

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**BİLGİSAYAR DESTEKLİ YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN
ÖĞRENCİ TUTUM VE BAŞARISINA ETKİSİ
(DENEYSEL BİR ARAŞTIRMA)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Orhan KOCAMAN

Enstitü Ana Bilim Dalı

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Murat İSKENDER

OCAK 2005

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**BİLGİSAYAR DESTEKLİ YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN
ÖĞRENCİ TUTUM VE BAŞARISINA ETKİSİ
(DENEYSEL BİR ARAŞTIRMA)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Orhan KOCAMAN

Enstitü Ana Bilim Dalı

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ

Bu tez 17.02.2005 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. M. Durdu KARŞLI
Jüri Başkanı

Yrd. Doç. Dr. Çetin BAYTEKİN
Jüri Üyesi

Yrd. Doç. Dr. Murat İSKENDER
Jüri Üyesi

ÖNSÖZ

Önemi her geçen gün artan yabancı dile ilişkin eğitim programlarının dil öğrenimine ne derece katkısının bulunduğunu sınyan ve saptayan çalışmalara gereksinim vardır. Ülkemizde, yabancı dil öğreniminde büyük sıkıntı yaşanmaktadır ve mevcut geleneksel yöntemlerle tam bir öğrenme mümkün olamamaktadır. Bu nedenle alternatif öğretim metot ve tekniklerinin uygulanması ve yaygın teknoloji kullanımı kaçınılmaz görünmektedir.

Araştırmamız, bu eksikliklerin giderilmesi noktasında çözüm önerileri sunmak amacını taşımaktadır. Araştırma, teknoloji yoğun öğrenim anlayışına dayanan, yabancı dil öğreniminde bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenci tutum ve başarısına etkisini belirlemeye yöneliktir.

Bu araştırmanın ortaya çıkmasında yardım ve desteğini esirgemeyen, çalışmanın her aşamasında bana destek olan danışmanım sayın Yard.Doç.Dr. Murat İSKENDER'e, yüksek lisans eğitimi almam konusunda yoğun teşviklerini gördüğüm sayın Prof.Dr.Mehmet Durdu KARSLI'ya, uygulama derslerinin bilgisayar laboratuvarında yapılabilmesine imkân tanıyan sayın Prof.Dr. Hakan POYRAZ'a, yabancı dille ilgili konularda değerli katkılarını esirgemeyen sayın Yard.Doç.Dr. Metin TİMUÇİN'e, tezin son aşamaya gelmesine katkı sağlayan sayın Yard. Doç. Dr. Çetin BAYTEKİN'e, tezi Türkçe dilbilgisi açısından inceleyen sayın Yard.Doç.Dr. Mustafa ALTUN'a, çalışmalarımnda bana her türlü desteği esirgemeyen meslektaşlarım sayın Öğr. Gör. Aytaç KAYA'ya, sayın Arş. Gör. Mehmet Ali HAMEDOĞLU'na, uygulamanın gerçekleşebilmesi için eğitim CD'si hazırlama aşamasında görev alan ve katkı sağlayan öğrencilerime, bu yoğun süreçte bana moral desteklerini esirgemeyen değerli eşim Öğr. Gör. Nurgül KOCAMAN'a ve sevgili kızım Gökçe KOCAMAN'a şükranlarımı sunarım.

Orhan KOCAMAN

Sakarya, 2005

İÇİNDEKİLER

TABLOLAR LİSTESİ	VI
EKLER LİSTESİ	IX
ÖZET	X
GİRİŞ	1
BÖLÜM I : KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	4
1.1 Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi	4
1.2 Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi.....	7
1.3 Yabancı Dil Öğretiminde İlkeler	13
1.3.1 Temel İlkeler	13
1.3.2 Genel İlkeler.....	14
1.4 Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri.....	15
1.4.1 Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi	15
1.4.1.1 Yöntemin Genel Özellikleri	15
1.4.1.2 Dilbilgisi - Çeviri Yönteminin Kullanım Özellikleri.....	16
1.4.2 Düzvarım Yöntemi.....	16
1.4.2.1 Yöntemin Genel Özelliği	17
1.4.2.2 Düzvarım Yönteminin Kullanım Özellikleri	18
1.4.3 Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi.....	18
1.4.3.1 Yöntemin Genel Özelliği	18
1.4.3.2 Kulak-Dil Alışkanlığı Yönteminin Kullanım Özellikleri	19
1.4.4 Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı	20
1.4.4.1 Yaklaşımın Genel Özelliği.....	20
1.4.4.2 Bilişsel Öğrenme Yaklaşımının Kullanım Özellikleri.....	20
1.4.5 Doğal Yöntem	21
1.4.6 İletişimci Yaklaşım	21
1.4.6.1 Yaklaşımın Genel Özelliği.....	21
1.4.6.2 İletişimci Yaklaşımın Kullanım Özellikleri.....	22
1.4.6.3 İletişimci Yaklaşımında Öngörülen Sınıf-İçi Etkinlikler	22
1.4.7 Seçmeli Yöntem.....	24
1.4.7.1 Seçmeli Yöntemin Genel Özelliği	24
1.4.7.2 Seçmeli Yöntem Kullanım Özellikleri.....	25

1.5 Bilgisayar Destekli Eğitim Kavramı	25
1.5.1 Bilgisayar Destekli Öğretim.....	26
1.5.2 Bilgisayarın Eğitim-Öğretimde Kullanılmaya Başlaması.....	32
1.5.3 Bilgisayar Destekli Öğretimin Yararları	34
1.5.4 Bilgisayar Destekli Öğretimde Hazırlanan Görsel Materyallerin Öğrenmedeki Rolü	36
1.5.5 Bilgisayar Destekli Öğretimin Sınırlıkları	38
1.5.6 BDYD Öğretiminin Yararları	39
1.5.7 BDYD Öğretiminin Sınırlılıkları	40
1.5.8 Bilgisayar Destekli Öğretim ve Diğer Öğretim Şekilleri Arasındaki Farklar.....	41
1.5.8.1. İletişim Tarzı.....	41
1.5.8.2. Öğretmen -Öğrenci Etkileşimi	42
1.5.8.3 Çevresel Faktörler	44
1.6 Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulamaları	46
1.6.1 Bilgi Aktarıcı Yaklaşımlar.....	46
1.6.2 Alıştırma ve Tekrar Yaklaşımları	48
1.6.3 Benzeşim Amaçlı Uygulama	49
1.6.4 Öğretici Oyun Yaklaşımları	51
1.6.5 Problem Çözme Yaklaşımları	53
1.6.6 Laboratuvar Tekniği.....	53
1.7 Bilgisayar Destekli Uygulamaların Ölçme – Değerlendirme Amaçlı Kullanımı.....	54
1.7.1 Bilgisayar Destekli Uygulamaların Ölçme ve Değerlendirmede Eğitsel Avantajları.....	56
1.7.2 Bilgisayar Destekli Uygulamanın Ölçme ve Değerlendirmede Sağladığı Avantajlar.....	56
1.7.3 Bilgisayar Destekli Uygulamanın Ölçme ve Değerlendirme Açısından Sakıncaları.....	57
1.7.4 Ölçme ve Değerlendirmede Bilgisayar Destekli Uygulamaların Yönetmel Sorumlulukları	57

1.7.5 Bilgisayar Destekli Öğretimde hazırlanacak Soru Bankası ve Soru Analizi.....	60
1.7.6 Bilgisayarda Soruların Hazırlanması Esnasında Dikkat Edilmesi Gerekli Hususlar.....	60
1.8 İlgili Araştırmalar.....	62
BÖLÜM II :YÖNTEM	67
2.1 Araştırmanın Modeli.....	67
2.2 Araştırma Grubu.....	67
2.3 Veri Toplama Araçları.....	69
2.4 Verilerin Analizi.....	69
BÖLÜM III : BULGULAR VE YORUM	70
3.1 BDYD Dersi Alan Öğrenciler ile Geleneksel Yöntemlerle Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dile Karşı Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	70
3.1.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dile Karşı Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	70
3.1.2 Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dile Karşı Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	71
3.1.3 Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dile Karşı Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	72
3.1.4 Özel Ders veya Kurs Alıp Almama Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dile Karşı Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	73
3.1.5 BDYD Dersi Alan Öğrencilerin, Derslere Başlamadan Önce ve Sonraki Tutumları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular.....	74
3.1.6 Geleneksel Yöntemlerle Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin, Derslere Başlamadan Önce ve Sonraki Tutumları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular.....	74
3.1.7 BDYD Dersi Alan Öğrenciler ile Geleneksel Yöntemlerle Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Dersine Karşı Tutumları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular.....	75
3.2. BDYD Dersi Alan Öğrenciler ile Geleneksel Yöntemlerle Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Dersindeki Başarılarına İlişkin Bulgular.....	76

3.2.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Dersindeki Başarılarına İlişkin Bulgular	76
3.2.2 Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Dersindeki Başarılarına İlişkin Bulgular	77
3.2.3. Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Dersindeki Başarılarına İlişkin Bulgular	78
3.2.4. Özel Ders veya Kurs Alıp Almama Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Dersindeki Başarılarına İlişkin Bulgular	79
3.2.5 BDYD Dersi Alan Öğrencilerin, Derslere Başlamadan Önce ve Sonraki Başarıları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular.....	79
3.2.6 Geleneksel Yöntemlerle Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin, Derslere Başlamadan Önce ve Sonraki Başarıları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular	80
3.2.7 BDYD Dersi Alan Öğrenciler ile Geleneksel Yöntemlerle Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Dersindeki Başarıları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular.....	81
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	82
EKLER.....	88
ÖZGEÇMİŞ.....	108

KISALTMALAR

- BDYD** : Bilgisayar Destekli Yabancı Dil
BDÖ : Bilgisayar Destekli Öğretim
SPSS : Statistical Package For Social Sciences
CBI : Computer-Based Instruction
CAI : Computer-Assisted Instruction
CAI : Computer-Aided Instruction
CBE : Computer-Based Education
CAL : Computer-Assisted Learning
CBT : Computer-Based Training
IAC : Instructional Applications of Computers



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1 Bilgisayar Destekli Öğretimde ve Geleneksel Öğretimde İletişim Tarzlarının Karşılaştırılması	42
Tablo 1.2 Bilgisayar destekli Öğretim ve Geleneksel Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Karşılaştırılması.....	44
Tablo 1.3 Bilgisayar Destekli Öğretim ve Geleneksel Öğretimde Çevresel Faktörlerin Karşılaştırılması.....	46
Tablo 3.1 Grupların Ön Test Tutum Ve Başarı Puanları.....	70
Tablo 3.2 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dile Karşı Tutumlarına İlişkin Frekans Değerleri	70
Tablo 3.3 Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dile Karşı Tutumlarına İlişkin Frekans Değerleri	71
Tablo 3.4 Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dile Karşı Tutumlarına İlişkin Frekans Değerleri	72
Tablo 3.5 Özel Ders ve ya Kurs Alıp Almama Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dile Karşı Tutumlarına İlişkin Frekans Değerleri.....	73
Tablo 3.6 BDYD Dersi Alan Öğrencilerin, Derslere Başlamadan Önce ve Sonraki Tutumlarına İlişkin Bağımlı Çalışma Grubu t-Testi Değerleri	74
Tablo 3.7 Geleneksel Yöntemlerle Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin, Derslere Başlamadan Önce ve Sonraki Tutumlarına İlişkin Bağımlı Çalışma Grubu t-Testi Değerler.....	74
Tablo 3.8 BDYD Dersi Alan Öğrenciler ile Geleneksel Yöntemlerle Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Dersine Karşı Tutumları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Çalışma Grubu t-Testi Değerleri	75
Tablo 3.9 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Dersindeki Başarılarına İlişkin Frekans Değerleri.....	76
Tablo 3.10 Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Dersindeki Başarılarına İlişkin Frekans Değerleri.....	77
Tablo 3.11 Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Dersindeki Başarılarına İlişkin Frekans Değerleri.....	78

Tablo 3.12 Özel Ders veya Kurs Alıp Almama Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Dersindeki Başarılarına İlişkin Frekans Değerleri	79
Tablo 3.13 BDYD Dersi Alan Öğrencilerin, Derslere Başlamadan Önce ve Sonraki Başarılarına İlişkin Bağımlı Çalışma Grubu t-Testi Değerleri	79
Tablo 3.14 Geleneksel Yöntemlerle Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin, Derslere Başlamadan Önce ve Sonraki Başarılarına İlişkin Bağımlı Çalışma Grubu t-Testi Değerleri	80
Tablo 3.15 BDYD Dersi Alan Öğrenciler ile Geleneksel Yöntemlerle Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Dersindeki Başarıları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Çalışma Grubu t-Testi Değerleri	81



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1 Kavram ve Nesne Bağlantısı	17
Şekil 1.2 Çeviri Yoluyla Öğrenme.....	17
Şekil 1.3 Bilgi Aktarma Amaçlı Uygulamaların Genel Yapısı ve Akış Şeması.....	47
Şekil 1.4 Tekrar ve Alıştırma Amaçlı Uygulamaların Genel Yapısı ve Akış Şeması.....	48
Şekil 1.5 Benzeşim Amaçlı Uygulamaların Genel Yapısı ve Akış Şeması.....	50
Şekil 1.6 Oyun Amaçlı Uygulamaların Genel Yapısı ve Akış Şeması.....	52
Şekil 1.7 Problem Çözme Amaçlı Uygulamaların Genel Yapısı ve Akış Şeması.....	53



EKLER LİSTESİ

Ek 1 : Bilgisayar Destekli Öğretimle Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dile Karşı Tutumlarını Ölçme Anketi	88
Ek 2 : Ön – Son Test.....	90
Ek 3 : Bilgisayar Destekli Öğretime Uygun Hazırlanmış Hafta Sonu Çalışması.....	95
Ek 4 : Geleneksel Yabancı Dil Öğretiminden Resimler	102
Ek 5 : BDYD Dersinden Resimler.....	103
Ek 6 : BDYD Dersi İçin Hazırlanmış Power Point Sunuları.....	104
Ek 7 : BDYD Dersi İçin Hazırlanmış Visual Basic Ekranları.....	106



ÖZET
BİLGİSAYAR DESTEKLİ YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİ TUTUM
VE BAŞARISINA ETKİSİ

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar Destekli Öğretim, Bilgisayar Destekli Yabancı Dil, Geleneksel Öğretim Yöntemleri

Bu araştırma , Bilgisayar Destekli Öğretim yönteminin İngilizce öğretiminde etkililiğini saptamaya yönelik olarak yapılmıştır. Araştırmanın 1. aşaması, deneysel modelde düzenlenmiş ve İngilizce dersinde geleneksel öğretim yöntemleri ile bilgisayar destekli öğretim yöntemi paralel olarak uygulanmış, 2. aşamasında ise, uygulamaya katılan öğrencilerin başarılarına cinsiyet, yaş, özel ders/kurs alıp almama ve lise türleri gibi değişkenlerin etkileri araştırılmıştır.

Bilgisayar destekli öğretim yönteminin İngilizce öğretiminde etkililiğini saptamak üzere belirlenen araştırma grubu 2003-2004 öğretim yılı güz döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü I. Sınıf, I. ve II. öğretim sınıflarında öğrenim görmekte olan 40'ar kişilik lisans öğrencilerinden oluşturulmuştur. I. öğretim öğrencileri kontrol, II. öğretim öğrencileri ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna on iki hafta süren bilgisayar destekli İngilizce dersi verilmiş, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Deney grubu, laboratuarda eğitim materyali olarak araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim CD' si kullanmıştır.

Araştırmada tutum ölçmeyi amaçlayan veriler anket formu yardımıyla toplanmış, başarı ise sınav sonuçları ile ölçülmüştür. Başarı puanlarının belirlenmesinde ön test son test puanları veri olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda; geleneksel yabancı dil öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin, cinsiyet, yaş, lise türü, özel ders/kurs alıp almama değişkenlerine göre İngilizce dersine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine, BDYD öğretiminin ise olumlu tutum geliştirmelerine neden olduğu, geleneksel yöntemlerle yabancı dil öğretiminin, öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarına olumlu etki yaptığı, ancak bu etkinin BDYD sınıflarına göre oldukça düşük kaldığı, BDYD öğretimi gören öğrencilerin geleneksel yöntemlerle İngilizce öğretimi gören öğrencilere oranla derse karşı daha olumlu tutum sergiledikleri gözlenmiştir.

SUMMARY

THE EFFECT OF COMPUTER ASSISTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO THE STUDENT'S ATTITUDE AND SUCCESS

Key Words: Computer Assisted Teaching, Computer Assisted Language Teaching Traditional Teaching Methods.

This research was carried out to determine the impact of computer assisted teaching on teaching English. In the first phase, the research was designed in an experimental mode and traditional teaching methods and computer assisted teaching were conducted in parallel. In the second phase effects of variables such as gender, age, private tutoring, types of high schools of the students who attended the implementation were analysed.

The sample of the research which was formed to determine the impact of computer assisted teaching in teaching English consisted of 40 first year undergraduate students from the first bachelor's level program and another 40 from the second bachelor's level program in the Department of Computer Education and Instructional Technology in the Faculty of Education at Sakarya University in 2003-2004 academic year. The students of the first bachelor's level program were assigned to be the control group and the students of the second bachelor's level program were assigned to be the experimental group. The experimental group was given the computer assisted lessons for fourteen weeks and traditional teaching methods were meanwhile used in the classes of the control group. The experimental group used a compact disc in the laboratory as an educational material, which was prepared by the researcher.

Data for attitude evaluation were gathered by questionnaires and success was evaluated through examination grades. In determining the success rate, pre-test and post-test grades were used as the data.

At the end of the research the results revealed that traditional teaching methods caused the students grouped according to the variables such as gender, age, private tutoring, types of high schools to develop a negative attitude towards English lessons whereas computer assisted teaching method caused the students to develop a positive attitude. It was also observed that traditional teaching methods made a positive impact on the success of the students in English classes but this impact was weaker than the one in computer assisted teaching classes. The students who studied English in computer assisted teaching classes showed a more positive attitude than the ones who studied English with traditional teaching methods.

GİRİŞ

Araştırmanın Konusu

İnsanlık tarihi boyunca ilkel toplumlardan başlayarak insanların tüm çalışmalarının temelinde daha güvenli, daha rahat ve daha güzel bir yaşam sağlamak yatmaktadır. Yaşamları boyunca bu mücadeleyi verdikleri çevre onların yaşadıkları çevreleridir. Yaşadıkları çevreleri insanların sadece fizyolojik gereksinimlerini değil, psikolojik gereksinimlerini de karşılar. Amaç daha mükemmel bir ortamda yaşamak ise değişim ve gelişim onun ayrılmaz bir parçası olmaktadır. Değişim ve gelişimin başında teknolojik gelişmeler ve ilerlemeler gelmektedir.

