyi üretme sürecinde her seviyede öğretmenden faydalandıkları belirlenmiştir.

4.4 Öğretmen Dönütlerinin Seviyelere Göre Dağılımı

Bilginin üretilmesi sürecinde öğretmen dönütlerinin öğrencilerin seviyelerine göre değerlendirilmesi adına 'B' faktöründeki öğrencilerin toplam puanları üzerinden değerlendirme yapılmış ve öğrencilerin seviyelerine göre bir farkın olup olmadığı analiz edilmiştir. Veriler ilişkisiz örneklem için ANOVA kullanılarak değerlendirilmiştir. Bulgular Tablo 4 ve Tablo 4.1'de verilmiştir.

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: B_toplam_ortalama			
X5	Mean	Std. Deviation	N
1	3,5389	,84958	90
2	3,5413	,93713	115
3	3,6657	,79276	83
4	3,5710	,99781	88
5	3,8520	,81317	49
Total	3,6071	,89351	425

Tablo 4: Öğretmen dönütlerinin seviyelere göre toplam puanları

Tablo 3’de belirtilmiş olduğu gibi başlangıç öncesi seviyede öğrencilerin öğretmen ile etkileşimlerinden elde edilen değer $\bar{X} = 3.53$ olarak tespit edilmiştir. Başlangıç seviyesi için öğrenci öğretmen etkileşimi değeri $\bar{X} = 3.54$ iken orta öncesi seviyede değeri $\bar{X} = 3.66$ olarak belirlenmiştir. Orta seviyede öğrenci öğretmen etkileşim değeri $\bar{X} = 3.57$ ’dir. Orta üstü seviyede ise bu etkileşim değeri $\bar{X} = 3.85$ ’tir.

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable: B_toplam_ortalama					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	4,256 ^a	4	1,064	1,337	,255
Intercept	5188,220	1	5188,220	6519,264	,000
X5	4,256	4	1,064	1,337	,255
Error	334,248	420	,796		
Total	5868,125	425			
Corrected Total	338,504	424			
a. R Squared = ,013 (Adjusted R Squared = ,003)					

Tablo 4.1: Öğretmen dönütlerinin seviyelere göre karşılaştırılması

$F(4, 420) = 1.337$ iken anlamlılık oranı ,255'dir. Buna göre $p > ,05$ olduğu için seviyelere göre öğretmen dönütlerinin anlamlandırılabilir bir fark taşımadığı görülmüştür. Bu veriler ışığında öğrencilerin her seviyede benzer oranda öğretmen dönütlerinden faydalandıkları belirlenmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın sonuçlarına göre, çevrimiçi yabancı dil eğitimi ortamlarında öğrencilerin bilgiyi üretme sürecinde içerik ile ve öğretmen ile sağladıkları etkileşimler arasında fark görülmemektedir. Öğrenciler İnternet tabanlı İngilizce eğitim ortamlarında hem içerikten hem de öğretmenden bilgiyi oluşturma sürecinde eşit oranda destek alabilmektedir. Buna göre günümüz teknolojisi ile hazırlanan İngilizce ders içerikleri öğretmenin sağlamış olduğu desteği sağlama konusunda etkili olabilir. Çoklu ortamlar ile zenginleştirilmiş ve etkinlik süresince öğrenciye geri bildirim sunabilen ders içerikleri, öğrencinin bilgiyi oluşturmada yakınsal gelişim alanı içerisinde destek alabilecekleri bir unsur olarak görülebilir.

Öğrenci - içerik etkileşimi öğrencilerin seviyelerine göre incelendiğinde orta üstü seviyedeki öğrencilerin başlangıç öncesi seviyedeki öğrencilere göre içerikten bilginin oluşturulması sürecinde daha fazla faydalanabilecekleri görülmüştür. Bununla beraber tüm seviyelerdeki öğrencilerin içerik etkileşimleri değerlendirildiğinde orta üstü seviyedeki öğrencilerin orta öncesi hariç tüm diğer seviyelerdeki öğrencilere göre içerikten daha fazla yararlanabilecekleri görülmüştür. Orta öncesi seviyedeki öğrencilerin orta sonrası seviyedeki öğrenciler ile içerikten benzer oranda faydalanmaları bu seviyedeki öğrencilerin demografik özellikleri ya da etkinlik kuramına göre bir etkinliğin farklı güdüler ile farklı sonuçlar doğurması ile ilişkilendirilebilir. Bu da ayrı bir çalışma konusu olabilir. Bununla birlikte yine orta öncesi seviyedeki öğrencilerin başlangıç öncesi seviyedeki öğrencilere oranla

içerikten daha fazla yararlandıkları belirlenmiştir. Bu veriler ışığında öğrencilerin seviyelerinin artması ile içerikten bilgiyi üretme sürecinde daha fazla yararlandıkları kabuledilebilir.

Ayrıca orta ve orta üstü seviyedeki öğrenciler dışında ardışık seviyelerdeki öğrencilerin bilgiyi üretme sürecinde içerikten aldıkları desteğin eşit oranda olduğu saptanmıştır. Bu da içeriğin oluşturulmasında dilsel açıdan seviyeler arasında keskin bir geçişin olmadığını ifade edebilir.

Öğrenci - öğretmen etkileşimi öğrencilerin seviyelerine göre incelendiğinde seviyeler arasında anlamlandırılabilir bir farkın olmadığı görülmüştür. Bu da her seviye için çevrimiçi eğitim ortamlarında öğretmenin bilgi üretim sürecinde işlevinin olduğunu gösterebilir. Moore (1993)'un ileri sürmüş olduğu etkileşimsel uzaklık kuramı uzaktan eğitimde öğrenme etkinliğini olumsuz yönde etkileyen öğrenci ile öğretmen arasındaki zihinsel uzaklığın eğitici ikili konuşmalar ve eğitim programın esnek yapıda oluşturulması ile ortadan kaldırılabilirliğinin altını çizmektedir ve eğitim programının esnekliğinin olmadığı durumda öğrenciye özerklik verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Başlangıç öncesi, başlangıç ve orta öncesi seviyelerde sanal sınıflarda öğretmen ile öğrencilerin sağladığı eğitici konuşmalar içerikteki dilbilgisi konuları ile aynı derslerden oluşurken orta seviye ve orta sonrası seviye için öğrencilerin bireysel soruları ve etkinlikleri üzerine odaklanmıştır. Bu noktada ağırlıklı sanal sınıflarda gerçekleşen öğrenci – öğretmen etkileşiminin başlangıç öncesi, başlangıç ve orta öncesi seviyelerde daha katı şekilde belirlendiği buna karşı orta ve orta üstü seviyelerde daha çok öğrenciye özerklik tanıyacak şekilde esnek

biçimde şekillendiği kabul edilebilir. Öğretmen – öğrenci etkileşiminin içerik ile aynı doğrultuda şekillendiği alt seviyelerde öğretmenin daha çok yönlendirici işlevinde olduğu, buna karşın orta ve orta üstünü kapsayan üst seviyelerde daha çok gözlemci ve eğitim sürecini kolaylaştırıcı işlevde olduğu söylenebilir. Buna göre, öğretmenin çevrimiçi eğitim ortamlarında öğrencilerin seviyelerine göre işlevi değişse de bilginin üretilmesi aşamasında her seviyede katkı sağladığı kabul edilebilir.

Öğretmen dönütlerinin bilgiyi üretme sürecine etkisi öğrencilerin seviyelerine göre incelendiğinde seviyeler arasında anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmiştir. Buradan hareketle her seviyede öğrencilerin gerçekleştirmiş oldukları dilsel etkinlikler ve görevlere öğretmenden geri bildirim almalarının dilsel bilgiyi üretmekte olumlu katkı sağladığı kabul edilebilir. Ayrıca öğrencilerin her seviyede öğretmen etkileşiminden yararlanabileceklerinden de hareketle gerek eş zamanlı gerekse eş zamansız iletişimde öğretmenden faydalanabilecekleri söylenebilir. Her iki iletişim türünün de kendine özgü olanaklarından bilginin üretilmesi ve içselleştirilmesi aşamasında öğrencilerin faydalanabilmeleri söz konusudur. Özellikle öğretmenin sağladığı dönütlerin her seviyede öğrenme sürecinin öğrenciler adına özerkleşmesine katkı sağladığı kabul edilebilir. Bu da ağ destekli uzaktan eğitim ortamlarında öğrenci ile öğretmen arasındaki zihinsel uzaklığın azalmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca eş zamansız iletişimin öğrencinin etkinlik üzerinde tekrar düşünme olanağını tanıması sosyokültürel kurama göre ifade edilen içselleştirme sürecinin kişisel konuşmalar ile gerçekleşmesine olumlu katkı sağlayabilir.

Tüm bu çıkarımlar örgü ağı bakış açısı ile değerlendirildiğinde sağlanan iletişimin bilgisayar aracılı olması bu sürece öğrencinin internet erişim hızı, bilgisayar aracılı iletişime yatkınlığı, İnternet okuryazarlığı gibi pek çok unsurun etki ettiği kabuledilebilir. Bu tür etkenlerin çevrimiçi yabancı dil eğitim ortamlarına ne ölçüde etki ettiği ayrı bir çalışma konusudur. Bununla beraber çevrimiçi yabancı dil eğitim ortamlarındaki öğrencilerin farklı güdüler ile eğitim sürecine katılmaları bu etkinliğin sonuçlarında farklılık oluşmasına neden olabilir. Bu sebeple çevrimiçi yabancı dil ortamlarında eğitim alan öğrencilerin yabancı dil öğrenme gereksinimlerinin incelenmesi gelecekte uygulanacak ağ destekli uzaktan eğitim programlarının planlanması aşamasında veri oluşturabilir.

Ayrıca eğitim maliyetlerinin düşürülmesi adına programın yapısının öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilecek şekilde planlanması ve her seviyedeki öğrenci için farklı işlevlerle de olsa önemini halen koruyan öğretmen etkileşiminin doğru şekilde gerçekleşmemesi çevrimiçi yabancı dil eğitim ortamlarındaki verimliliği düşürebilir. Bu nedenle çevrimiçi yabancı dil ortamlarında öğretmen – öğrenci etkileşiminin ne oranda eş zamanlı iletişim ile gerçekleşmesi gerektiği ayrı bir çalışma konusudur.