Bilgi toplumundan önceki toplumlar yaşamlarını kolaylaştırmak için fiziki olarak birbirlerine yardım etmişler, sanayi toplumuna doğru gelindiğinde ise zamanla insan gücü paylaşımının yerini bilgi paylaşımı almıştır. Bilginin ve bilgi paylaşımının toplumlara girmesi ile birlikte yaşamlarında büyük değişiklikler meydana gelmiş ve insanlar bilgi paylaşımının önemini anlamışlardır.

Bilgi toplumlarının ortaya çıkışı ile birlikte toplum içindeki bireylerin yaşamlarını kolaylaştırabilmeleri için bilgiye ve bilgisayar teknolojilerine ihtiyaçları artmıştır. Hiç kuşkusuz bilgisayar teknolojisi her yaşta insana, hayatının her alanında yardımcı olmuştur. Bu alanların en başında, kendini geliştirmiş, toplumun ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip, karşılaştığı problemleri çözebilen, yenilik ve buluşlara açık bireyler yetiştirmeyi amaçlayan eğitim gelmektedir. Bilgisayar teknolojileri okul içi ve dışında, hayatımızın her alanında işimizi kolaylaştırmış, her zamankinden daha kolay ve daha başarılı öğrenme olanakları sağlamış ve hayatımızın vazgeçilemez bir parçası olmuştur. Öğrencilerin dikkatini toplayan, anlamalarını kolaylaştıran ve öğrencilerin bireysel becerilerinin artırılmasını amaçlayan, anlaşılamayan konuların tekrarına imkan tanıyan tarzda programlar özellikle eğitim alanında öğrenciler tarafından çabuk benimsenmiş ve dersleri daha eğlenceli hale getirmiştir.

Bu araştırma, hemen hemen her konu alanı kapsayan bilgisayar destekli öğretim yönteminin, üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve başarıları üzerindeki etkisini belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir.

Problem

Bilgisayarın yabancı dil öğretiminde öğrenci tutum ve başarısına etkisi nedir?

Alt Problemler

1. Bilgisayar Destekli Yabancı Dil (BDYD) dersi alan öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dile karşı tutumları; cinsiyet, yaş, lise türü, hazırlık alıp almama, özel ders veya kurs alıp almama değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. BDYD dersi alan öğrencilerin, derslere başlamadan önce ve sonraki tutumları anlamlı fark göstermekte midir?
3. Geleneksel yöntemlerle yabancı dil dersi alan öğrencilerin, derslere başlamadan önce ve sonraki tutumları anlamlı fark göstermekte midir?
4. BDYD dersi alan öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil dersine karşı tutumları anlamlı fark göstermekte midir?
5. BDYD dersi alan öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil dersindeki başarıları; cinsiyet, yaş, lise türü, hazırlık alıp almama, özel ders veya kurs alıp almama değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. BDYD dersi alan öğrencilerin, derslere başlamadan önce ve sonraki başarıları anlamlı fark göstermekte midir?
7. Geleneksel yöntemlerle yabancı dil dersi alan öğrencilerin, derslere başlamadan önce ve sonraki başarıları anlamlı fark göstermekte midir?
8. BDYD dersi alan öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil dersindeki başarıları anlamlı fark göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Çağımızda bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler ekonomik sistemi olduğu kadar eğitimsel ve sosyal sistemleri de etkilemektedir. Günümüzde bilgi, gelişmiş toplumlarda ekonomik gelişmelerin anahtarı haline gelmiştir. Teknoloji ise eğitim sürecinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bilgi teknolojisinin hızla gelişmesi, bilgi toplumlarının ortaya çıkmasına neden olmuş, toplumların yeni teknolojik gelişmeleri izlemeleri ve kendilerine uyarlamaları zorunlu hale gelmiştir.

Bilginin ve öğrenci sayısının hızla artması bir takım sorunları da beraberinde getirmiş, eğitim sürecinin ve niteliğinin gelişmesinde önemli rol oynayan yeni teknolojilerin eğitim kurumlarına girmesi zorunlu hale gelmiştir. Söz konusu yeni teknolojik sistemlerden birisi de *en etkili iletişim ve bireysel öğretim aracı* olarak nitelendirilen bilgisayarlardır (Keser, 1998:43).

Araştırmayla bilgisayarın öğretime katkısı, dolayısıyla da öğrenmeye etkisi belirlenebilecektir. Elde edilen bulgular sonucunda daha verimli ve işlevsel bir yabancı dil öğretiminin geliştirilmesine katkıda bulunulacağı umulmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2003-2004 öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE Bölümü I. ve II. öğretim, 1. sınıf öğrencilerinden 40'ar kişilik gruplarla sınırlıdır.
2. Uygulama süresi olarak her bir gruba haftada 3 ders saati olmak üzere 12 hafta ile sınırlıdır.
3. Uygulanan ön test ve son test, araştırmacının geliştirdiği 12 haftada işlenmesi gereken 10 üniteyi kapsayan ve 40 sorudan oluşan bir çoktan seçmeli test ile sınırlıdır.

BÖLÜM I : KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1 Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi

Eski çağlarda yazı bilinmezden, yani İsa'nın doğumundan 3000 yıl öncesinde yabancı dil öğreniminin iki yolla yapıldığı ileri sürülebilir: Birincisi o dili konuşan öğreticiler aracılığıyla, ikincisi ise o dilin konuşulduğu toplum içinde bir süre yaşanarak. Bu sürede dilbilgisinin sezgisel olarak kullanıldığından söz edilebilir. Kelly'e (1969:24) göre yazı bulduktan sonraki dönemde dil öğretimine ilişkin ilk belgeler Sümerlerden kalmıştır. İsa Peygamber'den önce 5000-2000 yılları arasında Mezopotamya'da (Aşağı ve orta Dicle ve Fırat nehirleri arasında, Basra körfezinden Elazığ'a kadar uzanan yörede) yaşamış olan Sümerler hece-yazıyı ilk kullanmış insan toplumları arasındadır. Şuruppak tabletlerinden anlaşıldığına göre Sümer okulunda bir yandan çivi yazısı imleri öğretiliyor, öte yandan bunu destekleyici olarak sözcük öbekleri, deyimler, bileşik adlar, eylem çekimleri üzerinde de bilgi veriliyordu. Sümer ülkesi İ.Ö, 2225 dolaylarında komşuları olan Akad (Sümer ülkesinin batısında) Samilerince ele geçirildikten sonra, Sümer okulu Akad'lı yöneticilere onlardan daha üstün bir uygarlığın dili olan kendi dilleri Sümerce'yi öğretmek zorunda kalmışlardı Titone'a (1968)göre öylesine yoğun bir çalışma Sümerce sözcük ve deyimlerin derlenmesini ve bunların Akadça karşılıklarının verilmesini gerektiriyordu (İ.Ö. 2500). Böylece Sümerler, bilinen en eski dilden-dile sözlükleri derlemiş oldular (Demircan,2002:141).

Robins'e (1967:134-49) göre eski Hindistan'da dilbilgisi incelemeleri İ.Ö. 1000 yılları öncesinde, kutsal veda metinlerinin (İ.Ö, 1200-1000) anlaşılmasını ve doğru sesletimini sağlamaya yönelik olarak yapılmış olup bu çalışmaların yabancı-dil öğretimiyle ilgisi üzerine fazla bilgi bulunmamaktadır. Yabancı-dil öğretimi dini amaçlı ve çeviriye yönelik olarak yapılmış olabilir.

Titone 'a (1968:7) göre Grekler Öteki toplumları barbar saydıkları için onların dillerini öğrenme eğiliminde olmamışlardır (İ.Ö. 1200-). Helenistik (İ.Ö. 323-27) eğitimin son yıllarına kadar bu böyle sürmüştür Kelly'e (1969:128) göre Grekçe'nin bir yabancı-dil olarak öğretimi ise ilk olarak Klasik Dönem (İ.Ö. II. yy- İ.S. IV. yy) gramercilerince başlatılmıştır. Dil incelemelerinin dil öğretimini belirlemeğe başlaması Stoacı'lar

dönemine (İ.Ö. 300-45) kadar götürülmektedir. Yoğun okuma ve anlam alıştırmalarının başlangıcı Greklere kadar gitmektedir (Bu bilgilerden, Greklerde yabancı-dil öğretiminin gramerciler ve dilcilerin denetiminde ve dilbilgisi ağırlıklı olduğu sonucuna varılabilir. Stoacıların dil incelemeleri Homeros (İ.Ö. VII. yy) metinlerinin doğru sesletim yorumu amacıyla başlamıştır ve Helenistik amaçlarla yapılmıştır.

Titone'a (1968) göre Romalılarda çocuklara Grekçe öğretimi İ.Ö. ikinci yüzyılda başlar. Tarihçiler Romalıların çocuklarına Grekçe öğretmek için "Dolaysız Yöntem"e benzer bir yol izlediklerini yazmaktadırlar. Genç Romalı, küçüklüğünden başlayarak iki dilde (Grekçe ve Latince) eğitim görürdü. Küçük yaşlarda bir köleye ya da Grek bakıcıya emanet edilir, okul yaşına gelince de Grekçe "Grammatikos" ve Latince "Ludi Magister" okur, Grek retor ve Latin orator (konuşma öğretmeni) un verdiği dersleri izlerdi. Kelly'e (1969:275) göre Romalı öğretmenlerin İ.S. 300 başlarında hazırladıkları iki dilde yazılmış el kitapları en az altı kez gözden geçirilip çoğaltılmış olup günümüzdeki konuşma kitaplarına çok benzemektedir. Bu kitaplarda en başta Latince sözlük bulunur. Sözcükler önce ABC diziniyle, sonra tanrı, tanrıça, sebze, balık, kuş adları ve buna benzer kümelere göre ikinci kez verilmektedirler. Sözlükten sonra imparator Hadrian ile ilgili öyküler, Aesop Masalları, mitoloji, Truva Savaşı, günlük konuşma türünden metinler (colloquia) yer almaktadır. Bu metinlerde, yapıların öğretimi için düzenli ve güdümlü bir yol izlenmektedir. St. Augustine (354-430) gününden bu yana nesnelere ile sözcükler arasında ilişki kurulmasına en doğal bir yol olarak bakılmaktadır. Grek filozoflarının İ.O. 500 yıllarında kullandıkları tümevarım yöntemini sınıf öğretimine ilk kez St. Augustine uygulamıştır. Bu ise dil öğretimi açısından kural ezberlemek yerine dil becerilerini pratik olarak elde etmek demektir. Romalılar okuma öğretiminde çeviriyi de kullanmışlardı. Öbür dersler yanında Grekçe de Grek köle ve özgürlüğü bağışlanmış kişilerce öğretiliyordu (Demircan,2002:142).

Bloomfield (1933:6) ve Robins'e (1967) göre ortaçağda ise Grekçe giderek önemini yitirirken Latince tüm Avrupa'da öğretim, din, hatta yönetim ve ticaret dili oldu. Ortaçağ Hıristiyan bilim adamı Latince'yi (Müslüman bilim adamı da Arapça'yı) insan dilinin mantıksal açıdan normal biçimi olarak görüyordu Dilaçar'a (1971) göre değişikliğe uğramasına karşın Latince hala doğal olarak, dinleme, konuşma ve (sesli) okuma yoluyla öğrenilen bir dildi. Latince klasiklerin okunması, XIII. yüzyıldan sonra

Din bilgisi öğretimine hazırlık için en önemli ders Dilbilgisi (Anlatım ve Mantık) idi. Mantık, doğru düşünme, dini sorunlar üzerinde etkili savlar geliştirme ve tartışma amacıyla öğretiliyordu. IV. yüzyılda Donatus, VI. yüzyıl başlarında Priscianus'un yazdığı iki dilbilgisi bin yıl süreyle bu öğretimde kullanılmakla kalmayıp, XV. yüzyılda yazılmağa başlanan ulusal dil bilgilerine de örnek oldular; ulusal diller bu modellere çevrildi. Arap dilbilgileri de (örneğin Sibeveyhi'nin "Al Kitab"ı) Müslümanlarca örnek alındı; Bergamalı Kadri Efendi'nin yazdığı "Müeyyiretul Ulum" (1535) böyle bir dilbilgisidir (Demircan,2002:143).

Mackey'e (1965:41) göre Donatus ve Priscian'ın yazdığı dilbilgilerine XII. yüzyılda Alexander Villedieu'nin yazdığı manzum dilbilgisi "Docrinale" (1200) (Robins 72) ve öteki türevlere dayanan tümdengelimli bir dilbilgisi öğretimi Ortaçağ boyunca uygulanmıştır. Bu öğretimde sözcük öbekleri ve dilbilgisi (sesletim, sözcük türleri ve biçimlenme: türetme/çekim) kuralları öğretiliyor, daha sonra kurallar sözcüklere uygulanıyordu. Sesletim öğretimi ya da sözlü dil öğretimi yapılmıyordu.

Atay'a (1981:54) göre medresedeki Arapça öğretimi de kutsal metinler ve bilimsel kaynakları okuyup anlama amacına yönelikti. O nedenle ilk önce dilbilgisi öğreniliyordu. Birbiri ardından ezberlenen bir dizi biçimbilgisi, bir o kadarda söz dizimi kitapları vardı. Öğrenme sözlü aktarım yoluyla sözcüğü sözcüğüne ezberlemeye dayanıyordu. Bir kitap ezberlenmeden bir sonrakine geçilmezdi. Yalnızca metin değil, sayfa kenarlarına düşülmüş not ve açıklamalar bile ezberletilirdi (Demircan, 2002:144).

Robins (1967 ve Howatt'a (1984) göre yeni çağa girildiğinde baskı makinesinin bulunup yaygınlaşmasıyla kitap ucuzlamış, okur-yazarlık ve eğitim soyluların bir ayrıcalığı olmaktan çıkmıştır. Gerek eğitim gerekse ortak iletişim dili olarak Latince, yerini yavaş yavaş ulusal dillere bırakmağa başlamıştır. Örneğin XV. yüzyılda İspanya kralı Charles V. Papa'ya Latince yerine İspanyolca hitap etmiştir.

XVI. yüzyıldan başlayarak ulusal dillerin dilbilgileri yazılmış, sözlükleri derlenmiştir. Bu yazımda gözlemci (empricist) felsefeye uyularak mantık yerine tanınmış yazarların dili örnek alınmış, ancak anlatımda doğruluk mantık ölçüleriyle saptanınca, kural koyucu (prescriptive) bir dilbilgisi anlayışı doğmuştur. Ortaçağda, tümeller (universals) tartışması sonucu ortaya çıkan kurgusal (speculative) dilbilgisi anlayışı daha da

geliştirilerek ortak dil ulamlarına dayalı bir evrensel dilbilgisi, ya da akılcı felsefe ile birleştirilince akılcı (rational) dilbilgisi yazma girişimlerine yol açılmıştır. Bunun yanı sıra Latince yerine "Esperanto" vb. ortak yapay diller; Çince yazımdan etkilenecek ortak kavram yazı (steno), dil betimlemelerinde kullanılmak üzere evrensel sesçil abece geliştirilmiştir. Buna karşılık, ulusal devlet dilleri Batı geleneğine uyularak, ortak dil olarak sömürgelere de taşınmış, iletişim amaçlı yabancı-dil öğretimi yaygınlaşmıştır, XVI. yüzyıldan başlayarak ulusal dillere çeviri etkinliği yoğunlaşıyor, Almanya ve Fransa'da dil öğretim yöntemleri gözden geçirilerek yeni uygulamalar deneniyor Avrupa'da soylu bir kimsenin yabancı bir dili, özellikle Fransızca'yı öğrenmesi onun öğreniminin bir bölümünü oluşturuyordu. XVII. yüzyılın sonuna doğru bu etkinlik orta sınıfın üst kesimine de yayılmış, Fransızca yanında buna İngilizce de eklenmiştir (Demircan,2002:145).

1.2 Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihçesi

Türkiye de yabancı dil eğitimini Cumhuriyetten önce ve sonra olmak üzere iki zaman kesitinde ele almak gerekir. Osmanlı İmparatorluğunun kuruluşundan Cumhuriyetin ilanına dek geçen süre olan 624 yıl kendi içinde Tanzimat'a kadar geçen süre ve Tanzimat süresi olarak ikiye ayrılmaktadır.

Böyle bir ayırma gitmenin nedeni Osmanlı İmparatorluğunda eğitimin bir kamu ödevi olarak yürütülmesi Tanzimat'tan sonra olmasından ileri gelmektedir (Milli Eğitimimiz, 1970). Diğer bir nedeni de imparatorluk döneminde eğitim, Tanzimat'a kadar din esasına göre yürütülürken Tanzimat devrinde Batılı usullere göre yürütülmeye başlanmış olmasından kaynaklanmaktadır.

Tanzimat'a kadar geçen devre içinde Osmanlı İmparatorluğunda, Sıbyan okulları (Mahalle Mektepleri) ve Medreseler olmak üzere din esasına dayanan iki çeşit okul vardı. Sıbyan Okulları, ilk eğitim veren okullardı, Burada derslere ve çocukların eğitimine dini bilgiler hakimdi. Anadil Türkçenin okutulması ve öğretilmesi bu okullar için önemli değildi. Bugünkü anlamıyla bir Arapça öğretimi de yapılmıyordu

Medreseler, Müslümanlığın malı olan eğitim kurumlarıydı. Bu öğretim kurumlarında Anadil Türkçe okutulmuyordu. Öğretimde en önemli yeri Arapça tutuyordu. Bu

uygulamaya göre Osmanlılar devrinde Arapça'nın, öğretim dili olarak kabul edilmesi ve ikinci dil olarak öğretilmesi Medreselerde başlamış oluyordu.

Bu devrede eğitim hizmeti gören diğer bir kurum da saray okulları olarak bilenen Enderun Okullarıydı. Enderunlar, saray hizmetleri için görgülü ve bilgili adam yetiştirmek amacıyla kurulmuştu. Burada Türkçe'nin dışında yabancı dil olarak Arapça ve Fransızca öğretilmekteydi. Bu okulların dil öğretimi açısından bir özelliği de Türk olmayan çocuklara (devşirmelere) Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretilmesiydi.