Bununla beraber çevrimiçi ortamlarda kullanılan yabancı dil içeriklerinin gelişen teknoloji ile çabuk eskiyebileceği olasılığı bu alanda içerik geliştirme konusunun da detaylı incelenmesini gerekli kılabılır. Özellikle içeriklerin geliştirilmesi aşamasında kullanılacak araçların ne ölçüde öğrenci – içerik etkileşimine olanak tanıyabileceği

ve bunun yabancı dil öğretimi için yeterli olup olmayacağı gelecekteki çalışmalara konu olabilir.

KAYNAKÇA

- Aggarwal, A. K. (2000). *Web-Based Learning and Teaching Technologies: Opportunities and Challenges*. USA: Idea Group Publishing.
- Ahmad, K., Corbett, G., Rogers, M., & Sussex, R. (1985). *Computers, language learning and language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Aljaafreh, A. & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78, 465-483.
- Anderson, T. D. & Garrison, D. R. (1998). Learning in a networked world: new roles and responsibilities. In C. C. Gibson (ed.) *Distance Learners in Higher Education: Institutional responses for quality outcomes*. Madison, Wisconsin: Atwood Publishing.
- Anton, M. & DiCamilla, F. (1998). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 54(3), 314-342.
- Artigal, J. (1992). Some considerations on why a new language is acquired by being used. *International Journal of Applied Linguistics*, 2, 221-240.
- Baath, J. A. (1980). *Postal two-way communication in correspondence education*. Lund: Gleenu.
- Bax, S. (2003). CALL-past, present, future. *System* 31(1), 13-28.
- Beatty, K. (2003). *Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning*. USA; Pearson Education.

- Benfield, G. (2000). Teaching on the web: exploring the meanings of silence (online publication). Retrieved from [www.http://ultibase.rmit.edu.au?Articles/online/benfield1.htm](http://ultibase.rmit.edu.au?Articles/online/benfield1.htm)
- Brooks, F. P. (1992). Communicative competence and the conversation course: A social interaction perspective. *Linguistics and Education*, 4, 219-246.
- Bunker, E. (2003). The history of distance education through the eyes of the international council for distance education. In M. G. Moore and W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (49-67). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buyukozturk, S., Cakmak, E. K., Akgun, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel arastirma yontemleri* (8. Baski). Ankara: Pegem.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Centeno-Cortes, B. (2003). *Private speech in the second language classroom: its role in internalization and its link to social production*. (Doctoral dissertation). The Pennsylvania State University. University Park, Pa.
- Centeno-Cortes, B. & Jimenez-Jimenez, A. (2004). Problem-solving tasks in a foreign language: The importance of the L1 in private verbal thinking. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 7-35.
- Chapelle, C. A. (2003). *English language learning and technology*. Language Learning & Language Teaching, USA: John Benjamins.
- Coban, S. (n.d.). Uzaktan ve teknoloji destekli egitimin gelismesi (software). Retrieved from <http://inet-tr.org.tr/inetconf17/bildiri/26.pdf> .

- Cook, W. (2008). *Second language learning and teaching* (4th ed.). London: Hodder.
- Crystal, D. (1996). *Language and the internet 'engaging & provocative' nature* (2nd ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- De Courcy, M. C. (1993). Making sense of the Australian French immersion classroom. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 14(3), 173-185.
- Donato, R. (1994). *Collective scaffolding in second language learning*. In Lantolf and Appel (eds.). 1994b.
- Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In Lantolf, J. P. (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, 27-50. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R. Punamäke (Eds.), *Perspectives on activity theory* (19-38). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Vahaaho, T. (1999). When the center does not hold: The importance of knotworking. In Chaiklin, S., Hedegaard, M., & Jensen, U. J. (Eds.), *Activity theory and social practice: Cultural-historical approaches*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Flavell, J. H. (1966). Role-taking and communication skills in children. *Young Children*, 21, 164-177.

- Frawley, W. & Lantolf, J. P. (1985). Second language discourse: a Vygotskian perspective. *Applied Linguistics*, 6: 19-44.
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Garrett, N. (1991). CARLA comes to CALL. *Computer-Assisted Language Learning*, 4(1), 41-45.
- Gregersen, T. & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance, *The Modern Language Journal* 86(4): 562-570.
- Hampel, R. & Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms: training tutors to teach languages online. *Computer-Assisted Language Learning* 18(4), 311-316.
- Hillman, D. C., Willis, D.J., & Gunawardena, C. N. (1994). Learner interface interaction in distance education. An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *The American Journal of Distance Education* 8(2), 30-42.
- Hockly, N. & Clandfield, L. (2010). *Teaching online tools and techniques, options and opportunities*. England: Delta.
- Holmberg, B. (2005). *The evolution, principles and practices of distance education*. Oldenburg, Germany: Bibliotheks-und Informationssystem der Universitat Oldenburg.
- Johnson, K. (2003). *Designing language learning tasks*. Palgrave Macmillan.
- Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education*. London: Routledge.