Tanzimat'tan cumhuriyete kadar geçen devre içerisinde, 1839'da Tanzimat'ın ilan edilmesi ve orduda Nizam Cedit hareketinin başlaması Osmanlı Türkiye'sinde ilk batılılaşma ve çağdaşlaşma hareketleri başlamıştır. Türkiye'de batılılaşma hareketi ordu okullarında uygulanan öğretimle başlarken, yabancı dil öğretiminin okul programlarına girmesi de ilk kez bu okullarda olmuş ve Fransızca Türkiye'de batı dillerinin ilki olarak öğretilmeye başlanmıştır (Milli Eğitimimiz, 1970).

Tarihimizde batılılaşma hareketinin başlangıcı sayılan Tanzimat devrinde, yabancı dil öğretiminin orta dereceli okul programlarında yer alması, bugünkü liselerin çekirdeğini oluşturan Sultanilerin açılmasıyla başlamıştır. Bu nedenle, 1 Eylül 1868 yılında Galatasaray Sultanisinin (Lisesinin) açılması, Türkiye'de yabancı dil öğretimi açısından bir dönüm noktası olmuştur. Galatasaray Lisesinin bir özelliği de orta öğretim düzeyinde yabancı dille öğretim yapan ilk devlet okulu olmasıdır.

Galatasaray Sultanisi, bir batı dilinde orta derecede modern bir eğitim sağlama konusunda bir Müslüman hükümet tarafından yapılmış ilk ciddi teşebbüstür. Diğer yeni bir özelliği de Müslüman ve Hıristiyan öğrencilerin yan yana öğrenim görmesi, dini ayrılığın kaldırılmasına doğru bir adım idi.

Koçer'e (1974) göre Galatasaray Lisesinde öğretim dili Babîlî'nin Türkçe'yi önermesine karşın Fransızca olmuştur. Bunda Tanzimat döneminde Fransız kültürünün ve Fransa'nın etkisi olmuştur. Bu etki 1914 yılında Almanların gelmesine kadar devam etmiştir

Esasen, Türkiye'de Yabancı dil öğretim etkinlikleri dillerin ülkede güncelleşmesi doğrultusunda biçimlenmiştir.

Cem'e (1978) göre Tanzimat'la birlikte ve daha çok Fransa'nın baskılarıyla Fransızca öğretimi öncelik ve güncellik kazanmış. Meşrutiyet döneminde Almanca, İkinci Dünya Savaşı izleyen dönemde de İngilizce, ülkede etkinlik ve güncellik kazanmıştır (Demirel, 1999:18).

Kazamias'a (1966) göre 1869 yılına kadar Galatasaray Sultanisinden başka orta öğretim kurumu bulunmayan İmparatorluk döneminde Saffet Paşa'nın Maarif-i Umumiye Nizamnamesini yayınlamasından sonra İdadi ve Sultani adıyla yeni orta öğretim kurumları açıldı ve bu okulların ders programlarında yabancı dil derslerine de yer verildi. Böylece yabancı dil Osmanlı Türkiye'sinde devlet eliyle yürütülen orta dereceli okullarda programlara normal bir ders olarak ilk kez bu yılda (1869) girmiş oldu.

1908 inkılâbından sonra okullarda yabancı dil öğretilmesine özel bir önem verilerek Fransızca bütün okullarda zorunlu tutulmuş, İngilizce ve Almanca'nın da isteğe bağlı olarak öğretilmesi benimsenmiştir.

Tanzimat devrinde yabancıların açtıkları ilk özel yabancı okul 1863 yılında eğitime başlayan Robert Kolej olmuştur. Amerikan kültürünü yaymak için açılan bu okulda İngilizce öğretim yapılmaktaydı ve İngiltere'deki çağdaş kolejlere benzer bir şekilde eğitim programları izlenmekle idi. Abdülhamit, bu okulda Türklerin okumasını yasaklamıştı. 1909'da yayınlanan Ramsay raporuna göre 1871 yılında açılan Üsküdar Amerikan Kız Kolejinde ise sadece iki Müslüman kızın mezun olduğu bildirilmektedir. Genç Türkler iktidara geçince her yıl beş erkek öğrencinin de Üsküdar Amerikan Kız Kolejinde okutulmasını kararlaştırmıştır. Cumhuriyet döneminde bu sınırlılık kaldırılmıştır.

Tanzimat devrinde, azınlık ve özel yabancı liselerin açılmasına karşın Türkler de 1864 yılında ilk özel Türk okulunu açma girişimlerine başlamışlardır.

İstanbul'un ilk Özel lisesi olan Darüşşafaka, bugün adını Türk Okutma Kurumu'na çevirmiş olan Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye tarafından açılmış ve 15 Haziran 1873 yılında derslere başlamıştır (Demirel, 1999:19).

Cumhuriyet döneminde eğitim alanında yapılan ilk ve en önemli adım, 430 sayılı ve 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat (Öğretiminin Birleştirilmesi) kanununun çıkması

olmuştur. Bu kanunla, Osmanlılar devrinde kalan medreseler kapatılmış yerine bugünkü okullar açılmıştır.

Osmanlı İmparatorluğunun eğitim kurumlarında uzun süre yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça bu dönemde kaldırılmış ve yerine Batı dillerinden Almanca, Fransızca ve İngilizce konmuştur. 1956 yılına kadar, bir kısım dersleri yabancı dille öğreten tek lise, Galatasaray Lisesi iken, bu yıldan itibaren kolej adıyla (Daha sonraları Anadolu Lisesi) ve deneme amacıyla yeni tür okullar açılmaya başlandı. 1974 - 1975 öğretim yılına göre yabancı dille öğretim yapan resmi liselerin sayısı 12'ye 1982 - 1983 öğretim yılında ise 23'e ulaşmıştır. 1986 - 1987 öğretim yılında ise 103 Anadolu Lisesinde toplam 40.715 öğrenci ve 2.845 öğretmen eğitim ve öğretime devam etmekteydi (MEGSB, 1986).

Atatürk, 1 Kasım 1925 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisinin yasama döneminin açış konuşmalarında, Türk çocuklarının öğrenimi için anne ve babaların gösterdikleri ilgiyi taktirle belirtmiştir. Çok hızla artan öğrenim isteklerini karşılamak üzere Devletçe mümkün olan azami fedakârlığın yapılmasını rica ederken yurttaşların da kendi çabalarıyla çocukları eğitim ve öğretim alanında yetiştirerek Devlete yardımcı olmalarını önemle istemiştir.

Atatürk'ün eğitim alanında getirdiği bu çözüm şekli özel girişimin kendi olanakları ile Devlete yardımcı olmasına yol açmış ve kısa süre sonra özel Türk okullarını açma girişimleri başlamıştır. Atatürk, 1 Kasım 1925 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisinin yasama döneminin açış konuşmalarında, Türk çocuklarının öğrenimi için anne ve babaların gösterdikleri ilgiyi taktirle belirtmiştir. Çok hızla artan öğrenim isteklerini karşılamak üzere Devletçe mümkün olan azami fedakârlığın yapılmasını rica ederken yurttaşların da kendi çabalarıyla çocukları eğitim ve öğretim alanında yetiştirerek Devlete yardımcı olmalarını önemle istemiştir. (Demirel, 1999:20).

Görüldüğü gibi, cumhuriyetin İlk yıllarında yabancı dili; dil derslerinin dışındaki konuların öğretiminde kullanan okullar, Galatasaray Lisesi ile sayıları sınırlı olan yabancı okullardır. Yabancı dille öğretim yapan tek yüksek öğretim kurumu ise Robert Kolej'dir. Çeşitli tartışmalara neden olan "Türk çocuklarının yabancı dil öğrenmek için yabancı okullara gitmek zorunluluğu"nu ortadan kaldırmak amacıyla 1928'de kurulan

Türk Eğitim Derneği, Ankara'da 1932 yılında İngilizce öğretim yapan ilk Türk okulunu açmıştır (TED Ankara Koleji). 1951 yılına kadar ortaokuldan itibaren takviyeli İngilizce öğretilen bu okulda, bu tarihten sonra kültür dersleri dışında öğretimin İngilizce yapıldığı görülür (Oktay, 1995:15-16).

1997-1998 öğretim yılına göre Türk Eğitim Derneğine bağlı 18 Özel Türk Lisesinde İngilizce diliyle öğretime devam edilmektedir.

Türk Eğitim sisteminde, yabancı dil öğretimi, tarihsel gelişim boyutu içinde incelendiği gibi okul programlarına çeşitli zaman kesitleri içinde ve farklı program uygulamalarıyla girmiştir. Bugün, yabancı dil öğretimi örgün eğitim kurumlarında zorunlu olarak yapılmaktadır. Bu zorunluluk programlarda orta I. sınıfta başlamakta ve lise III 'e kadar devam etmektedir. Yüksek öğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ise bu kurumların özelliğine ve yabancı dil öğretimi konusunda benimsedikleri siyasa ya bağlı olarak yürütülmektedir,

Bugün, yabancı dil öğretiminde farklı program uygulaması içine giren orta dereceli okulları aşağıdaki gibi gruplamak olası görülmektedir.

Bu gruplar aşağıda gösterilmiştir:

- **Normal Yabancı Dil Öğretimi Yapan Okullar**

Bu gruba giren okulların programlarında yabancı dil dersi, normal bir ders gibi programda yer almakta ve öğretim için ayrılan süre haftada en az üç ve en çok beş saati geçmemektedir. Bu okulların programlarında yabancı dil olarak Almanca, Fransızca ve İngilizce zorunlu ders olarak okutulmaktadır. (Demirel, 1999:22).

- **Takviyeli Yabancı Dil Öğretimi Yapan Okullar**

Bu gruba giren okulların programlarında yabancı dil dersi, normal bir ders gibi programda yer almakta olup haftalık ders saati resmi okullardakinden fazla olarak haftada en az sekiz ve en çok on saattir. Bu okulların tümünde takviyeli yabancı dil olarak sadece İngilizce okutulmakta, Almanca ve Fransızca ise lise kısmında yardımcı ve seçmeli ders olarak okutulmaktadır

- **Yabancı Dille Öğretim Yapan Okullar**

Bu gruba giren okulların programlarında yabancı dil öğretimine diğer okullara göre daha çok yer verilmekte, bu öğretim etkinliğini arttırmak için fen ve matematik dersleri yabancı dille, diğer dersler de Türkçe okutulmaktadır.

- **Yabancı Dille Öğretim Yapan Resmi Okullar**

M.E.B. Orta Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak eğitim ve öğretim etkinliklerini sürdüren bu okullarda Fransızca, Almanca ve İngilizce öğretim yapılmaktadır. (Demirel, 1999:23).

- **Yabancı Dille Öğretim Yapan Özel Türk Okulları**

M.E.B. Özel Öğretim Kurumları Daire Başkanlığına bağlı olarak eğitim ve öğretim etkinliklerini sürdüren bu okullarda Fransızca ve İngilizce dilleriyle öğretim yapılmaktadır.

- **Yabancı Dille Öğretim Yapan Özel Yabancı Okullar**

M.E.B. Öğretim Kurumları Daire Başkanlığına bağlı olarak eğitim ve öğretim etkinliklerini sürdüren bu okullarda İngilizce, Fransızca, Almanca ve İtalyanca dilleriyle öğretim yapılmaktadır. (Demirel, 1999:24).

Türkiye'de 8 yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına 1977 yılında 4306 sayılı kanunla geçilmiştir. Bu kanunla ülkenin her yerinde zorunlu ilköğretim 8 yıla çıkarılmış ve mevcut ilkokullarla ortaokullar ilköğretim okulu altında birleşmişlerdir. Bu birliktelik eğitim programlarında da sağlanmış ve yeni programların 8 yıllık bütünlük içinde ele alınması uygun görülmüştür.

İlköğretim uygulamasının 8 yıla çıkmasıyla beraber yabancı dille eğitim yapan Anadolu liselerinin altıncı sınıf öncesi hazırlık sınıfları kaldırılmış ve yabancı dil öğretimi açısından oluşan bu boşluğu giderebilmek amacıyla yabancı dil öğretimine ilköğretim okullarının 4. sınıfından başlanmasına karar verilmiş ve uygulamaya 1997-1998 öğretim yılında geçilmiştir. Böylece ilköğretim okullarında yabancı dil dersleri 4-8. sınıflara yayılmış ve 5 yıllık süreyi kapsamıştır. Bu sürede okutulacak yabancı dil derslerinin 4.

ve 5. sınıfları için hazırlanan program, 1997 yılında MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının onayından geçip uygulamaya konulmuştur 6. 7. ve 8. sınıfların yabancı dil programı ise 1991 yılında 265 sayılı kararla kabul edilen programlardır ve halen yürürlüktedir. (Demirel, 1999:27).

1.3 Yabancı Dil Öğretiminde İlkeler

İlke, genel anlamda bireysel karar ve eylemlerin tutarlı ve eleştirel biçimde değerlendirilmesini olanak sağlayan ana kural, temel düşünce ya da temel kanıdır (Oğuzkan, 1974:92).

1.3.1 Temel İlkeler

Yabancı dil öğretiminde temel ilkeler şunlardır.

- *Dört temel beceriyi geliştirme* : Dil dört temel beceri dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır.
- *Öğretim etkinliklerini önceden planlama* : Öğretim etkinlikleri, yıllık, ünite ve günlük ders planları olmak üzere üç aşamada planlanmaktadır.
- *Basitten karmaşığa somuttan soyuta doğru öğretme* : Öğretilecek konular belli bir sıraya konulmalıdır. Bu konular, basitten başlayarak karmaşığa doğru, somut kavramlardan soyuta doğru öğretilmelidir.
- *Görsel ve işitsel araçları kullanma* : Yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel araçlar, öğretimin daha etkili olmasını sağlamakta, öğrencinin ilgisini derse çekmekte, verbalizmi azaltmaktadır.
- *Anadili gerekli durumlarda kullanma* : Yabancı dil derslerinde öğrencilerin öğrenilen dili daha çok duymaları ve kullanmaları esas olmalıdır.
- *Bir seferde bir tek yapıyı sunma*: Her seferinde bir tek sözcüğü, sorunu yada cümle yapısını öğretmek temel ilke olmalıdır.
- *Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama*: Yeni bilgilerin günlük iletişimde nasıl kullanılacağına öğrencilere gösterilmesi gerekir.
- *Öğrencilerin derse daha etkin katılmalarını sağlama*: Tekrar alıştırmaları, soru-cevap, rol yapma, grup tartışması, ikili ve üçlü çalışmalar, benzeşim gibi tekniklerle öğrencilerin derse daha etkin katılmaları sağlanmalıdır.

- *Bireysel farklılıkları dikkate alma* : Öğrencilerin ilgi, yetenek ve öğrenme hızlarına göre dersin işlenişi ayarlanmalıdır.
- *Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme* : Güdüleme, başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Her derse başlamadan önce, öğrencileri öğrenmeye karşı güdülemek öğretmenin en önemli görevlerinden birisidir (Demirel,1999:31-33).

1.3.2 Genel İlkeler

Yukarıda açıklanan temel ilkeler dışında kalan genel ilkeler aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir.

- Öğretime dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanması.
- Öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesinin ve ezberlemesinin sağlanması.
- Kullanılan dilin öğretilmesi.
- Öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları sağlamasına yardımcı olunması.
- Öğrenilen dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarının öğretilmesi.
- Amaç dil ile ana dil arasında sorun olan ses ve yapıların öğretilmesi,
- Öğretim materyallerinin kolaydan zora doğru sıralanıp sunulması.
- Yeni cümle kalıplarının bilinen sözcüklerle öğretilmesi.
- Öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağının tanınması.
- Yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler verilmesi.
- Başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen anında düzeltilmesi.
- Bir seferde bir tek sorunla uğraşılması.
- Amaç dilin, o dili ana dili olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi öğretilmesi.
- Öğretilen dilin kültürünün de öğretilmeye çalışılması.
- Sınıf içi bireysel farklılıkların dikkate alınması.
- Öğrencilerin sınıfta daha çok konuşma yapmalarına olanak sağlanması.
- Bütün bilinenlerin öğretilmeye çalışılmaması.
- Öğrencilere sorumluluk verilmesi; öğrencilerin bireysel çalışmalar için yönlendirilmesi. Bu çalışmaların öğrencilerin farklı yönelişlerine cevap verecek nitelikte olmasına dikkat edilmesi.
- Dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeye dikkat edilmesi.

- Öğrenci başarısını ölçerken sadece öğretilenlerden sorulması, öğretilmeyen konularla ilgili soruların sorulmaması şeklinde genel ilkeler özetlenebilir (Demirel,1999:34).

Bilgisayar destekli yabancı dil öğretiminde hangi ilke ve metotların daha uygun olacağını belirlemek ve bu metotların genel kullanım özelliklerini açıklamak gerekir.

1.4 Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri

Günümüze kadar yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemlerin ortaya çıktığı görülmüştür. Geleneksel dilbilgisi çeviri yöntemi uzun süre yabancı dil öğretiminde kullanılırken, 1930'larda konuşma dilinin öğretilmesine ağırlık verilmesi üzerine düz varım yöntemi, daha sonra kulak-dil alışkanlığı yöntemi yaygın bir şekilde kullanılmaya, son yıllarda da iletişimci yöntemeye yer verilmeye başlanmıştır. Türk ve Avrupalı uzmanlar tarafından benimsenen yöntemler şunlardır.

- Dilbilgisi - Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- Düz varım Yöntemi (Direct Method)
- Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)
- Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach)
- Doğal Yöntem (Natural Method)
- İletişimci Yaklaşım (Communicative-Approach)
- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method) (Demirel,1999:37).

1.4.1 Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi

1.4.1.1 Yöntemin Genel Özellikleri

18. yüzyılın sonlarına doğru okullarda uygulanan dil yöntemi amaç dilden anadile çeviri yöntemi olmuştur. Böylece geleneksel yöntem olarak bilinen dilbilgisi-çeviri yöntemi 19. yüzyıla kadar yabancı dil öğretiminde okullarda kullanılmıştır. Bu yöntemi Karl Plötz (1819-1881) geliştirmiş ve 20. yüzyılın başlarına kadar Plötz'ün teknikleri geçerli olmuştur (Demirel,1999:38).

1.4.1.2 Dilbilgisi - Çeviri Yönteminin Kullanım Özellikleri

- Öğretim daha ziyade anadilin kullanımı ile yapılır.
- Öğrencilerin sözcük dağarcıklarının geliştirilmesi önemli bir konudur.
- Karışık ve zor gramer kalıplarının çok ayrıntılı ve uzun açıklamaları verilir.
- Gramer, anlamlı cümleler kurmanın kurallarını ortaya koyar.
- Çeviri, okuma işleminden sonra yapılır.
- Metnin içeriğine fazla önem verilmez.
- Alıştırmalar cümleleri amaç dilden, anadile çevirmek için kullanılır.
- Telaffuz pek fazla önem taşımaz (Demirel,1999:38-39).