- Juwah, C. (ed.). (2006). *Interactive Online education: Implications for theory and practice*. UK: Routledge.
- Kassop, M. (2003). Ten ways online education matches, or surpasses, face-to-face learning. *The Technology Source*, May/June 2003. Retrieved from http://technologysource.org/article/ten_ways_online_education_matches_or_surpasses_facetoface_learning/.
- Keegan, D. (ed.). (1998). *Theoretical principles of distance education*. New York; Routledge.
- Kelm, O. R. (1996). The application of computer networking in foreign language education: focusing on principles of second language acquisition. In M. W. (ed.), *Telecollaboration in Foreign Language Learning* (18-27). USA: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i.
- Kern, R. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and quality of language production. *Modern Language Journal*, 79, 457-476.
- Kowal, M. & Swain, M. (1997). From semantic to syntactic processing: How can we promote metalinguistic awareness in the French immersion classroom?. In R. K. Johnson and M. Swain (Eds.), *Immersion Education: International Perspectives* (284-309). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's psychology: a biography of ideas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: a sociocultural approach to education*. Cambridge, MA. Harvard University Press.

- Kuutti, K. (1996). Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. In B. Nardi (ed.), *Context and Consciousness*, MIT press, Cambridge, MA, 17-44.
- Lamy, M. N. & Hampel, R. (2007). *Online Communication in language learning and teaching*. Michigan: Palgrave Macmillan.
- Lantolf, J. P. (ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford; Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. & Genung, P. B. (2002). I'd rather switch than fight: An activity-theoretic study of power, success and failure in a foreign language classroom. In C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives* (175-196). London: Continuum.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and The Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Leont'ev, A. A. (1981). *Psychology and the language learning process*. Oxford: Pergamon Press.
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning context and conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.
- Liang, M. Y. (2006). Interaction in EFL online classes: How web-based facilitated instruction influences EFL university students' reading and learning (Doctoral Dissertation). Retrieved from <http://search.proquest.com/pqdtft/index>.
- Luria, A. R. (1981). *Language and cognition*. New York, NY: Wiley.

- Miller, C. (1998). A socio-technical systems approach to distance education for professional development. *Open learning* 13(2), 23-29.
- Mitchell, R. & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Moore, M. G. (2000). Theory of transactional distance. In D. Keegan (ed.), *Theoretical principles of distance education* (20-36). New York: Routledge.
- Moore, M. G. and Anderson, W. G. (eds.). (2003). *Handbook of Distance Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Boston, MA: Wadsworth Publishing.
- Nassai, H. & Swain, M. (2000). A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness*, 9, 34-51.
- Navarro, P., & Shoemaker, J. (2000). Performance and perceptions of distance learners in cyberspace. *The American Journal of Distance Education*, 14(2), 15-35.
- Ohta, A. S. (1995). Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. *Issues in Applied Linguistics*, 6, 93-121.

- Ohta, A. S. (1997). The development of pragmatic competence in learner-learner classroom interaction. In L. Bouton (ed.), *Pragmatics and Language Learning*, 8, 223-243. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois.
- Ohta, A. (2000). Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition and L2 grammar. In J. L. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 51-78). Oxford: Oxford University Press.
- Ohta, S. A. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ornstein, A. C. & Lasley II, T. J. (2004). *Strategies for effective teaching* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ozdener, N. & Satar, M. (2008). Computer-mediated communication in foreign language education: Use of target language and learner perceptions. *Turkish Online Journal of Distance Education* 9(2), retrieved from <https://tojde.anadolu.edu.tr/tojde30/>
- Pallof, R. M., & Pratt, K. (2007). *Building online learning communities; Effective strategies for the virtual classroom* (2nd ed.), USA: Wiley.
- Peters, O. (2003). Learning with new media in distance education. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp.87-112). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Peters, O. (2010). *Distance education in transition; Developments and issues*. Oldenburg: BIS.
- Platt, E. & Brooks, F. B. (1994). The acquisition rich environment revisited. *The Modern Language Journal*, 78(4), 497-511.

- Rekkedal, T. (1983). Enhancing student progress in Norway. *Teaching at a Distance*, 23, 19-24.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Saba, F. (2000). Research in distance education: A status report. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 1(1). Retrieved from <http://icaap.org>
- Saba, F. (2003). Report on visiting Brigham Young University. Unpublished report, Brigham Young University.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating; The key to teaching & learning online*. London: Routledge.
- Salomon, G., Perkins, D. N., & Globerson, T. (1991). Partners in cognition: extending human intelligence with intelligent technologies. *Educational Researcher*, 20 (3), 2-9.
- Scollon, R. & Scollon, S. W. (2001). *Nexus Analysis; Discourse and the emerging internet*. London: Routledge.
- Sharp, J., & Huett, J. (2006). Importance of learner-learner interaction in distance education. *Information Systems Education Journal*, 4(46).
- Spada, N. & Lightbown, P. M. (1993). Instruction and the Development of Questions in L2 Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, pp 205-224. doi:10.1017/S0272263100011967.

Storch, N. (2001). Comparing ESL learners' attention to grammar on three different classroom tasks. *RELC Journal* 32(2), 104-124.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In Lantolf, J. P. (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (97-115). Oxford: Oxford University Press.

Takahashi, E. (1998). Language development in classroom interaction: A longitudinal study of a Japanese FLES program from a sociocultural perspective. *Foreign Language Annals*, 31, 392-406.