Yukarıda belirtilen maddeler incelendiğinde eğitim materyali olarak hazırlanacak bir CD veya disket yardımı ile kelime bulma oyunları, kelimeleri uygun sıraya koyarak cümle oluşturma etkinlikleri, yarım cümleyi tamamlama, boşluk doldurma ve öğretilen dilbilgisi kuralının yapısal olarak anlatılması ve bu kurallarla ilgili alıştırmalar öğrencilere bilgisayar ortamında daha etkili öğretilir. Ayrıca öğrencinin bir alıştırmayı birden fazla tekrarlama olanağı verilmesi, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (www.gse.uci.edu/markw/call.html). Fakat bu yöntemin ana unsurlarından biri olan çeviri etkinlikleri, bir cümlenin farklı yorumları olabileceğinden, uygulanması elektronik ortamda sağlıklı bir şekilde yapılamamaktadır.

1.4.2 Düzvarım Yöntemi

Eğitim literatüründe düz varım yönteminin değişik isimleri vardır ; örneğin doğrudan öğretim, aktif öğretim, öğretmen tarafından yönetilen öğretim, öğretmenin hazırladığı senaryoya dayalı öğretim gibi.

Bu yöntem öğretmen merkezli bir yöntemdir. Öğretmen anlatır, gösterir, canlandırır ve en kısa yol ile öğrenilecek konuları en yalın ve kesin bir şekilde öğretir. Öğretmen tarafından öğrencinin konuyu anlayıp anlamadığının kontrolü geribildirim sağlama, gerekirse tekrar öğretme, öğrencinin üzerine düşenleri yapıp yapmadıklarının kontrol edilmesi önemli hususlardır.

Yöntemin Yararları : Açıklamalara dayanan öğretim anında geri dönüt sağlar böylece öğrencinin kavramasını artırmak için ders sırasında düzeltmeler yapılabilir. Öğretim ve

eğitim programı materyalleri öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları göz önüne alınarak uyarlanabilir. Öğrenme sürecine öğrenciler aktif olarak katılmaya çalışırlar.

Sınırlılıkları : Öğretim öğrenci merkezli olmaktan ziyade öğretmen merkezlidir. Açıklamalara dayanan öğretim öğrenci üzerinde çok fazla kontrol gerektirir (Holligworth and Hoover, 1991:240).

1.4.2.1 Yöntemin Genel Özelliği

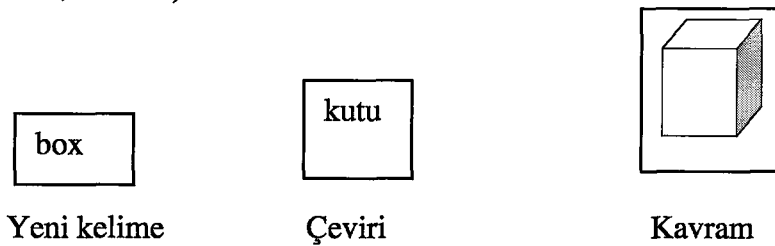
Bu yöntem, dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı bir tepki yöntemi olarak 1950'lerde ortaya çıkmıştır.1880'lerde Gouin, Art Dienseinger et D'etudier Les Langues (Dillerin İncelenmesi ve Öğretme Sanatı) adlı eserinde bugünkü düz varım yönteminin temelini oluşturan görüşleri ortaya atmıştır(Demirel,1999:39).

Düz varım yönteminin başarısında, görerek öğrenme ve örneklendirme oldukça önemlidir. Düz varım yöntemini kullanan bir öğretmen, uygulamaya sınıftaki nesnelerin adlarını söyleyerek ve öğrencilerinden bunları tekrar etmelerini isteyerek başlayabilir.



Şekil 1.1 Kavram ve Nesne Bağlantısı

Burada öğrencilerin bu kavramı nesne bağlantısı ile değil de çeviri yoluyla öğrendiklerini varsayalım. O zaman zihinsel işlem aşağıdaki gibi olacaktır. (Demirel,1999:40).



Şekil 1.2 Çeviri Yoluyla Öğrenme

Görüldüğü gibi öğrenilecek yeni kelimeyle bunun karşılığı olan kavram arasına diğer bir faktör girmektedir. Çeviri faktörü yeni kelime ile buna karşılık gelen kavram arasındaki dolaysız bağı engelleyerek öğrenme olayını güçleştirmektedir.

1.4.2.2 Düzvarım Yönteminin Kullanım Özellikleri

- Dersler bir diyalogla ya da kısa bir fıkra anlatımıyla başlar.
- Önce sözlü öğretim yapılır.Bu nedenle gramer ve yeni sözcükler sözel olarak öğretilir.
- Sözcüklerin öğretimi, görsel araçlarla, tanımlamalarla ya da pantomimle yapılır.
- Dilbilgisi kuralları tümevarım yoluyla öğretilir.
- Amaç dilin yoğun bir şekilde kullanılmasına yer verilir.
- İlk birkaç hafta telaffuz öğretimine ağırlık verilir.
- Sınıf içinde anadile ve çeviriye yer verilmez.
- Öğretmenin amaç dili çok iyi bilmesi ve konuşması istenir.
- Okuma parçaları amaç dili konuşan ülkenin kültür ve yaşamıyla ilgilidir (Demirel,1999:41).

1.4.3 Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi

1.4.3.1 Yöntemin Genel Özelliği

Multimedya ürünleri (bilgi, beceri, duygu, davranış) CD'ler üzerine yüklenmektedir. Öğrenci bu ürünler yardımıyla tek başına bilgisayar ekranında çalışabilmekte ve tekrar yapma şansına sahip olabilmektedir. CD'ler birden fazla duyu organına etki etmesi bakımından öğrenmenin niteliğini artırır (Kemertaş, 2003:158).

Günümüzde ses kasetleri ve CD teknolojileri çok gelişmiş bir yapıya sahiptir. Bu teknoloji sayesinde sesler kaliteli ve istenilen her biçimde kayıt edilip hizmete sunulabilmektedir. Bu materyaller genellikle kulağa hitap eden iletişim araçlarıdır. CD'ler insanların psikolojilerini etkileyebilecek teknolojilerdir. CD'lerin bu insanı etkileme özelliği eğitim-öğretim ortamlarında rahatlıkla kullanılabilir (İşman, 2003:199).

Davranışçı psikolojinin kulak-dil alışkanlığı yöntemine etkileri aşağıdaki gibi özetlenebilir :

1. Yabancı dil öğrenme mekanik alışkanlık oluşturma sürecidir.

2. Amaç dilde öğrenilecek konular önce sözlü olarak sunulur.
3. Dil öğrenmede karşılaştırmalı çalışmalar analitik çalışmalardan daha önemlidir.
4. Amaç dildeki sözcükler o dili konuşanlar için taşıdıkları anlamda ve kültürel bağlamda öğrenilmelidir. Bir dilbilimci ve yabancı dil öğretmeni olan William Moulton (1961) “Avrupa ve Amerika Akımları” adlı eserinde bu yöntemin ilkelerini şöyle sıralamıştır (Demirel,1999:42-45).
 - Dil, “yazma” değil “konuşma”dır.
 - Dil, bir dizi alışkanlıklar bütünüdür.
 - Dil hakkındaki düşünceler değil sadece dil öğretilir.
 - Bir dil, o dili anadili olarak konuşanların ne söylemeleri gerektiği değil, ne söyledikleridir.

1.4.3.2 Kulak-Dil Alışkanlığı Yönteminin Kullanım Özellikleri

- Yeni yapılar diyalog şeklinde sunulur ve bağlamda hiçbir değişiklik yapılmaz.
- Yapılar sıraya konmuştur ve tek tek öğretilir.
- Tekrar, taklit ve ezber önemlidir
- Hemen hemen hiç dilbilgisi açıklaması yapılmaz, dilbilgisi tümevarım yoluyla öğretilir.
- Doğal öğrenme sırası (dinleme, konuşma, okuma, yazma) izlenir.
- Sözcükler sınırlandırılmıştır ve bir bağlam içerisinde öğretilir.
- Öğrenilecek noktaların karşılaştırmalı analizlerle kalıcılığı sağlanır.
- Daha çok teyp ve dil laboratuvarları kullanılır.
- Dersin başında mekanik ve biçime dayalı ön okuma için süre verilir.
- Öğretilecek dilin kültürel yapısı verilir ve dilin sürekli değişim içinde olduğu vurgulanır (Demirel,1999:46).

Bilgisayar destekli öğretimde kullanılmak üzere hazırlanan bir CD yardımı ile öğrenci konuyu dinleyebilir konuyla ilgili kelimelerin doğru telaffuzlarını duyar ve sorulara verdiği cevaplarla CD'nin verdiği cevapların sesletimlerini mukayese eder ve hatalarını düzeltmeye çalışır. Ayrıca kendi sesini kaydederek saklama imkanına sahiptir. CD kullanımını bu anlamda diğer göze ve kulağa hitap eden ders materyalleri arasında önemli yere sahiptir.

1.4.4 Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı

1.4.4.1 Yaklaşımın Genel Özelliği

Bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausubel (1968) bilişsel öğrenme yaklaşımı ile ilgili görüşlerini şöyle açıklamaktadır. Bilişsel öğrenmenin özelliği yeni bilgilerin depolanması ve eski bilgilerin yeni anlamlar ve bağlar kazanmasıdır. Anlamli öğrenmenin olabilmesi için yeni bir öğrenmenin daha önce öğrenilmişlerle bütünleşmesi gerekir (Demirel,1999:47).

Bruner'e göre Bilişsel öğrenme yaklaşımında öğrenme öğrencinin bilişsel organizasyonunda yapılmaktadır. Bilginin öğrenilmesi için birey zihninde bilgileri organize edip yapılandırması gerekmektedir. Bilgisayar öğrenimi de bireyin bilgileri organize edip yapılandırması ile gerçekleşmektedir. Birey organize ve yapılandırma faaliyetlerini gerçekleştirdikten sonra bilgileri kısa zamanlı hafızadan uzun zamanlı hafızasına yerleştirmektedir (İşman, 2003:294).

Bilişsel öğrenme süreci için gereken temel basamaklar şunlardır :

- Algılama ve dikkat: bireyin bir uyarıya karşı tepkisinin sonucudur.
- Bellek: Öğrenme sürecinde bireyin kısa yada uzun dönemli hatırlaması sürecidir.
- Kavrama: Kazanılan bilgiler arasındaki farklılıkların ortaya konulmasıdır.
- Aktif öğrenme: Birey yaparak ve görerek - yaşayarak öğrenir.
- Güdülenme: Öğrenmenin temel taşıdır. Tasarım ve tekniklerin büyük rolü vardır.
- Kontrol: Öğrencinin, öğretmenin, bilgisayarın kontrolü şeklinde oluşur.
- Öğrenmenin yeni durumlara aktarımı: Yeni öğrenmeler için bilinenlerin kullanımı öğretim sürecinde hızlilik ve verimlilik sağlar.
- Bireysel farklılıklar: Her birey konuları farklı biçimde algılar, öğrenir ve tepki gösterir (İpek, 2001:21-23).

1.4.4.2 Bilişsel Öğrenme Yaklaşımının Kullanım Özellikleri

- Dil bir alışkanlık geliştirme değil bilinçli olarak kuralları öğrenmedir.
- Telaffuz öğretimine ayrı bir öğretim etkinliği olarak yer vermeye gerek yoktur.
- Özellikle duyduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine önem verilmelidir.
- Grup çalışması ve bireysel eğitim desteklenmelidir (Demirel,1999:47).

- Dilbilgisi kuralları tümevarım ve tüm dengelim yoluyla öğretilmelidir.
- Dört temel beceri önem sırasına göre eşit olarak geliştirilmelidir.
- Anadilinin kullanılmasına ve çeviriye izin verilir.
- Her şey bir bütünlük içinde öğretilmelidir.
- Ana ve amaç dilde ve her iki dilin kültüründeki yeterlilik ideal amaçtır.
- Öğretmen ve öğrencinin tutumu, sınıf-içi etkileşim, iyi bir öğrenme ortamı için çok önemlidir (Demirel,1999:48).

1.4.5 Doğal Yöntem

Yabancı dilin anadile benzer biçimde öğretilmesi gerektiğini savunan bir yöntemdir.

Doğal Yöntem, yabancı dil öğrencilerine başından itibaren yalnızca öğretmenin kendi anadili olan yabancı dili kullanarak, sürekli konuşma yoluyla iletişim kurmak ve bu etkileşimi birbirleriyle bir metin oluştururcasına bağlantılı, ama dilbilgisi açıklaması yapılmaksızın anlaşılabilir ölçüde yalın bir cümle dizisiyle gerçekleştirmek biçiminde tanımlanabilir (Demirel,1999:48).

Kısaca Doğal Yöntemde;

- Öğretmen konuşur, öğrenci dinler.
- Söylenenlerle ilgili olarak öğrenciye sık sık mimikle açıklama yapılır.
- Öğrenci duyduğunu, anlamını tam çıkarmamış olsa bile tekrarlar.
- Dil öğrenimi doğal olarak her şeyden önce sözcük öğrenimidir
- Doğal Yöntemde orta zorlukta sözcükler öğretilir (Demirel,1999:49).

1.4.6 İletişimci Yaklaşım

1.4.6.1 Yaklaşımın Genel Özelliği

Hymes'in öncülük ettiği sosyo-dilbilimciler, Chomsky'nin öne sürdüğü kavramlarla edim (performance) ve yeti (competence) ile dilin doğasını açıklamanın yetersiz kaldığını bunun yanına iletişim yetisi (communicative competence) adıyla bir üçüncü boyutu eklemenin uygun olacağını öne sürmüşlerdir.

Dil öğrenmenin özünde yatan amaç dilin temel işlevi olan yazılı /sözlü ile iletişimin sağlanmasıdır. Bu görüşe göre dilin kurallarından çok bir iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir. Dilin iletişim süreci içinde belli işlevleri vardır, bu işlevler belli kavramların iletilmesi amacıyla kullanılır. Sözcükler ve cümleler, kavramların iletilmesi amacıyla kullanılır. Sözcükler ve cümleler, kavramların iletilmesi için birer araçtır. Diğer bir deyişle, dilin yüzeysel yapısı yani gramer kurallarından çok, dilin alt yapısı yani konuşmada kullanılan kavramların öğrenilmesi ve kullanılması önemlidir. İletişimi sağlayabilmek için dilin iyi bilinmesi gerekir (Demirel,1999:51).

Sonuçta, herkesin kendi anadilinde sahip olduğu iletişim stratejilerini, öğrenmekte oldukları yabancı dilde de geliştirebilmesi için konuyu kavrayıp yorumlaması, yani öğrenilen dilin bir bilgi dağarcığı olarak kalması değil de; uygulama sahasında bilinmesi gerekenlerin öğretimi asıl hedef olarak vurgulanmaktadır.

1.4.6.2 İletişimci Yaklaşımın Kullanım Özellikleri

- Öğrenci için anlamlı olan sözlü ve yazılı iletişim etkinliklerine ağırlık verilir.
- Öğretim öğrenci merkezlidir.
- Öğretim etkinlikleri daha çok diyalog, grup çalışması, benzeşim, problem çözme ve eğitsel oyunlarla öğrenime dayanır.
- Amaç dilde yazılmış ve günlük iletişimde kullanılan materyaller öğretim için kullanılır.
- Öğretmenin hem anadilde, hem de amaç dilde yeterli olması istenir.

Öğretmenin rolü, öğrencilere amaçlarına uygun iletişim kurmalarına yardımcı olmaktır (Demirel,1999:52).

1.4.6.3 İletişimci Yaklaşımında Öngörülen Sınıf-İçi Etkinlikler

Konunun Belirlenmesine İlişkin Etkinlikler

- Bir kavramı gösteren anahtar sözcükler belirlenir.
- Öğrenciye bir cümle içinde verilen kavramın belirlenmesini hedefleyen sorular sorulur.
- Okuma parçaları üzerinde durularak, metinde geçen başlıca kavramlar belirlenir.
- Teybe kaydedilen konuşmalar dinletilir ve orada geçen kavramlar not ettirilir.

- Belirli bir söylem ele alınarak bunun biçimsel yönden uygun olup olmadığı belirtilir.
- Bir konuşma dinletilir ya da okutulur ve bu konuşmanın nerede geçtiği, konuşmacıları, konuşmanın ana başlıkları ve iletişimsel amaçları açıklanır.
- Cümleler verilerek üzerinde çalışılan işlevin açıklanmasını amaçlayan sorular yöneltilir.

Üretime İlişkin Etkinlikler

- Diyalogların başına ya da sonuna uygun cümleler eklenir.
- Bazı sözcük ya da cümlelerin boş bırakıldığı diyalogların tamamlanması istenir.
- Aynı kavramı değişik yollarla gösterir şekilde diyalog yeniden düzenlenir.
- Daha önce hazırlanmış bir diyalog değiştirilerek daha biçimsel ya da daha az biçimsel deyişler vurgulanır.
- Konuşmada geçen belirli kavramlarla ilgili paralinguistik özellikler tartışılır.
- Cümleler ya da kısa metinler uygun seçenekler kullanılarak yeniden düzenlenir.
- Aynı işlevi anlatan cümleler eşlenir.
- Daha önce öğretilen diyaloglar örnek alınarak özgün diyalog durumları yaratılır.
- Tartışmalarda gazeteler, dergiler ve diğer haber kaynakları kullanılır (Demirel,1999:53).

İletişimci yaklaşımla ilgili ilkeleri yeniden gözden geçirecek olursak;

Amaç; öğrencilerin iletişim yetisini geliştirmektir.

Öğretmenin sınıf içindeki rolü; öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmaktır

İletişimci yaklaşımın en belirgin özelliği; yapılan her şeyin iletişim kurma niyetiyle yapılmasıdır. İletişim de dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır:

Bilgi Boşluğu : bir kişinin, diğerinin bildiğini bilmediği zaman söz konusudur. Eğer her iki kişi de bugünün çarşamba olduğunu biliyorsa, aşağıdaki diyalog iletişimsel değildir.

- Bugün günlerden ne?

- Çarşamba

Tercih : Konuşmacı neyi nasıl söyleyebileceğini tercih edebilir. Eğer alıştırmalar tamamıyla kontrollü ise öğrenciler bir şeyi bir tek yolla söyleyebilirler. Konuşmacının seçme ve bilgi alışverişinde bulunma şansı yoktur, dolayısıyla iletişimsel değildir (Demirel,1999:57).

Dönüt : Gerçek iletişim amaçlıdır. Konuşmacı amacına ulaşmış ulaşmadığını dinleyicisinden aldığı bilgileri değerlendirerek anlar.

- Dil iletişim içindir.
- Dilin işlevine dilin yapılarından daha çok önem verilir
- İletişimci yaklaşımda öğrencinin ana dilinin belirli bir görevi yoktur.
- Dilin sadece doğru kullanması değil akıcı kullanması da değerlendirilir.
- Dil bilgisi yapılarında yapılan hatalar hoş görülür ve dil öğrenmenin doğal bir parçası olarak değerlendirilir.
- Anlaşılabilir telaffuz yeterlidir.
- Anadil kullanımı tabu değildir. Gerektiğinde kullanılabilir.
- Çeviri öğrenciye yarar sağlayacaksa kullanılabilir.
- Öğrencilerin her şekilde birbirleriyle iletişim halinde olmaları istenir (Demirel,1999:58).

Bu yöntemde öğrenciler bilgisayar ortamındaki diyalogları dinleyerek sözcüklerin doğru telaffuzunu tekrar dinleme yoluyla öğrenebilirler Ayrıca bilgisayar ortamında gerçekleşen diyalog sahnelerini taklit şeklinde ders ortamına aktarılabilir ve taklit edilen diyaloglardaki vurgulara ve ses değişimlerine dikkat çekilir. Bu tür aktivitelerde öğretmenin rolü aktiviteyi kolaylaştırmak, bölmeden izlemek ve daha sonra hataları düzeltmek için geri besleme almaktır. Konuşmaya dayalı metinler daha çok soru-cevap formatındadır. Öğretmenin konuşma imkanı sınırlı fakat dinleme ve yönlendirme rolünün fazla olduğu , öğrenciyi ilk dersten itibaren konuşmaya zorlayan bir yöntemdir.

1.4.7 Seçmeli Yöntem

1.4.7.1 Seçmeli Yöntemin Genel Özelliği

Öğretme-Öğrenme sürecinde öğrencilere kazandırılacak hedef ve davranışların düzeyine, öğretim ortamının özelliklerine ve öğretmenin yeterlik düzeyine göre öğretimde işe koşulacak öğretim yöntemleri farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin öğretim ortamında adı belirtilmeden de olsa çoğu zaman birden çok yöntem ve tekniği kullandıkları durumlar olmaktadır. Bilinmesi gereken temel gerçek hiçbir ders için hiçbir yöntem sihirli değnek değildir. Öğretmen kendi kişisel çabaları ve duyarlılığı ile sınıfına en uygun gelen yöntemleri seçip uygulayabilmelidir. Ancak strateji, yöntem ve

teknik seçimi kendi içerisinde birbirlerinin sebebi olabilecek iken, her birinin temel belirleyicisinin öğretim hedefleri olduğu dikkatten kaçmamalıdır. Önemli olan öğretmenin hedef ve konusunun en yeterli düzeyde öğretimi sağlayacak yöntem zenginliğine gitmesidir (Taşdemir, 1999:161).

1.4.7.2 Seçmeli Yöntem Kullanım Özellikleri

- Dil öğrenimi anlamlı ve gerçek hayata dönük olmalıdır.
- Çeviri özel dil becerisidir ve başlangıç düzeyinde uygun bir öğrenme yöntemi değildir
- Dil öğretimi amaç dille yapılmalıdır. Gerektiğinde anadile yer verilebilir.
- Mekanik tekrarlara değil anlamlı ve iletişime dönük alıştırmalara yer verilmelidir.
- Yüksek sesle okuma ancak sözcük okumayı iletir, okuduğunu anlama becerisini kazandırmaz, ayrıca düzgün konuşabilmek için de yararlı değildir.
- Sözcük öğrenmeye erken başlamalı ve sözcük anlamlı cümleler içinde kullanılmalıdır.
- Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi geciktirilmemelidir.
- Programın ilk adımı öğrenme gereksinmesinin ne olduğunu saptamak olmalıdır.
- Her dersten önce öğrencilere ne öğrenecekleri ve niçin öğrenecekleri bildirilmelidir.
- İletişim yeterliliğini kazanmada doğruluk ve kullanabilirlik önemli değişkenlerdir
- Dil öğrenimi, öğrenci istemedikçe ve yeterli olmadıkça gerçekleşemez.
- Öğretim etkinlikleri basitten karmaşığa, somuttan soyuta, doğru olmalıdır.
- Sınıf içinde bireysel farklılıklar olduğu unutulmamalıdır (Demirel,1999:60).

1.5 Bilgisayar Destekli Eğitim Kavramı

Bilgisayar destekli eğitim konusunda alan yazında bir çok farklı tanım görülmektedir. Bu tanımlardan bazıları şöyledir;

Alessi ve Trollip (1991) ve İpek'e (2001:17) göre bilgisayarlı öğretim süreci, tasarlanan ve geliştirilen bir bilgisayarla öğretim programı yardımıyla bir konu ya da dersin öğretilmesi tekniği ve ortamıdır. Buradan anlaşıldığı üzere bilgisayarlı öğretim teknolojilerin öğretilmesi değildir. Bu yaklaşımın zaman zaman yanlış aktarıldığı veya kullanıldığı söylenebilir. İpek (2001) tarafından belirtildiği üzere kullanılan farklı bilgisayarlı öğretim tanımları vardır. Örneğin;

CBI : Computer-Based Instruction : Bilgisayar Temelli Öğretim
CAI : Computer-Assisted Instruction : Bilgisayar Destekli Öğretim
CAI : Computer-Aided Instruction : Bilgisayarlı Destekli Öğretim
CBE : Computer-Based Education : Bilgisayar Temelli Eğitim
CAL: Computer- Assisted Learning : Bilgisayar Destekli Öğretim
CBT : Computer-Based Training : Bilgisayar Temekli Öğretim
IAC : Instructional Applications of Computers : Bilgisayar Uygulamaları Öğretimi

Bütün bu tanımlar aynı anlama gelen ifadelerdir. Bu nedenle bunlar arasında farklı anlamlara gerek yoktur. CBI (Computer-Based Instruction) bilgisayarlı öğretim yerine kullanılmakta ve yukarıdaki tüm tanımları kapsamaktadır (Alessi ve Trollip, 1991:6, İpek, 2001:17).

1.5.1 Bilgisayar Destekli Öğretim

Bilgisayar destekli öğretimde bilgisayar, öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı öğretim sürecini ve öğrenme motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisiyle birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemin öğrenme öğretme süreçlerindeki başarısı çeşitli değişkenlere bağlı olmakla birlikte, yöntemin başarısında öğretim hedef ve davranışlarına uygun ders yazılımlarının sağlanması oldukça önemlidir. bilgisayar destekli öğretim yönteminde, bilgisayar teknolojisi öğretim sürecine değil de, geleneksel öğretim yöntemlerine bir seçenek olarak girmekte nitelik ve nicelik açılarından eğitimde verimi yükseltmede önemli bir rol oynamaktadır (Uşun, 2000:..50-52).

Çilenti (1991) ise bireysel eğitimin gerekliliğini şu şekilde açıklamaktadır;

Yapılan gözlem, inceleme ve araştırmalar, aynı gelişim basamaklarında bulunan bireylerin de aralarında farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Bireysel ayrılıklar denilen bu farkların, her bireyin kalıtımsal farklılığından kaynaklandığını, biyolojinin kalıtım bilimi (genetik) dalı açıklamaktadır. Kalıtım biliminin verilerine göre, tek yumurta ikizleri dışında kalan bütün insanlar, birbirinden farklı kalıtımsal yapıya sahiptir. Bu da her insanın diğerlerinden farklı bedensel ve zihinsel özellik ve yeteneklerle dünyaya gelmesi demektir. Doğuştan gelen bu farklı özelliklerden bir

kısının ömür boyunca değişmediği, bir kısmının ise, insanların farklı sosyoekonomik ve kültürel ortamlarda yetişmeleri yüzünden farklı biçimde geliştiği bilinmektedir. Bu nedenle zaten farklı olarak dünyaya gelen bireyler arasındaki farklar, bireyler yaşadıkça daha da artmaktadır. Hele bazı bireylerin, uyarıcıları alma, algılama ve cevaplama sistemlerindeki (yani duyu organları, sinir, hareket ve iç salgı sistemlerindeki) yetersizlikler, özürler ya da üstünlükler, onların aynı yaştaki diğer bireylerden farklı olmalarına yol açmaktadır.

Eğitimi, “bireylere içinde yaşadıkları toplumun arzu ettiği davranışları kazandırma süreci” diye tanımlıyorduk. Eğitimin bunu yapabilmesi için, topluma yani katılan bireylerin, farklı özelliklerini dikkate alarak onların var olan yeteneklerini mümkün olan üst sınıra kadar geliştirmesi ve toplumun değişik konu alanlarında kazandırmak istediği davranışları oluşturmaya çalışması gerekir. Bireylerin, eğitilirken, kendi özellik ve yeteneklerine uygun eğitim ortamlarından geçirilmesi şarttır. Yani aynı öğretim basamağında bile olsalar, bireyler kendi özellik ve yeteneklerine uygun öğretim araç ve yöntemlerinin yardımıyla bireysel olarak eğitim-öğretim görmelidirler, özürsüz, ya da üstün yetenekli bireylerin eğitiminde ise, bu bireysel eğitim-öğretimin daha da özelleşmesi gereklidir.

XVII yüzyıldan beri, fen bilimlerinin teknolojisindeki her yeni gelişme, eğitim teknolojisi alanında kullanılacak yeni öğretim araçlarının ortaya konulup üretilmesine neden olagelmıştır. 1950'lere kadar, araç üretiminde bireylerin özellikleri çok az dikkate alınmakta iken, 1950'lerden bu yana, gerek insan nitelikleri ve zihinsel yetenekler, gerekse iletişim ve öğrenme alanlarındaki inceleme ve araştırma sonuçları, eğitim aracı desenleyip üreten firmaları gitgide daha çok etkilemekte; değişik öğretim basamaklarında bulunan farklı bireylerin özellik ve yeteneklerine uygun araçlar yapılması yolunda yeni gelişmelere neden olmaktadır.

Buraya kadar açıklanan gerçekler, bireysel öğretim araç ve yöntemlerinin eğitim için ne kadar önemli ve gerekli olduğunu göstermektedir. Bireysel öğretimde geleneksel araç ve yöntemlerin yanı sıra programlı eğitim ve öğretim araçları vardır. Bu günün dünyasında bireysel öğretim araçlarının en gelişmişisi bilgisayarlardır. Bilgisayarların öğretimde yardımcı bir araç olarak kullanıldığı uygulamaları şu şekilde sıralamak mümkündür.

Egzersiz ve yerine koyma tekrarları yapabilme : Matematik ve dil derslerinde çok yararlıdır. Bu iş için yapılacak programlarda soru sorma ve pekiştirme işlemlerine özellikle dikkat edilmelidir.

Özel bir öğretmen gibi öğretmeyi sağlama : Bu konuda bilgisayar genellikle dallanmış bir programlı öğretim kitabını sunan ve bireysel öğrenmeyi sağlayan bir kendi kendine öğrenme makinesi gibi iş görür. Bu işlemde önemli olan iyi ve kaliteli öğretim programları elde edilebilir.

Oyun aracı olarak iş görme: Bu görevi yaparken oyunların eğitici veya öğretici olup olmaması kullanılan programın niteliğine bağlıdır. Zihinsel becerileri kazandıracak, el ve göz koordinasyonunu sağlayıp geliştirecek çok güzel programlar bulmak mümkündür.

Benzeşim (Simulation) aracı olarak kullanılması: Olgu, olay ve varlıkları canlandırarak, öğrencilerin, mümkün olduğu kadar somut modellerle karşılaştırma, kazandırılacak davranışları oluşturacak gerçeğe yakın yaşantılar geçirmelerini sağlama.

Öğrenciye, verilen bir durum, olgu veya olayın nedenlerini kendi kendine bulma, genellemeler yapma, sonuçlar çıkarma, tahminlerde bulunma imkânlarını verme.

Öğrenciye, problem tanımlama, verileri işleme, hipotez kurma, değişkenleri manipüle etme, hipotez test etme imkânlarını verme (Çilenti, 1991:110-111).

Bilgisayar destekli öğretimde öğrenciler direk olarak bilgisayarlar ile iletişim kurar ve onları kullanır (İşman ve Eskicumalı, 1999).

Bilgisayar destekli öğretimde bilgisayar bir öğrenme yardımcısıdır. Bu tür kullanım gösterim yada uygulamayı içerir. Bilgisayar öğretme yada öğretimi destekler, ancak diğer ortamlardan daha ağırlıklı ve öncelikli bir konuma sahip değildir. Örneğin bir öğretici olarak yada yalnızca bilgi gösterimi için kullanılır (Şimşek, 1998:22).

Higgins'e (1988:108) göre bilgisayar yardımıyla dil öğrenimi yanı sıra bir çok işlerde de kullanılabilir:

1. Yönetimle ilgili işlerde

2. Ölçme ve değerlendirilmede
3. Teyp gibi, bir ders aracı olarak
4. Doğrudan doğruya öğretici işleviyle.

Stolurov ve Davis'e (1965:206-7) göre bilgisayar yardımıyla dil öğrenimi denince, onun bir öğretici olarak kullanımı anlaşılmaktadır. Bir bilgi işleme aracı olan bilgisayar, öğretmenin yerini tümüyle alamayacağına göre, kullanılan yabancı dil öğretim yöntemiyle bilgisayarın kullanacağı işlemler arasında bir uyum sağlanması gerekir. Bilgisayar üç ya da dört ayrı öğretim işlemi yapabilir

1. Öğretmenin iş yükünü azaltıcı bir araç olarak, değişmez bilgiler bilgisayara yüklenebilir.
2. "Soru-yanıt-doğru, yanıt" türünden alıştırmalarla öğretim yapabilir.
3. Boşluk doldurmada öğrencinin öğrendiği alanda neler bildiği ile bilmesi gerekenler arasındaki boşlukları saptayarak onların giderilmesine yardımcı olur.
4. Model kurma ve yapay zeka ile çalışma sağlar. Böyle bir sistemle çalışanlar, bilginin deneyimle elde edildiğini, sosyal ve psikolojik bir süreç olarak geliştiğini öğrenirler.

Keegan'a (1983:18) göre sınıf class türünde çalıştırılan bir bilgisayar eşliğinde yapılan öğretim 1960'lara kadar gitmektedir. O sıralarda öğretim makinelerinde kullanılacak yollar daha da geliştirilmiş, ve bu uğurda bilgisayarın bir öğretim makinesinden çok daha geniş olanaklar sunabileceği anlaşılmıştır. Örneğin Plato ve Sokrates türü bilgisayar sistemleri ile aynı anda 8 ayrı tür programla 1000 öğrenciye, sürenin 1/3'ünde çalışarak bireysel öğretim yapabilmekte, kalan zaman da öteki işlere ayrılabilir. Bilgisayarın öğretim makinesine olan üstünlüğü şuradadır:

1. Her öğrenci ile, verdiği yanıtlarla etkileşmekten öte, onunla ilgili temel bilgileri edinip saklaması;
2. Her öğrencinin tek tek yanıtlarını çözümleyebilecek, ve onun ilerlemesi üzerine en son bilgileri verebilecek biçimde programlanabilmesidir.

Bilgisayar ile öğrenci arasındaki etkileşim iki alt evreye bölünür:

1. Öğretmen İşlevi: önceden seçilmiş bir amaca ulaşmak için karar verme ilkeleri kullanılarak geribildirim sağlanması,

2. Profesör işlevi: öğrencinin etkileşimini izleyerek, başarısına göre programın sürmesi, değişmesi, ileriki öğrencenin nasıl olacağını kararlaştırılması

Kemmis ve (1977; Higgins'e (1983) göre öğrenci ile bilgisayarla öğrenim programı arasında beş tür etkileşim kurulabilir

1. Tanıma
2. Hatırlama
3. Yeniden kurarak anlama-kavrama
4. Sezerek anlama
5. Kurarak anlama.

Cook'a (1985:19-21) göre bilgisayarın dil ile ilgili olarak yapabildiği bilgi-işlemler şunlardır:

1. Harflerle ilgili işlemler: Anadil ile yabancı dil yazıları değişikse (Latin harfleri - Arap harfleri).
2. Sözcük birimlerini işleme: Sözcük öğretimi amacıyla bilmece, soru-yanıt, çeviri, eşanlamlı sözcük vb. bağlam dışı alıştırmalar yaptırılabilir, oyunlar oynanabilir.
3. Sözdizimi işlemleri: Yapısal söz dizim ile ilgili işlemler bilgisayarla yapılabilir, öğrenci yanıtları dilbilgisi, anlam, gerçeğe uygunluğu değerlendirilebilir.
4. Semantik anlam işleme: Anlam birimciklere dayalı çelişkilerin saptanması dışında işlemler henüz geliştirilmemiştir.
5. Dil işlevlerini işleme - Soru- yanıt türünden etkileşimde bilgisayar rol alabilmekte, işleve uygun ipuçları sağlayabilmektedir.
6. Söylemi işleme: "cloze" (bir metinde her ...inci sözcüğün boş bırakılması) yoluyla sınaama dışında bir ilerleme sağlanamamıştır.
7. Edimsel anlam işleme: Çok karmaşık olduğundan bilgisayara yüklenmesi şimdilik olanaksız sayılır.

Bilgisayar yardımıyla dil öğrenimi öğretmen etkinliklerini tamamlayıcı, hatta onun yükünü azaltıcı olarak kullanılabilir. Bilgisayar, öğretmen huzurunu bozmaksızın kullanıldığında öğretime birçok bakımlardan yardımcı olur, aksi halde öğretmen bu aracın kullanılmasına karşı tepki gösterebilir. Bilgisayar öğrencilerin oyun oynama, kumar oynama, yenme gibi insancıl içgüdülerini karşılar, sözlük yardımında bulunur; çocukları güdüleme,

ödev yapma, onlarla yarışma, özendirme, eğlendirme nitelikleri göz ardı edilemez (Demircan, 2002:130-132).

Heinich, Molenda ve Russel ise bilgisayar destekli eğitimin tanımını, “öğrencilerin bilgisayar sistemine programlanmış olan dersleri, etkileşimde bulunarak, doğrudan alabilmeleri” biçiminde ortaya koymaktadırlar (Odabaşı, 1994:11).