The Illinois Online Network (2006). What makes a successful online student?. Retrieved from <http://www.ion.uillinois.edu/resources/tutorials/pedagogy/StudentProfile.asp> .

Thorne, S. (1999). *An activity theoretical analysis of foreign language electronic discourse*. Ph.D. dissertation. University of California, Berkeley, CA.

Thorne, S. L. (2008). Mediating technologies and second language learning. In Coiro, J., Lankshear, C. Knobel, M. & Leu, D. (Eds.). *Handbook of Research on New Literacies* (417-449). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tomei, L. A. (2010). *Designing Instruction for the Traditional, Adult, and Distance Learner: A New Engine for Technology-Based Teaching*. Available from <http://www.igi-global.com/book/designing-instruction-traditional-adult-distance/253#description>. Doi:10.4018/978-1-60566-824-6.

- Tsang, E. Y. M. (2010). Learner-context interactions and learning effectiveness: A study of student perceptions (Doctoral Dissertation). Retrieved from <http://search.proquest.com/pqdtft/index>.
- Underwood, J. H. (1984). *Linguistics, computers and the language teacher: Communicative approach*. USA: Newbury House Publication.
- Ushakova, T. (1994). *Inner speech and second language acquisition: An experimental-theoretical approach*. In Lantolf and Appel (eds.), 1994b.
- Vai, M., & Sosulski, K. (2011). *Essentials of online course design; A standards-based guide*. UK: Routledge.
- Van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In Lantolf, J. P. (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (245-260). Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society; The development of higher psychological process*. USA: Harvard University.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and Speech*. In R. W. Rieber & A. S. Carton (eds) *The collected works of L. S. Vygotsky*, (N. Minick, Trans). New York: Plenum Press.
- Warschauer, M. (1996b). *Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawaii Symposium*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Warschauer, M. (2000a). The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly*, 34, 511-535.

Weller, M. (2005). *Delivering learning on the net; the why, what & how of online education*. London; Routledge.

Wertsch, J. V. (1979). The regulation of human interaction and the given-new organization of private speech. In G. Ziven (ed.): *The Development of Self-Regulation Through Private Speech*. New York, NY: Wiley.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J. V., Minick, N. & Arns, F. J. (1984). The creation of context in joint problem solving. In B. Rogoff and J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

White, C. (2003). *Language learning in distance education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Zapata, G. & Jimenez-Jimenez, A. (2000). Vygotsky's zone of proximal development in e-mail and face to face L2 Spanish peer reviews. *Conference presentation at the Modern Language Association (Panel 730: Feedback and Language Learning)*, Washington, D.C., December 30, 2000.

ÖZET

Bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitim yöntemiyle yabancı dil eğitimi günümüz eğitim anlayışının üzerinde durduğu bir konudur. Ancak bu alanda doğru dil öğretim yöntemlerinin doğru uzaktan eğitim ilkeleriyle beraber değerlendirilmesi verimliliği etkileyen bir konudur. Bu çalışmada sosyokültürel kuram çerçevesince çevrimiçi yabancı dil eğitimi ortamlarında öğrenci – içerik ve öğrenci – öğretmen etkileşimleri konu alınmıştır. Bu etkileşimlerin seviyelere göre ne boyutta bilginin üretilmesi aşamasında ne ölçüde etkili olduğunun cevaplanması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik araştırmacı tarafından gerçekleştirilen anket Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim İngilizce Dil Okulunda başlangıç öncesi seviyedeki, başlangıç seviyesindeki, orta öncesi seviyedeki, orta seviyedeki ve orta üstü seviyedeki toplam 425 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20 programı kullanılarak ilişkisiz örneklem için ANOVA, ilişkili örneklem için ANOVA ve T-testi uygulanarak analiz edilmiştir. Ortaya çıkan bulgular neticesinde, öğrencilerin gerek içerikten gerekse öğretmenden bilginin üretilmesi sürecinde eşit oranda faydalandıkları, bununla beraber yabancı dil seviyelerinde ki artışın içerikten bu süreçte faydalanma oranını arttırdığı görülmüştür. Tüm seviyelerde ki öğrencilerin öğretmen etkileşiminden ve öğretmen dönütlerinden bilginin üretilmesi sürecinde benzer oranda faydalandıkları görülmüştür. Bu da, Moore'un ortaya atmış olduğu etkileşimsel uzaklık kuramında belirtilen programın esnekliği göz önüne alınarak yorumlanmıştır. Buna göre, üst seviyelerde değişen öğretmen işlevinin programın esnekliği ve ikili konuşmaların etkisi ile öğrenci – öğretmen etkileşimini bilginin üretilmesi sürecinde gerekli kıldığı görülmüştür. Öğretmen dönütlerinin de Moore'un ilgili kuramında belirtildiği üzere öğrenci özerkliğini sağlamak adına olumlu katkıda bulunduğunu ve bunun da bilginin üretilmesi sürecinde öğrencilerin faydalandığı bir yardımcı unsur olduğu görülmüştür. Ancak, etkinlik kuramı çevresince belirtilen aynı etkinliğin farklı güdülerle farklı sonuçlar doğurabileceği varsayımından hareket edildiğinde çevrimiçi ortamlarda yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin ne amaçlarla bu eğitimi aldığı ve bilgisayar dolaylı iletişimin bu sürece ne ölçüde yansıdığı ileriki araştırmaların konusu olabilir.

Anahtar Kelimeler: sosyokultrel kuram, etkileimsel uzaklık kuramı, etkinlik kuramı, evrimii ortamlarda etkileim, uzaktan eēitimde İngilizce eēitimi.

ABSTRACT

Teaching English in distance education programmes based on the information and communication technologies is a hot topic in the world. It is also vital to provide scaffolding to English language learners in distance education so that students can build knowledge via interactions with the teacher and the content. Therefore, this study aims to examine student-content and student-teacher interactions based on sociocultural theory and to identify the effects of these interactions in online English language learning. In order to achieve this aim, a survey prepared by the researcher is conducted to totally 425 participants chosen from starter, elementary, lower-intermediate, intermediate and upper- intermediate levels in Gazi University Distance Education Language School. The data are analyzed via T-test, one-way ANOVA and one-way ANOVA for repeated measures in SPSS 20 programme. Findings suggest that students gain the benefit from both student-content and student-teacher interactions at the same level and that the more advanced the students' levels are, the more benefit they gain from the content. Moreover, students from all levels benefit from student-teacher interaction at the same level because of flexibility, which is mentioned in transactional distance theory, of the distance education programme. In addition, students from all levels benefit from teachers' feedback at the same level due to students' autonomy, which is highlighted in transactional distance theory. In this way, students can use such interactions as scaffolding in learning English. For further studies, the motive of the students mentioned in the activity theory and characteristics of computer-mediated communication can be focused on in learning English online.

Key Words: sociocultural theory, transactional distance, activity theory, interaction in distance education, English language teaching in distance education.

EKLER

EK 1: Çevrimiçi Yabancı Dil Ortamlarında Etkileşim İncelemesi Anketi

Değerli Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Dil Okulu Kullanıcısı,

Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Dil Okulu sistemi kapsamında yürütmüş olduğunuz İngilizce çalışmalarınızın verimliliğini değerlendirmek adına siz değerli kullanıcılarımızın görüşlerini paylaşması önemlidir. Sorulara vermiş olduğunuz cevaplar yüksek lisans tezime veri oluşturacağı için soruları dikkatle okuyup sizin için en uygun seçeneği cevap olarak vermeniz beklenmektedir. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Mustafa Akın Güngör
Gazi Üniversitesi
YDYO

A) Demografik sorular

1. Cinsiyetiniz

☐ K ☐ E

2. Yaşınız

3. Sisteme kayıt olmadan önce kaç yıl İngilizce eğitimi aldınız?

4. Öğrenim düzeyiniz nedir?

☐ ilköğretim ☐ lise ☐ ön lisans ☐ lisans ☐ yüksek lisans ☐ doktora

5. Bulunduğunuz İngilizce düzeyiniz nedir?

☐ pre-elementary ☐ elementary ☐ lower-intermediate
☐ mid-intermediate ☐ upper-intermediate ☐ pre-advance ☐ advance

6. Sistemde ortalama haftada kaç saat canlı dilbilgisi derslerine giriyorsunuz?

☐ 1 saat ☐ 2 saat

7. Ünitelerde çalışırken anlamadığınız dilbilgisi konuları ile ne sıklıkla karşılaşıyorsunuz?

☐ Sürekli karşılaşıyorum ☐ Sık sık Karşılaşıyorum ☐ Arasına karşılaşıyorum
☐ Çok az karşılaşıyorum ☐ Hiç karşılaşıyorum

B) İçerik soruları

- 5) Kesinlikle Katılıyorum
- 4) Katılıyorum
- 3) Kararsızım
- 2) Katılmıyorum
- 1) Kesinlikle Katılmıyorum

8. Ünitelerde alıştırma yaparken dilbilgisi içeriklerini kullandığımda soruları daha kolay cevaplıyorum.

5 4 3 2 1

9. Ünitelerde anlamadığım dilbilgisi konularını dilbilgisi içeriklerinden çalıştığımda daha kolay öğreniyorum.

5 4 3 2 1

10. Alıştırmaları yaparken yanlış yaptığımda içerikten aldığım yönlendirmeler öğrenmemi kolaylaştırıyor.

5 4 3 2 1

11. Alıştırmaları yaparken yanlış yaptığımda içerikten aldığım yönlendirmeler hatalarımın farkına varmamı sağlıyor.

5 4 3 2 1

12. Öğretmenin mesajlarıma verdiği cevaplar konuyu daha iyi anlamama yardımcı oluyor.

5 4 3 2 1

13. Öğretmenden mesajlarıma aldığım cevaplar soruları daha kolay çözmemi sağlıyor.

5 4 3 2 1

14. Ödev kontrollerinde öğretmenden aldığım geri bildirimler hatalarımın farkına varmamı sağlıyor

5 4 3 2 1

15. Ödev kontrollerinde öğretmenden aldığım geri bildirimlerle dilbilgisi konularını daha iyi anlıyorum.

5 4 3 2 1

16. Ödev kontrollerinde öğretmenden aldığım geri bildirimlerle ünitelerdeki alıştırmaları daha kolay yapıyorum.