Dayton ve Kemp'e göre bilgisayar destekli eğitim, “bilgisayar teknolojisinin öğretim sürecindeki uygulamalarının her biridir. Bu uygulamalar bilgi sunmak, özel öğretmenlik yapmak, bir becerinin gelişmesine katkıda bulunmak, benzeşim gerçekleştirmek ve sorun çözücü veri sağlamak olabilir” (Odabaşı, 1994:11).

Bilgisayar destekli öğretimde, bilgisayarın belleğine öğrencinin öğretim düzeyine ve öğretilecek konunun içeriğine göre hazırlanmış olan ders yazılımları yüklenmektedir. Bilgisayar destekli öğretimde kullanılacak programların (yazılımların) hazırlanması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu ders yazılımlarının hazırlanması ve geliştirilmesi bilgisayar mühendisleri ve bilgisayar programcılarını da ilgilendiren bir konudur. Ders yazılımlarının hazırlanıp geliştirilebilmesi için bir ders yazılımı geliştirme uzmanı, eğitim teknolojü, konu uzmanı, ölçme değerlendirme uzmanı ve bilgisayar programcılarının mutlaka yer alması gerekmektedir. Çünkü ders yazılımlarının hazırlanması eğitim teknolojisi, eğitimde program geliştirme, alan bilgisi, eğitimde ölçme değerlendirme ve bilgisayar programlama gibi uzmanlık bilgisi gerektiren birçok konuda uzun, yorucu kapsamlı çalışmaları gerektirmektedir (Güneş, 1991; Arseven, 1986; Aşkar, 1991).

Hızal'a (1989:16) göre bilgisayar destekli eğitim, “bilgisayarların ders içeriklerini doğrudan sunma, başka yöntemlerle öğrenilenleri tekrar etme, problem çözme, alıştırmalar yapma, v.b. etkinliklerde öğrenme-öğretme aracı olarak kullanılmasıyla ilgili uygulamalardır.”

Alkan (1977:209) bilgisayar destekli eğitimi, “psikologlar tarafından geliştirilmiş yeni öğrenme - öğretme ilkelerinin eğitimciler tarafından programlı öğretim yöntemleriyle elektronik araçlara uygulanması esasına dayanan öğretim yöntemi” olarak tanımlamaktadır.

Frenzel bilgisayar destekli öğretimi, öğrenciye görsel ve yazılı bilgilerin bir bilgisayar tarafından mantıksal bir sırayla sunulduğu süreç olarak tanımlamıştır. Bilgisayar görsel ve işitsel (audiovisual) bir araç olarak hizmet verir. Öğrenciler, sunulan bir metni okuyarak veya görüntülenen bir grafiksel bilgiyi gözleyerek öğrenir. Bilgisayarın diğer görsel ve işitsel araçlara göre avantajı, bilgisayarın sağlayabileceği otomatik etkileşim ve geri bildirimdir. Ders materyalini izlemede öğrencilerin bireysel ilerlemesine bağlı olarak pek çok yol takip edilebilir (Uluser-İnan, 1997:35).

Heinich, Molenda ve Russell bilgisayarların eğitim ortamlarında öğrenme-öğretmeleri oluşturmak için iki farklı biçimde kullanıldığını ifade etmektedirler. Bunlar bilgisayar destekli eğitim ve bilgisayar yönetimli eğitimidir (İşman ve Eskicumalı, 1999).

1.5.2 Bilgisayarın Eğitim-Öğretimde Kullanılmaya Başlaması

Bilgisayarların geliştirilmesiyle, eğitim teknolojisinde yeni bir dönem başlamıştır. Bu aracın eğitim sisteminde kullanılmasının zorunlu olduğu bu gün için bir gerçektir. Esasen bilgisayarla ilgili ilk araştırmalar üniversitelerde yapılmıştır. Mark I ve Eniac bu kurumlarda doğmuştur. Bu konuda eğitim alanında ilk çalışmalar bilgisayarla ilgili dersler okutma şeklinde başlamıştır. Daha sonra bilgisayardan bir eğitim aracı olarak yararlanma çalışmalarına geçilmiştir. Bu yönüyle bilgisayar bir süre okul sınıfları dışında kullanılmıştır (orduda uçuş ve pilot eğitiminde benzeşim aracı olarak). Eğitimde makine ile öğretim üzerine inceleme çalışmaları yarım yüzyıldan fazla bir geçmişe kadar uzanmaktadır. 1920'lerde Pressey'in daha sonra Skinner'in geliştirdikleri öğretim makineleri bu konuda öncü hareketler olarak kabul edilmektedir. II. Dünya savaşı yıllarında Skinner yeni bir öğretim yöntemi geliştirmekte ve James Holland'la birlikte öğretim makinesini derslerinde kullanmaktadır. Çok uzun çalışmalar sonunda meydana getirilen öğretim materyallerinin çoğu, daha çok, iyi bir öğrenme için hazırlanmış programlı öğretim kitapları şeklinde olmuş, bunların bilgisayara uygulanması bir maliyet olarak ortaya çıkmıştır (Alkan 1985:149).

Bilgisayarın eğitimde kullanılması, esas itibariyle, gör-ışit tekniklerinin mantiki bir gelişimidir. Bununla beraber bu araç, diğer yardımcı eğitim araçları yanında yer alırken temel öğretim kavramında köklü değişikliklere yol açacağı benzenmektedir. Teleskop ve mikroskobun insanın görme alanını genişletmesi gibi, bilgisayarda birçok üstün

yönleriyle insanın mantık ve sezgisini, idrakini genişletmekte bilim ve eğitime katkıda bulunabilir (Alkan, 1985:149).

Akkoyunlu (1993)'ya göre eğitim sistemimizin sorunlarının çözülmesi doğrultusundaki düşüncelerin günümüzde ulaştığı son aşama, başka pek çok sektörde olduğu gibi, sorunların çözümü için teknolojiden, özellikle iletişim teknolojilerinden yararlanmanın kaçınılmazlığıdır. “bu amaçla işe koşulabilecek yeni teknolojilerden birisi olan ve çağımıza adını veren bilgisayarın eğitime niçin girdiğine ilişkin bir çok neden ortaya atılmıştır. Örneğin; sosyal gerçeklik, öğrencilerin yeni teknolojilerle donanık olarak topluma hazırlanmaları gerektiğini ileri sürerken, mesleki gerçeklik, çocukların teknolojik bir toplumda teknolojiyi profesyonelce kullanabilecek şekilde hazırlanmaları gerektiğini ileri sürmektedir. Pedagojik gerçeklik ise; bilgisayarların öğrenme ve öğretme ortamını zenginleştireceğini savunmaktadır” (Uşun, 2000:45).

Bilgisayarlar okul sistemine girerek öğretim alanında okullarda; öğretme ve öğrenme etkinliklerini bireysel ihtiyaçlara cevap verecek şekilde düzenlemek, eğitim hizmetlerini daha etkili ve verimli bir şekilde yürütmek ve çağdaş bir öğrenme- öğretme ortamı yaratmak amacıyla kullanılmaya başlamıştır.

Bilgisayar, diğer öğretim araçlarından farklı olarak öğretme ve öğrenme açısından benzersiz imkanlar sunan çok yönlü bir araçtır. Bilgisayarın eğitimdeki önemi ve bilgisayarı diğer araçlardan ayıran en önemli özelliği bir üretim, öğretim, yönetim, sunu ve iletişim aracı olarak kullanılabilmesidir (Uşun, 2000:43).

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler eğitim sistemlerinde bilgisayarları etkili olarak nasıl kullanabileceklerini araştırmaktadırlar. Hawkridge (1990)'e göre gelişmekte olan ülkelerde bilgisayar kullanımının dayandığı temel esaslar şunlardır (Uşun, 2000:212).

Sosyal esas: Öğrenciler dünyada olup bitenden haberdar olmalıdırlar. Bilgisayar toplumun her yerinde önemli bir yer almaktadır. Eğer okullar öğrencileri toplum için yetiştiriyorsa bilgisayar bilgisi vermek zorundadır.

Mesleki esas: Öğrencilere bilgisayarı kullanmak ve programlamak güven kazandırmakta, belki de gelecekte bununla ilgili bir meslek seçmelerine neden olabilmektedir.

Pedagojik esas: Öğrenciler bilgi ve sanat dallarının bir çok konularını bilgisayar yoluyla daha iyi öğrenmektedirler.

Hızlandırma esası: Bilgisayar kullanımı ile okullar, olumlu değişiklikler yapabilmektedirler. Öğretim ve yönetim bundan yararlanabilmektedir. Bilgisayar bulunduran okullarda öğretmenler, veliler ve öğrenciler değişikliğe daha açık olmaktadır. Bilgisayar öğrencilerin ezberleme yüklerini hafifletmekte ve azaltmaktadır.

Teknoloji bilgisinin sanayi esası: Gelişmekte olan yerli sanayi kesimi, okullarda yerli bilgisayarların yayılmasını istemektedir. Bu da milli sanayiye desteklemek anlamına gelmektedir.

Az külfet esası: Bilgisayarla eğitim ve öğretimin daha az ekonomik külfetle yapılabileceği öne sürülmektedir. Çünkü bilgisayarın üretimi arttıkça birim maliyeti düşmekte, öğretmen maaşları artmaktadır.

1.5.3 Bilgisayar Destekli Öğretimin Yararları

Uşun'a göre Bilgisayar Destekli Öğretimin yararları şu şekilde sıralanabilir (Uşun, 2000:57-58).

Bilgisayar, öğrencileri sürekli aktif tutar; öğrenci, bilgisayarın üreteceği sorulara yanıt vermesi gerektiğinden ve ancak konu üzerinde düşünerek bir sonraki adıma geçebileceğinden sürekli aktif olmak zorundadır.

Her öğrenciye kendi öğrenme hızında bir öğrenim sağlar; öğrenciler kendilerinden daha hızlı öğrenen öğrencilerle yarışmak zorunda kalmazlar. Öğretmenler geriden gelenleri beklemek için hızlı gidenleri yavaşlatmak zorunda kalmaz veya yavaş öğrenen öğrencileri bir yana bırakarak hızlı öğrenen öğrencilere göre ders işlemek zorunda değildir.

Bu yöntemde her öğrenci, öğrendiği konu ile ilgili olarak sorduğu sorulara yanıt alabilir; sınıfların kalabalık olması, zamanın sınırlı olması ve bireysel farklılıklar nedeniyle öğrencilere soru sorulmayabilir. Bilgisayar destekli öğretimde, öğrenci

bilgisayarla etkileşim kurarak, istediği anda konu ile ilgili sorular sorarak yanıtlarını alabilmekte ve istediği kadar tekrarlayabilmektedir.

Laboratuvar ortamında yapılması tehlikeli ve pahalı olan deneyler benzeşim yöntemi ile kolayca yapılabilmekte, zaman ve para yönünden kâr edilmektedir.

Bilgisayar destekli eğitimle konular öğrencilere daha kısa sürede ve sistemli bir şekilde öğretilir.

Öğrenci kendisine ait bir kişisel öğrenme ortamında rahatlıkla çalışabilmektedir; Öğrenci bilgisayarıyla baş başa ve kendi öğrenme hızına uygun bir ortamda daha rahat olmakta ve öğrenmenin kalıcılığı daha fazla olmaktadır.

Öğretim programı öğrencinin öğrenme ile ilgili gereksinimine göre hazırlanabilir. Öğretim amaçlarının sıralanışı öğrencinin öğrenme davranışlarıyla belirlenir.

Öğrenim küçük birimlere indirildiği için, başarı bu birimler üzerinde sıralanarak gerçekleştirilir.

Öğrenci kendi çalışmasına rağmen, öğretmen tarafından sürekli denetlenebilir ve gerektiğinde müdahale edilebilir. Bilgisayar destekli öğretimde öğrenciler öğretmenin kontrolü altındadır. Bireysel çalışmalarda başa çıkamadığı sorunlar olduğunda öğretmen öğrencilerine yardımcı olabilir.

Bedensel ya da zihinsel özürlü öğrenciler, özel olarak düzenlenen Bilgisayar destekli öğretim ortamında bireysel öğrenme hızlarına göre ilerleyebilirler. Bedensel veya zihinsel özürlü öğrenciler öğrenme hızı açısından diğer öğrencilere nazaran daha geride kalabilmektedirler. Bilgisayar destekli öğretimde bilgisayar, bu tip öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına uygun bir öğrenme ortamı sağlayarak yardımcı olur.

Öğretmeni dersi tekrar etme, ödev düzeltme vb. görevlerden kurtararak ona öğrencilerle daha yakından ilgilenme ve verimli çalışma zamanı ve olanağı tanır.

Bilgisayar, eğitim zamanının etkili bir şekilde kullanılmasını sağlar. Öğrenci kıt olan zamanı etkili faaliyetler yaparak geçirir. İkincisi, öğrenci her yaptığı öğrenme için kendiliğinden ödüllendirilir. Öğrenci kendi yaptığı ürünleri görerek öğrenmesini

hızlandırabilir. Son olarak öğrencinin yaratıcılık yeteneklerini geliştirebilir (İşman, 2000).

1.5.4 Bilgisayar Destekli Öğretimde Hazırlanan Görsel Materyallerin Öğrenmedeki Rolü

Öğrenme ile ilgili olarak yapılan araştırmalar öğrenmelerin çoğunun görsel betimlemeler yoluyla gerçekleştiğini göstermektedir. Bilgisayarların ve dijital teknolojilerin görselliğe getirdikleri katkılar görsel öğelerin eğitimdeki önemini daha da artırmaktadır. Ancak öğretmenler ve materyal tasarımcıları görselliğin öğrenmedeki rolünü çoğunlukla sözcüklerin resmini kullanmak olarak algılamışlardır. Aşırı derecede metin kullanma alışkanlığı eğitimde arzulanan başarıya ulaşılmasını engellemektedir.

Bazı öğrencilerin görsel betimlemeler yoluyla daha kolay öğrendikleri bilinmektedir. Hatta sözel yolla daha kolay öğrenen öğrenciler bile bazı kavramları öğrenmede görsel desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Görsel öğeler; öğrenen bireylerin dikkatini çekerek onları güdüler, onların dikkatlerini canlı tutar, duygusal tepkiler vermelerini sağlar, kavramları somutlaştırır, anlaşılması zor olan kavramları basitleştirir (örneğin suyun dolaşımı), şekiller yoluyla bilginin düzenlenmesini ve alınmasını kolaylaştırır, bir kavramla ilgili öğeler arasındaki ilişkileri şemalar yardımı ile kolayca verebilir ve bazı öğrencilerin kaçırmaları olası bir takım noktaları görsel öğeler yardımıyla anlamalarına yardımcı olur (Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 2003:30).

Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulunda yabancı dil eğitimi alan farklı fakülte ve bölümlere kayıtlı öğrencilerin öğrenme tercihlerini belirlemek ve bu öğrencilerin öğrenme tercihlerinin cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul, kayıtlı oldukları fakülte ve İngilizce hazırlık şubelerine göre farklılık gösterip, göstermediğini saptamak amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada amaç, farklı öğrenme tercihlerine sahip öğrencilere verilen yabancı dil eğitiminde ne tür etkinliklere yer verilmesi gerektiği; her grup için öğrencilerin izlemesi gereken öğrenme stratejileri ile öğretmenlerin üzerinde durması gereken öğretim stratejilerinin ayrıntıları hakkında öğretim elemanlarını bilgilendirmektedir.

Bu çalışma ışığında öğrenme tercihlerini görsel, işitsel ve duyu devinimsel olarak 3 ana grupta toplanmak mümkündür. Bu öğrenme tercihlerinin başlıca özellikleri şöyle özetlenebilir:

Görsel: Öğrenciler, dersin içeriğini anlayabilmek için öğretmenin beden dilini ve mimiklerini görmeye ihtiyaç duyar, görsel engellerden kaçınmak amacıyla sınıfın en ön sıralarında oturmayı tercih eder, düşündüklerini zihinlerinde resmeder; video, tepegöz ve resimli kitaplar gibi görsel uyarıcılarla daha iyi öğrenebilir, ders esnasında detaylı not tutmayı ve bu notları daha sonra okuyarak çalışmayı sever, yönergelerin yazılı olarak verilmesini ister, çizelge ve haritalar kullanarak daha kolay hatırlar; çalışırken ortamın gürültülü olmamasına özen gösterir, görsel sunu ve projelerden zevk alır ve gördükleri bilgiyi daha iyi anlayıp kavrarlar.

İşitsel : Öğrenciler, başkaları tarafından sunulan, tartışılan konuları dinleyerek öğrenmeyi tercih eder, konuşmacının ses tonu, hızı gibi farklılıklara dikkat ederek sunuda asıl iletilmek istenen şeyi yorumlayabilir, sözel yönergeleri iyi hatırlar, anlamadığı konular üzerinde tartışmayı sever, olayları dramatize etmekten zevk alır, uzun süre sessiz bir ortamda çalışmaktan hoşlanmaz ve sınıf ve grup etkinliklerine katılarak tartışmacı bir ortamda öğrenme-öğretme sürecini yaşamayı tercih ederler.

Duyu devinimsel : Öğrenciler, hareket ederek, dokunarak ve yaparak öğrenmeyi tercih eder, etkin olarak çevrelerindeki dünyayı keşfederek öğrenmek ister, uzun süre hareketsiz kalamaz, yaptıkları şeyi daha iyi hatırlar, motor koordinasyonları iyidir, ders esnasında kendilerini meşgul tutmak amacıyla ders notu tutmayı tercih eder ve etkinliklere fiziki olarak katıldıklarında daha iyi öğrenirler.

Yapılan bu araştırmayla 2001-2002 akademik yılında Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce Hazırlık Biriminde yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin daha çok **görsel öğrenmeye** eğilimleri olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurularak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Akademik dönem başında öğrencilere verilecek geçerliği ve güvenilirliği olan bir “Öğrenme Tercihleri Envanteri” ile öğrencilerin öğrenme tercihi profillerinin belirlenmesi gerekir.

2. Öğretim elemanlarının potansiyel öğrenci profili konusunda bilgilendirilmesi gerekir.
3. Öğrencilerin kendi öğrenme tercihleri konusunda bilgilendirilmeleri ve öğrenme stratejileri konusunda bilinçlendirilmeleri gerekir.
4. Hazırlık sınıflarının oluşturulmasında öğrencilerin öğrenme tercihlerinin dikkate alınması gerekir.
5. Öğretim elemanlarının öğrenme tercihleri konusunda hizmet içi eğitim seminerlerine katılarak bilgi ve görgülerinin geliştirilmesi gerekir.
6. Öğretim elemanlarının yabancı dil öğretiminde farklı öğrenme tercihlerine hitap eden öğrenme ve öğretme stratejileri, öğretme yöntem ve teknikleriyle, araç-gereç seçimi ve malzeme düzenlemesi konusundaki repertuarlarını geliştirecek hizmet içi eğitim seminerlerine katılmalarının desteklenmesi gerekir.
7. Öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde hazırlık biriminde görevli akademik koordinatörlerin etkin rol alması gerekir.
8. Öğrencilerin başarısını doğrudan etkileyen ödev ve ölçme-değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin farklı öğrenme tercihlerini bire bir karşılayacak yeterlikte düzenlenmesinin sağlanması gerekir(Ergür, Saraçbaşı, 2002)

1.5.5 Bilgisayar Destekli Öğretimin Sınırlıkları

Öğrencilerin sosyo-psikolojik gelişmelerini engellemesi; Bazı uzmanlara göre, bilgisayarların öğretimi bireyselleştirebilmesi, öğrencinin sınıf içinde arkadaşları ve öğretmenleriyle olan etkileşimini azaltmaktadır. Öğrenci bilgisayarı ile baş başa kalmakta diğer arkadaşlarıyla etkileşimde bulunamamaktadır. Bu da bireyselliği körükleyici, bencilliğe yol açıcı olabilir.

Özel donanım ve beceri gerektirmesi; Her şeyden önce bir eğitim yazılımının kullanılabilmesi için mutlaka gerekli donanımın bulunması gerekir. Sınıfların ya da okulların bilgisayar destekli öğretim için gerekli donanıma erişimi bazen zor ya da pahalı bir süreç olabilir. Yazılımların sürekli yenilenmesi ek bir maliyettir.

Eğitim programını desteklememesi; Öğretimde kullanılan her materyalin, eğitim programını destekleyici ve programda belirlenen amaç ve hedefleri öğrenciye

kazandırıcı nitelikte olması gerekir. Bu tip yazılım ve programların sürekli yenilenmesi geliştirilmesi gerekebilir.

Öğretimsel niteliğinin zayıf olması; Program uygunluğunun yanında, eğitim yazılımlarının öğretimsel olarak da etkin öğrenme ortamlarını öğrenciye sunabilmesi gerekir. Yazılımlar ise genellikle eğitimciler tarafından yapılmadığından sorunlarla karşılaşabilmektedir (Şahin ve Yıldırım, 1999:64- 66).

Eğer bilgisayarların kullanımı etkili bir şekilde planlanmamış ise bir takım olumsuz yönlere ortaya çıkabilir. Bunlardan birincisi, öğrenciler arası sosyal ilişkiler gelişmeyebilir. İkincisi, bazen çok paralar harcayarak alınan bilgisayarlar kullanılmadan kenarda durabilir ve harcanan paraların israf olmasına neden olur. Son olarak bazen bir bilgisayarda yapılan çalışmalar diğer bir bilgisayarda açılmayabilir. Bunun için okuldaki tüm bilgisayarlarda aynı yazılım programı kullanılmasına dikkat edilmelidir (İşman, 2000).

1.5.6 BDYD Öğretiminin Yararları

BDYD öğretiminin yararları şöyle sıralanabilir : (Ergin, 1998:130-132, Odabaşı, 1997:18).

- Öğrencilere kendi hızlarında öğrenme olanağı sağlar.
- Hızlı öğrenenler için zaman kazanımı sağlar.
- Öğrenmeyi bireyselleştirir.
- Yavaş öğrenenler için sabırlı denilebilecek bir araçtır.
- Yapılan hatalar sadece makine başında oturan öğrenci tarafından görüleceğinden ilgili kişiyi sıkıntıya sokmaz.
- Çalışmalara renk, müzik ve canlandırılmış çizimlerle gerçekçilik ve çekicilik katar.
- Kayıt saklama yeteneği vardır.
- Çok fazla bilgiyi depolayabildiği gibi , bu bilgilere istenildiği anda ulaşılmasını da olanaklı kılar.
- Bilgisayar, kendisiyle etkileşime giren bireyi mantıklı bir düzen içerisinde iletişim kurmaya zorlar.

- Bilgisayar aracılığıyla bireyler çok küçük yaşta klavye kullanma becerisi geliştirirler.
- Eğitimcilere, kendi bilgisayar destekli eğitim programlarının geliştirmelerine olanak verir;
- Etkileşim sağladığı için en can sıkıcı çalışmalarını bile ilginç kılabilmekte ve renk ve grafik uygulamaları sayesinde öğrenme canlı tutulmaktadır.
- Öğrenme programları, öğrenenlerin motivasyonuna olumlu etki yaratır.

1.5.7 BDYD Öğretiminin Sınırlılıkları

BDYD öğretiminin sınırlılıkları ise şöyle sıralanabilir : (Ergin, 1998:130-132, Hoşcan, 1996:139, Odabaşı, 1997:20).

- Donanımların satın alınması, kurulması, korunması ve bakımı masraflıdır.
- Yazılımların üretimi zor ve masraflıdır.
- Yazılım programları her sisteme uymayabilir.
- Yazılımların izinsiz çoğaltılabilmesi, yazılım üreten ilgili kurumlarca önlenebileceği için çoğaltmada güçlükler çekilebilir.
- Kimi öğretmen ve öğrenciler bilgisayarı adeta sihirli bir makine gibi algulayarak fazla çaba harcamadan öğrenmenin gerçekleşmesini bekleme eğiliminde olabilirler.
- Duyuşsal ve psikomotor davranışlar bilgisayarlarla etkili bir biçimde öğretilemez.
- Yaratıcılık, bilgisayar destekli öğretimde bastırılır. Bilgisayar, kendini çalıştıracak programa bağlıdır. Program yazılımcıları birtakım olasılıkları dikkate almazlarsa, yaratıcılığa ket vurabilir.
- Bazı kimseler, özellikle yetişkinler, bilgisayar ekranını yerine bir kitap sayfasını çok daha hızlı okuyup öğrenebileceklerinden, bilgisayarlı etkileşime tahammül göstermeyebilir.
- Öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenle olan sınıf içi etkileşimleri azalma göstermektedir.
- Bilgisayarla çalışmak, kuşkusuz kitap sayfası çevirerek yapılan çalışmadan daha zordur. Dolayısıyla bilgisayar destekli eğitim göreceğ Öğrencilerin, önceden bilgisayar okur yazarlığını kazanmış olmaları gerekmektedir.

- BDYD öğreniminde tasarımlar genellikle dilbilgisi, okuma ve yazma becerilerinde geliştirilmiş olup, dinleme, anlama ve konuşma becerilerinde yeterince geliştirilmemiştir.

1.5.8 Bilgisayar Destekli Öğretim ve Diğer Öğretim Şekilleri Arasındaki Farklar

Dersleri dinleme, tartışmalara katılma, film izleme gibi grupça yapılan öğrenme çalışmaları, bilgisayar destekli öğretim derslerindeki öğrenmeden farklıdır. Kitap okuma ve programlanmış öğretim gibi basılı araçlarla yapılan bireysel öğrenme de bilgisayar destekli öğretimden oldukça farklılık gösterir.

Geleneksel öğretim, bilgisayar destekli öğretimden üç yönde farklılık gösterir. Bunlar;

1. İletişim tarzı
2. Öğretmen ve öğrenci etkileşimi
3. Çevresel faktörler

1.5.8.1. İletişim Tarzı

Geleneksel ve bilgisayar destekli öğretim arasındaki en önemli farklılık öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimidir (Tablo 1.1). Geleneksel sınıflarda, zamanın çoğunda öğretmen konuşur. Öğretmen aynı zamanda diyagramlar çizer ve resimler gösterir. Ayrıca öğretmenler, sözel olmayan vücut dilini de kullanırlar. Bir nesneye dikkat çekmek için onu işaret eder, ödüllendirmek için gülümser, doğru cevapları onaylamak için veya onaylamadıklarını göstermek için kafalarını sallarlar. Öğretmenler, çoğu sözel ve fiziksel olan çeşitli iletişim tarzları kullanırlar. Bilgisayar destekli öğretimde ise, bilgisayar veya öğretmen yalnız bir tarzla iletişim kurar: Görsel. Mevcut bilgisayar destekli öğretimde sözel iletişim oldukça sınırlıdır. Müzikte kulak eğitimi dersleri sesi içerir. Diğer alanlardaki dersler, doğru cevaplar için hoş müziksel melodiler ve doğru olmayan cevaplar için "bip" sesleridir. Fakat bu sesler sözel öğretime eşit değildir. Yeni teknoloji, ekonomik olarak uygun hale geldikçe bilgisayar destekli öğretim, sözel sunumları da içermeye başlamıştır. Etkileşimli video diskler öncelik kazanmaktadır. Rastgele erişimli, insan konuşmasına izin veren teknoloji yavaş

yavaş marketteki yerini almıştır. Fakat, günümüzde okullarda kullanılan çoğu bilgisayar destekli öğretim programları görsel temellidir.

Sınıfta öğrenciler dinler, okur ve gözler (Ek 4). Bilgisayar destekli öğretimde öğrenciler yalnızca okur ve gözler, ara sıra da dinler. Sınıfta öğrenciler, konuşarak veya yazarak iletişim kurar. Bilgisayar destekli öğretimde tuşlara basar, ekrana dokunur veya fare gibi bir işaretleme aracını kullanır (Ek 5). Öğrenciler konuşmayı, yazmayı bilir ama pek çoğu tuşlamayı bilmez, işaret etme araçlarını kullanmada beceri sahibi değildir.

Tablo 1.1 Bilgisayar Destekli Öğretimde ve Geleneksel Öğretimde İletişim Tarzlarının Karşılaştırılması

İletişim Tarzı	Öğretim Şekli	
	Bilgisayar Destekli Öğretim	Geleneksel Öğretim
Öğretmen	Temel olarak görsel Sözel ve grafik	Sözel ve görsel Grafik ve fiziksel
Öğrenci	Okur Gözler Bazen dinler	Okur Gözler Dinler
Cevap tarzı	Tuşlar Dokunur Araç kullanır Tanıdık olabilir	Konuşur Yazar Vücut hareketleri kullanır Tanıdık

1.5.8.2. Öğretmen -Öğrenci Etkileşimi

Sınıfta öğretimin en önemli özelliği, öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimdir (Tablo 1.2). Öğretmen, öğrencinin anlayıp anlamadığını sorular sorarak anlamaya çalışır. Genellikle, her defasında bir öğrenci açık bir şekilde cevap verir. Diğer öğrenciler gizlice cevap verir. Biri dışında herkes cevabı "düşünmek" durumundadır. Öğretmenler, öğrenmedeki ilerlemeyi öğrencilerin davranışını gözleyerek değerlendirebilir. Eğer öğrenciler pencereden dışarı bakıyor veya kalemlerini düşürüyorlarsa; dikkat etmedikleri, dolayısıyla da öğrenmedikleri söylenebilir. Eğer ellerini olumsuz anlamda sallıyor ve kaşlarını çatıyorlarsa öğretmen, onların kafasının karıştığını veya ek bilgi istedikleri çıkarımını yapabilir. Her iki durumda da öğretmen, problemi çözmek için yeni bir yöntem denemek zorundadır.

Bilgisayar destekli öğretimde böyle değildir. Bilgisayar / öğretmenin, öğrencilerin anlayıp anlayamadığını görebilmek için tek seçeneği, sorular sormak ve cevapları

değerlendirmektir. Bunu başarabilmek için bir bilgisayar programı açık cevaplar ister. Öğrencilerin cevaplarını değerlendirmek de bilgisayar destekli öğretimde sınıftaki öğrenmeden farklıdır. Öğretmenler, bir öğrencinin cevabını değerlendirmede daha esnek olabilirler. Doğru cevap, öğretmenin düşündüğü formda olmadığı zaman bile kabul edilebilir. Öğretmenler, bu cevabın en azından bir bölümünün doğru olduğunu bilir ve uygun geri bildirim sağlayabilir. Bilgisayar destekli öğretimde cevapları değerlendirmek, oldukça esnek olabilse de bu bilgisayar sistemlerinin doğrudan bir parçası değildir. Esnek cevaplar, bir bilgisayar destekli öğretim dersine "özel olarak" yazılmış olmalıdır. Örneğin bir bilgisayar, eş anlamlıları kabul edecek veya fazla kelimeleri göz ardı edecek şekilde programlanmalıdır. Bilgisayar, programlanmadıkça "onun adı Atatürk'tür", "Mustafa Kemal Atatürk" ve "Atatürk" cevaplarını, "Cumhuriyeti kim kurdu ?" sorusuna kabul edilebilir cevaplar olarak almaz.

Öğretmen, bir öğrenci konuşmayı bitirdiğinde cevabı verdiğini ve cevabının değerlendirilmesi için beklediğini bilir. Oysa bilgisayar, önceden düşünülmüş bir bekleme süresi belirlenmemiş ise, ne zaman değerlendirme yapacağını bilemez. Öğrenci, hazır olduğunu önceden tanımlanmış bir tuşa basarak belirttiğinde değerlendirme başlar.

Bilgisayar destekli öğretim ve geleneksel öğretim arasındaki bir başka fark, bilgisayarın öğrenci tarafından yöneltilen herhangi bir soruya cevap verememesidir.

Oysa öğretmenler, öğrencilerin sorularını cevaplayabilir veya cevabı bilmiyorsa cevabın bulunacağı kaynakları önerebilir.

Öğretmen - öğrenci etkileşimi, öğretimin gerçekleşmesindeki sorumluluk kaynağı açısından da birbirinden ayrılır. Sınıfta öğrenme çoğu zaman grup temellidir. Dolayısıyla sınıfta öğrenme, küçük grup çalışmalarında bile temel olarak öğretmen kontrolündedir, öğretimin sırasına; bir konunun ne zaman tartışılmaya devam edileceğine, ne zaman tekrar yapılacağına ve ne zaman bir sonraki konuya geçileceğine öğretmen karar verir (Ek 5). Öğretim, yalnızca grup temelli değil, aynı zamanda çoğunlukla doğrusaldır. Herkes için aynı yol takip edilir. Buna karşılık, bilgisayar destekli öğretim bireysel temelli olabilir ve çoklu eğitsel yöntemlere izin verebilir. Öğretimin akışı, bilgisayar, öğrenci, öğretmen

veya herhangi bir kombinasyon tarafından kontrol edilebilir. Bilgisayar, öğretimin akışını farklı şartlar altında bir dizi kurallara uyarak yönlendirebilir. Alternatif olarak bir ders, öğretimin sırası hakkında öğrencinin karar vermesine veya bu kararların kontrolünü bilgisayarla paylaşmasına izin verecek bir şekilde yazılabilir. Hatta bazı dersler, öğretmenin öğretim sıralamasını belirleyebileceği, dolayısıyla kontrol altında tutabileceği bir şekilde yazılır.

Tablo 1.2 Bilgisayar Destekli Öğretim ve Geleneksel Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Karşılaştırılması

Öğretmen - Öğrenci Etkileşimi	Öğretim Şekli	
	Bilgisayar Destekli Öğretim	Geleneksel
Öğrenci Cevaplarını Değerlendirme	Sınırlı veya esnek Otomatik veya öğrencinin başlattığı	Esnek otomatik
Öğrenmenin Anlaşılması	Sorgular	Sorgular, gözlemler
Öğrenci Sorularına Geribildirim Potansiyeli	Sınırlı	Geniş
Öğretimin Sıralanması	Bireyselleştirilmiş	Grup temelli
Öğrenmenin Denetim Odakları	Öğrenci, bilgisayar veya ikisi	Öğretmen veya öğretmen ve öğrenci
Her Bir Öğrenci Cevabının Doğası	Açıkça	Açıkça veya gizli olarak

1.5.8.3 Çevresel Faktörler

Bilgisayar destekli öğretimle, geleneksel öğretim farklılıklarının üçüncü bir kategorisi çevresel faktörlerdir (Tablo 1.3). Bu faktörlerin çoğu, bir öğretim şeklinde yaygın bir bilgi iken diğerinde değildir. Buna iyi bir örnek, gelişme ve başarı hakkındaki bilgidir. Geleneksel öğretimde öğrenci, önündeki basılmış materyale bakarak ne kadar daha yapılacağını anlayabilir ve amaca ne kadar yaklaştığını ölçebilir. Bilgisayar destekli öğretimde ise; genellikle bir bilgisayar destekli öğretim dersine göz atıp, daha ne kadar yapılması gereken iş olduğunu görmek kolay, çoğu zaman da mümkün değildir. Bu bilgi genellikle, ders tasarımcısı bunu ekranda sunmak istediği zaman mevcuttur.

Öğrenciler önceki sınıf davranışlarından öğrenmenin mekanik tarafını bilirler. Cevap vermek için ne kadar zamanları olduğu, nasıl yardım alabilecekleri ve

cevaplarını nasıl düzeltebilecekleri hakkında bir bilgiye sahiptirler. Bu, bilgisayar destekli öğretimde böyle değildir. Öğrenci, bilgisayar destekli öğretim derslerinde tecrübeli olsa bile, bu tecrübe diğer derslere veya diğer bilgisayar derslerine transfer edilemeyebilir.

Öğrenciler, öğretmenin sözel veya sözel olmayan geribildirimlerinden verdikleri cevabı duyduğunu anlarlar. Yazılı cevaplarına dikkat edildiğini, notlarından veya kalem işaretlerinden anlayabilirler. Bu yaşantıya dayanarak öğrenciler, bir bilgisayar destekli öğretim dersinden cevaplarının alındığına ilişkin açık bir kanıt beklerler. Eğer bir bilgisayar programı, yorum yapmadan veya onlar görmeden yanlış cevapları silerse, öğrenciler cevaplarının değerlendirildiğini bilemez ve yanlış cevabı tekrar girebilir. Öğrenciler, sınıftaki diğer öğrencileri gözleyerek veya onlarla etkileşerek öğrenirler. Öğretmen tarafından sorulan soruyu cevaplayamayan bir öğrenci, bir diğer öğrencinin cevabını dinleyerek öğrenebilir. Bir kavramı anlamayan bir öğrenci, bir öğretmenin diğer öğrencilerin sorularına verdiği cevaptan öğrenebilir. Sınıf öğretimindeki alış-veriş bilgisayar destekli öğretimde yoktur. Bazı bilgisayar destekli öğretim dersleri, iki veya daha fazla öğrencinin beraber çalışması için niyetlendiği halde, çoğu tek bir öğrenciye hitap eder.