5 4 3 2 1

17. Ödev kontrollerinde öğretmenin verdiği geri bildirimler ödevlerdeki hatalarımı düzeltmemi sağlıyor.

5 4 3 2 1

18. Sanal sınıflarda işlenen dilbilgisi dersleri ile dilbilgisi konularını daha iyi anlıyorum.

5 4 3 2 1

19. Sanal sınıflarda işlenen dilbilgisi dersleri ünitelerdeki alıştırmaları daha kolay cevaplamamı sağlıyor.

5 4 3 2 1

20. Sanal sınıflarda işlenen dilbilgisi dersleriyle konuları daha iyi pekiştiriyorum.

5 4 3 2 1

21. Sanal sınıflarda işlenen dilbilgisi derslerinde öğretmene anlamadığım konuları sormam öğrenmemi kolaylaştırıyor.

5 4 3 2 1

22. Sanal sınıflarda işlenen dilbilgisi dersleriyle ödevlerimi daha kolay yapıyorum.

5 4 3 2 1

23. Katıldığım sanal sınıflarda işlenen dilbilgisi derslerinin kayıtlarını dinlediğimde ünitelerdeki alıştırmaları daha kolay yapıyorum.

5 4 3 2 1

24. Katıldığım sanal sınıflarda işlenen dilbilgisi derslerinin kayıtlarını dinlediğimde ödevlerimi daha kolay yapıyorum

5 4 3 2 1

25. Katılmadığım sanal sınıflarda işlenen dilbilgisi derslerinin kayıtlarını dinlediğimde ünitelerdeki alıştırmaları daha kolay yapıyorum.

5 4 3 2 1

26. Katılmadığım sanal sınıflarda işlenen dilbilgisi konularını öğretmene sorduğumda ünitelerdeki alıştırmaları daha kolay cevaplıyorum.

5 4 3 2 1

27. Katılmadığım sanal sınıflarda işlenen dilbilgisi derslerinin kayıtlarını dinlediğimde ödevleri daha kolay yapıyorum.

5 4 3 2 1

EK 2: Başlangıç öncesi seviye içeriği dilbilgisi etkinliği

GENERAL ENGLISH - PREMIUM Pre-Elementary (A1): Unit 6 - Yesterday

Home · Mail (3) · Forums · Interactive English · Additional Resources

Unit 6 - Yesterday

- ☒ Contents
- ☐ 1. Start
- ☐ 2. Reading
- ☒ 3. Vocabulary
- >> ☐ 4. Grammar**
- ☐ 5. Listening
- ☐ 6. Mid-Unit Review
- ☐ 7. Forum
- ☒ 8. Tutorial 1
- ☐ 9. Takeaway English
- ☐ 10. Pronunciation
- ☐ 11. Net Search
- ☐ 12. Tutorial 2
- ☐ 13. Speaking Tutorial
- ☐ 14. Review
- ☐ 15. Test
- ☐ 16. Feedback

« Back to course contents

4. Grammar

In this section you will study the past tense of the verb *to be*, the past simple of regular and irregular verbs, and question forms.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

2. Verb to be.

Complete these sentences by writing the correct form of the verb **to be**.

- Yesterday Bob in the library.
- Where you last night?
- Last summer the weather perfect.
- Sheryl and Chuck in Hawaii last June.
- Before the match I excited and a bit nervous.
- We in Jamaica last August.
- Where Francesca yesterday?
- Our team not very good on Saturday.
- Who at the wedding?
- There a lot of people.

Correct.

Reload Dictionary Record

EK 3: Başlangıç seviyesi içeriği dilbilgisi etkinliği

GENERAL ENGLISH - PREMIUM Elementary (A2): Unit 4 - On Holiday

Home · Mail (3) Forums · Interactive English · Additional Resources

Unit 4 - On Holiday

- ☒ Contents
- ☐ 1. Start
- ☐ 2. Reading
- ☐ 3. Vocabulary
- ☒ 4. Grammar
- ☐ 5. Listening
- ☐ 6. Mid-Unit Review
- ☐ 7. Forum
- ☐ 8. Tutorial 1
- ☐ 9. Takeaway English
- ☐ 10. Pronunciation
- ☐ 11. Net Search
- ☐ 12. Tutorial 2
- ☐ 13. Speaking Tutorial
- ☐ 14. Review
- ☐ 15. Test
- ☐ 16. Feedback

« Back to course contents

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

4. Picture match.

Match the descriptions to the correct picture.

The two people are sitting at the table. The man is wearing a blue shirt. He's writing a letter and smoking a cigarette. The woman is wearing a white T-shirt and a pair of jeans. She's reading a book.

They are sitting at the table. The man is wearing a blue shirt. He's reading a book but he isn't smoking. The woman is wearing a white T-shirt and a pair of jeans. She's reading a book and she's also drinking a cup of coffee.

The couple are sitting at the table. The man is wearing a red shirt. He's reading a book but he isn't smoking. The woman is drinking a cup of coffee and she's wearing a white T-shirt. She's writing a letter.

The man is standing next to the table and the woman is sitting on a chair. He's wearing a white T-shirt. He's reading a newspaper. The woman's wearing a red dress and she's smoking.

Check Answers

Reload page Dictionary Record yourself

EK 4: Orta öncesi seviye içeriği dilbilgisi etkinliği

GENERAL ENGLISH - PREMIUM Lower Intermediate (B1): Unit 8 - Fly Me to the Moon

Home · Mail (3) · Forums · Interactive English · Additional Resources

Reading

Unit 8 - Fly Me to the Moon

- ☒ Contents
- ☐ 1. Start
- ☐ 2. Reading
- ☐ 3. Vocabulary
- >> ☒ 4. Grammar**
- ☐ 5. Listening
- ☐ 6. Mid-Unit Review
- ☐ 7. Forum
- ☐ 8. Tutorial 1
- ☐ 9. Takeaway English
- ☐ 10. Pronunciation
- ☐ 11. Net Search
- ☐ 12. Tutorial 2
- ☐ 13. Speaking Tutorial
- ☐ 14. Review
- ☐ 15. Test
- ☐ 16. Feedback

« Back to course contents

Reload Dictionary Record

4. Grammar

In this section you will study *would* for hypothesizing, study different verbs connected with planning and organising, and learn about noun phrases.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. Missing words.

Complete the following sentences with the missing words.

- We're going to organise **a party** to celebrate the end of the school year next week.
- Hard Rock Cafe are planning **to open** three new restaurants in the United States this year.
- The Government has decided **to close** ten hospitals this year to save money.
- The company arranged **a meeting** with the employees to discuss their working conditions.
- Scientists are still investigating _____ to cure malaria.
- NASA is preparing _____ a spacecraft to Jupiter in the near future.
- They told me they were considering _____ very carefully.
- Although we haven't planned _____ yet, I'd like to go to Canada.

my suggestions
a new drug
to send

our holiday

Check Answers

EK 5: Orta seviye içeriği dilbilgisi etkinliği

GENERAL ENGLISH - PREMIUM Mid-Intermediate (B1+): Unit 5 - Film

Home · Mail (3) Forums · Interactive English · Additional Resources

Unit 5 - Film

- ☒ Contents
- ☐ 1. Start
- ☐ 2. Reading
- ☐ 3. Vocabulary
- » ☒ 4. Grammar**
- ☐ 5. Listening
- ☐ 6. Mid-Unit Review
- ☐ 7. Forum
- ☐ 8. Tutorial 1
- ☐ 9. Takeaway English
- ☐ 10. Pronunciation
- ☐ 11. Net Search
- ☐ 12. Tutorial 2
- ☐ 13. Speaking Tutorial
- ☐ 14. Review
- ☐ 15. Test
- ☐ 16. Feedback

« Back to course contents

1 2 3 4 5 6 7 8 9

1. Tense review.

Look at these sentences about the film *Angela's Ashes*.

- Robert Carlyle **plays** Frank's lovable but heavy-drinking father.
- He **starred** as the bad guy in a James Bond movie.

plays = present simple
starred = past simple

Use the **present simple** to talk about facts and events in the film you are presently reviewing.

Use the **past simple** to talk about facts and events before the present film.

Choose the best form of the verbs in this review.

Frank McCourt is a prize-winning Irish writer. As a child he first in the United States. But when he very young his family to return to Ireland. He his childhood in a village in Ireland. He an account of his childhood, and the book, *Angela's Ashes*, an international bestseller. It was successfully made into a film by the director Alan Parker. Parker previously films such as *Mississippi Burning*, about racial conflict in the American South. *Angela's Ashes* the story of McCourt's life in rural Ireland. The film with Frank's family living in Brooklyn. When Frank's baby sister, the family to give up a poor and difficult life in America and return to Ireland. In a key scene, Frank's father the boy to the pub for the first time, a scene which young Frank's acceptance into the adult world. The action helped along by music from guitarist and composer John Williams.

Reload page Dictionary Record yourself

EK 6: Orta üstü seviye içeriği dilbilgisi etkinliği

GENERAL ENGLISH - PREMIUM Upper Intermediate (B2): Unit 3 - Dolphins

Home · Mail (3) · Forums · Interactive English · Additional Resources

Unit 3 - Dolphins

- ☒ Contents
- ☐ 1. Start
- ☐ 2. Reading
- ☐ 3. Vocabulary
- >> ☒ 4. Grammar**
- ☐ 5. Listening
- ☐ 6. Mid-Unit Review
- ☐ 7. Forum
- ☐ 8. Tutorial 1
- ☐ 9. Takeaway English
- ☐ 10. Pronunciation
- ☐ 11. Net Search
- ☐ 12. Tutorial 2
- ☐ 13. Speaking Tutorial
- ☐ 14. Review
- ☐ 15. Test
- ☐ 16. Feedback

« Back to course contents

1 2 3 4 5 6 7

3. Grammar casino.

This is a game where you can bet on sentences being correct or not.

- You start with 20 points.
- Decide how many points you want to bet.
- When you are correct, you win double the points.
- When you are incorrect, you lose the points.

How many points can **you** win?

Those pills you gave me helped me to sleep.

You are right.

The sentence is correct!

✓ ✗ ▶

5 0

I want to bet 2 4 6 8 10 points

Reload page Dictionary Record yourself