Bilgisayar destekli öğretim programları bireyselleştirilmiş öğretim olduğu için dersler; her öğrencinin kendi belirlediği bir hızda ilerlemesine, kolayca anladığı konuları çabucak geçmesine ve daha zorlarının üzerinde daha çok zaman harcamasına izin verebilir. Kaçırılan veya tamamen anlaşılmayan bir kavram tekrar edilebilir. Oysa, geleneksel öğretim sınıfındaki öğrenciler, hemen hemen aynı hızda ilerler. Hızlı öğrenciler, yavaşlan beklemek zorundadır ve yavaş öğrenen öğrenciler gruba ayak uyduramayabilir.

Bir bilgisayar destekli öğretim ortamı ve geleneksel sınıf ortamı arasında, bilgiyi sunma kapasitesi açısından da oldukça büyük fiziksel farklılıklar vardır. Bir bilgisayar ekranı boyut olarak sınırlıdır. Bazen, resim ve açıklayıcı metin eş zamanlı olarak ekranda sunulamaz. Buna karşılık, bir öğretmen yoğun sözel açıklamalar yaparken tahtada resim gösterebilir veya tepegöz kullanabilir. Video disk ve dijital konuşma gibi teknolojik gelişmeler bu farklılıkları azaltabilir veya tümüyle ortadan kaldırabilir (Steinberg, 1991:3-11).

Tablo 1.3 Bilgisayar Destekli Öğretim ve Geleneksel Öğretimde Çevresel Faktörlerin Karşılaştırılması

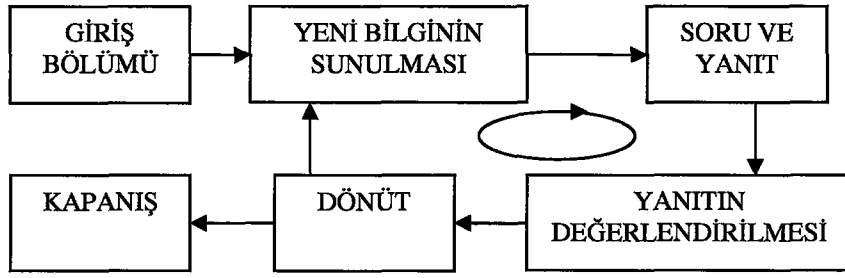
Çevresel Faktörler	Öğretim Şekli	
	Bilgisayar Destekli Öğretim	Geleneksel
Ne Kadar İyi Yaptığını Bilmek	Ders tasarımına bağlıdır	Çoğunlukla basılı materyale bakarak
Öğrencinin Beklentileri		
Cevaplama Zamanı	İki saniye veya daha az	Bilinmiyor
Nasıl ve Ne Zaman Başlayacağı Nasıl Yardım Alacağı Hataları Nasıl Düzelteceği	Derste yoksa öğrenci tarafından bilinmemektedir	Geçmiş yaşantılardan bilinir
Cevaplama Fırsatı	Her kişi her soru	Her soruya her kişi değil
Hız	Bireyselleştirilmiş	Grup veya bireysel
Cevaplardan Haberdarlık	Yok	Var
Benzeri Derslerin Tekrarı	Mevcut	Mevcut değil
Öğretmeni Gözleme Fırsatı	Yok	Var
Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi	Yaygın değil	Yaygın
Sunum Aracı	Ekran, bazen işitsel	Kişi, Tahta, Slayt, Tepegöz
Sunum Aracının Kapasitesi	Sınırlı	Geniş

1.6 Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulamaları

Bilgisayar destekli öğretimde kullanılan öğretim yaklaşımları; bilgi aktarıcı, alıştırma ve tekrar, benzeşim ortamları, öğretici oyunlar ve problem çözme olarak sıralanabilir.

1.6.1 Bilgi Aktarıcı Yaklaşımlar

Bilgisayarın bir ders sunu aracı olarak kullanıldığı bu tür yaklaşımlarda bilgisayar programlarında öğrenciye yeni ve tanımadığı bilgiler sunulur. Bunlar, öğretici ve yönlendirici programlardır. Bu tür programlar, öğrencinin bilgisayarla birebir iletişim kurarak öğrenmesine olanak sağlar. Bu programlar, öğrenciye bilgiyi sunar, daha sonra da konuyla ilgili sorular yöneltir (Yaşar, 1996:10). Bu tür uygulamalarda öğrencilere dönüt verilmesi ve değişik çözüm yolları önerilmesi çok önemlidir. Aksi takdirde bu uygulamaların ders kitaplarından tek farkı, öğretim materyalinin bilgisayar ekranından yansıtılması olacaktır (Hoşcan, 1996:141).



Şekil 1.3 Bilgi Aktarma Amaçlı Uygulamaların Genel Yapısı ve Akış Şeması

Şekil 1.3'deki uygulamalar, öğrencilere yeni bir bilginin verilmesinde kullanılmaktadır. Yeni konular, öğrencilere sunulmakta ve alıştırmalar yardımıyla öğrenciler konuyu daha iyi kavrayabilmektedir. Yabancı dil dersinde yeni kalıpların öğretilmesinde bu uygulamalardan yararlanmak mümkündür. Özetlemek gerekirse, öğretici nitelikli programlar birbirinden farklı olduğu halde aşağıda sıralanan ortak karakteristiklere sahiptirler (Clements, 1985:16-18).

Bu tür programların amacı çeşitli dallarda doğrusal yolları bir dizi dersler yoluyla ilerleyerek öğrenciye belirli bir konuyu öğretmektir.

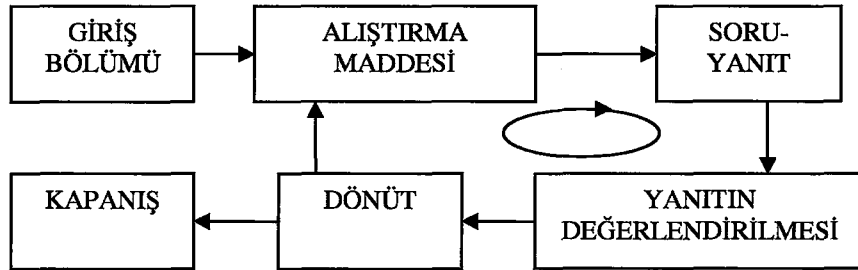
Yaklaşımın formatı ise bilginin sunumu, sorgulama, öğrencinin cevabına bağlı olarak geribildirim içeren Sokratik diyalog şeklindedir.

Yaklaşımın avantajlarına değinecek olursak iyi tasarlanmış bir öğretici nitelikli program öğrencinin aktif katılımını ve bilgiyi anlamasını sağlar, kendi hızında bir bireyselleştirilmiş öğretim sağlayabilir, öğrenciyi diyaloga katılmaya ve doğru olarak cevaplamaya zorlar. Belirli bazı yönlerden sınırlı olmasına rağmen, bir dersten veya ders kitabından daha etkileşimseldir ve öğrencilere mükemmel olarak kabul edilebilecek bir kavram tekrarı yaptırabilir. Derste olmayan öğrencilere eksiklerini tamamlaması için yardım edebilir, kullanımı kolaydır, kayıt tutabilir, öğrencinin performansını, bilgi yönünden kuvvetli ve zayıf anlarını teşhis edebilir ve otomatik olarak güçlük düzeyine uygun dersi öğrenciye sunabilir. Bir programlama dilini bilen veya programlama dili bilmeden program yazılmasına izin veren özel olarak tasarlanmış "authoring systems" olarak bilinen programlar kullanarak bir öğretmen kolaylıkla bir öğretici nitelikli program yazabilir (Ek 6-7).

Bu programların zayıf yönleri ise; öğretim stratejileri açısından fakirdir, günümüz öğretici nitelikli programların yapabilecekleri sınırlıdır, özellikle büyük bir bilgiye ve sağduyuya sahip bir öğretmenle karşılaştırıldığında günümüz öğretici nitelikli programların zekası oldukça sınırlıdır, benzer olarak daha zengin ve anlamlı bir diyaloga katılmak için programın yoğun olması gerekir. Bir öğrencinin açık uçlu cevaplarına zekice cevap verebilmesi, yoğun bir alan testini gerektirir, eğer gereğinden fazla kullanılırsa bu tür bir öğretici nitelikli program, "öğretmenin ne istediğini bul ve ona ver" türünden bir oyuna dönüşebilir. Ayrıca kavramların yüzeysel ve dar bir şekilde anlaşılmasına yol açabilir ve fazlaca bilgisayar kullanmayı gerektirir.

1.6.2 Alıştırma ve Tekrar Yaklaşımları

En çok kullanılan, en iyi bilinen bilgisayar destekli öğretim yaklaşımlarından biridir. Burada amaç, öğrencinin önceden öğrendiği bilgileri hatırlamasını ve kullanmasını sağlamaktır. Öğretmenler, önceden kazanılmış bilgi ve becerileri pekiştirmek için, öğrencilerine bu yaklaşımı kullanırlar (Siegel ve Davis, 1986: 30; Yaşar, 1996:9), Bu işlem, temel olarak Şekil 1.4' deki gibidir (Alessi ve Trollip, 1985:135). Bu tür uygulamalar, öğretmen daha çok yardımcı bir hizmet görevi görmektedir, öğrencilerin, konuları daha iyi kavrayabilmeleri için konular genel bir tekrar görünümündedir (Hoşcan, 1996:142).



Şekil 1.4 Tekrar ve Alıştırma Amaçlı Uygulamaların Genel Yapısı ve Akış Şeması.

Çoğu alıştırma programı bu temel formatı takip etmelerine rağmen varyasyonlar da gösterir. Bazıları maddeleri rasgele seçerken, bazıları bunu belirli bir sırayı takip ederek yaparlar. Bazı programlar 100 madde sonra çalışmayı sona erdirirken, bazıları buna 30 dakikalık zaman limitinden sonra ve bazıları da öğrenci performansı kabul edilebilir bir kalite düzeyine eriştikten sonra yapar.

Clements' e göre alıştırma programlarının paylaştığı karakteristikler aşağıdaki gibidir (Clements, 1985:14) :

Bu tür programların amacı öğrencilere, öğretilen alt düzeyli bilgiyi hatırlamaları ve öğrendikleri becerileri kullanmalarına yardım etmek için alıştırma imkanı sağlamaktır.

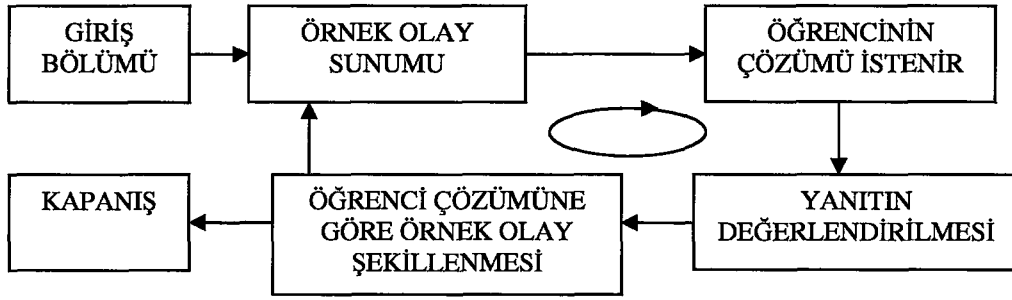
Yöntem olarak doğrusal ve tekrarlayıcıdır.

Programın formatında bilgisayar alıştırmayı verir; öğrenci cevabı tuşlar; bilgisayar cevabın doğru olup olmadığını bildirir. Eğer cevap doğruysa bilgisayar bir sonraki alıştırmaya geçer değilse, bilgisayar doğru cevabı vermeden, işlemin en azından bir kere daha denenmesini ister.

Bu tür programların avantajları ise kullanımı kolaydır ve kayıt tutulabilir, öğrencinin doğru cevabı pekiştirmesini sağlar, bireyselleştirme ve geribildirime dayanan etkili bir beceri kazandırma tarzı kullanır. Oldukça etkileşimlidir. Öğrenciyi, oldukça sıkıcı bir etkinlik olan alıştırma tekrarlarına, eğer iyi bir şekilde yapılandırılmışsa motive eder. Öğretmen programlama dilini biliyorsa kendi küçük alıştırma programlarını yazabilir. Bu tür programların sınırlılıkları ise genellikle yalnızca düşük düzeyli becerileri adresler, doğru olmayan kavramları pekiştirebilir, eğer iyi yapılandırılmamış ise sıkıcı olabilir, öğretim stratejileri açısından fakirdir ve fazlaca bilgisayar kullanmayı gerektirir.

1.6.3 Benzeşim Amaçlı Uygulama

Benzeşim uygulamaları öğrencilere tehlikeli ya da oldukça pahalı olan deney ortamlarının sınıf ortamına getirilmesini sağlar (Yaşar, 1996:10). Bu tür programların bazıları, verdiği kararlarla öğrenciyi, senaryoyu yönlendirme olanağı sağlar. Öğrenci önce senaryoyu okur ya da ekranda görür, analiz eder, sonra elindeki verilere göre karar verir ve bu kararlara göre harekete geçer. Öğrencinin cevabına göre, ortam değişir ve öğrencinin yeni kararlar vermesi için yeni durumlar yaratılır. Bu etkinlik, öğrencinin zamanı bitene kadar yada duruma kökten bir çözüm gelene kadar devam eder. Bu işlem temel olarak Şekil 1.5'deki gibidir (Alessi ve Trollip, 1985:176).



Şekil 1.5 Benzeşim Amaçlı Uygulamaların Genel Yapısı ve Akış Şeması.

Simülasyon (benzeşim) programlarında ortak olan karakteristikler aşağıdaki gibidir:

Benzeşim programlarının amacı teori ve uygulama arasındaki boşluğun kaldırılması için öğrencilere yol gösterir, kavramsal öğrenmeleri geliştirmek için faydalıdır, uyarıcı ve motive edicidir (Hollingsworth, Hoover, 1991:178).

Problem çözme becerisi kazandırmak, belirli bir durum hakkında sağduyu veya içgüdüyü geliştirmek, beceri ve bilgilerin kazanılmasını kolaylaştırmak, öğrenme ve konuya karşı ilgiyi motive etmektir

Yöntem olarak doğrusal değildir, inceleme ve keşfetme merkezlidir.

Format olarak ise öğrencinin varsayarak, keşfederek veya yönlendirerek öğrenebileceği bir model sağlar.

Programın avantajlarından bazıları şunlardır:

Zaman alıcı, tehlikeli veya pahalı olması nedeniyle bir öğretim ortamına getirilemeyecek olaylar üzerinde çalışmayı ve onlarla etkileşimi sağlar.

Oldukça yüksek düzeyde etkileşimli ve motive edicidir, gerçekçidir (kazanılan becerileri okul dışına transfer etmesini sağlar), sosyal etkileşimi ve gerçek keşifle öğrenmeyi sağlar; öğrenciler gerçek bir problemi çözerler, proje yaklaşımı açısından bireyselleştirilmiştir, pek çok öğretim stratejisini kapsayabilir ve bir bilgisayar kolaylıkla bütün bir sınıfın ihtiyacını görebilir (Clements, 1985:23).

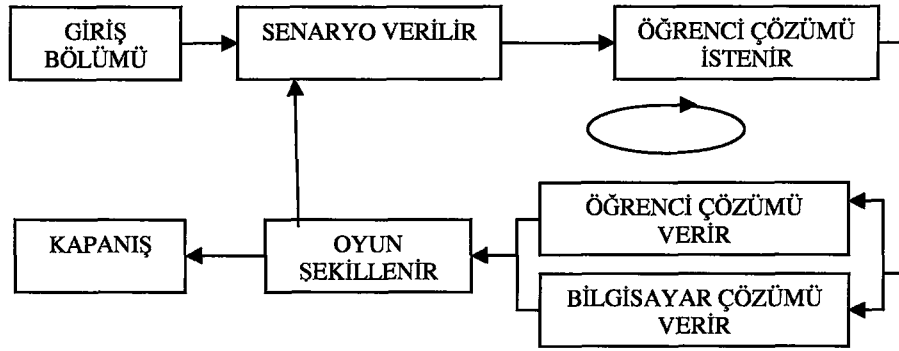
Programın sınırlılıkları ise; Benzeşim uygulaması sırasında öğrenciler oldukça fazla yarışmacı davranabilirler ve sınırları gerilebilir bu durumda öğretmen

devreye girip ve öğrenciyi uyarmalıdır. Bu tür programlarda zaman faktörü önemlidir ve öğretmenler de zamanlama konusunda hata yapabilirler. Uygulama yaşam gibi olmasına rağmen her zaman atmosfer tam olarak yansıtılamaz. Benzeşim uygulamalarının diğer önemli unsuru ise uygulanacak aktivitenin öğrencinin becerilerin üstünde olmaması gerekir (Hollingsworth, Hoover, 1991:178).

Bu tür sınırlılıkların yanı sıra öğrencilerin doğru cevaplar vermelerini garanti etmez. Çünkü benzeşim programları, öğrencilerin yanlış yollar keşfetmelerine izin verir, etkili bir şekilde kullanımı oldukça zordur; eğitim yaklaşımı pek çok öğretmene yabancıdır, kullanımı eğer iyi planlanmamış ise, bir bilgisayar oyunu oyunundan öteye geçemez, kayıt tutmaz, mevcut olan simülasyon programları içerdikleri bilgi açısından sınırlıdır, gerçekliğin yalnızca bazı yönlerinin kopyasıdır; eğer gereğinden fazla basitleştirilir veya yanlış kullanılırlarsa gerçek dünya durumları ve problemleri hakkında yanlış yönlendirilmiş kavramların gelişmesine yol açabilirler. Eğer çok karmaşıksa çocuklar için uygun olmayabilir, gerçek dünyanın fiziksel hareket ve duygusal etkilenme gibi önemli yanlarını içermez, yoğun bir programlama ve benzeşim programları yapılandırma dersi almayan öğretmenler kendi simülasyon programlarını kolaylıkla yapamazlar (Clements, 1985:23).

1.6.4 Öğretici Oyun Yaklaşımları

Bilgiyi öğrenciyeye oyun şeklinde sunan yaklaşımlardır. Bu programda zevk alma ve oyun birbirinin ayrılmaz parçaları halindedirler. Burada oyun, öğrenciyi güdülemek amacıyla kullanılmakla ve öğrenme eğlenceli bir etkinlik olarak gerçekleşmektedir. Oyunun sonunda kazanan ve kaybeden vardır. Bu tür programlar öğrencinin ilgisini sürekli ayakta tutacak şekilde ses, renk grafik gibi öğelerin yanı sıra yarış, merak ve fanteziler kullanılarak düzenlenmiştir (Malone, 1981:333-369; Yaşar,1996: 11). Bu işlem, temel olarak 1.6'daki gibidir (Alessi ve Trollip, 1985: 217).



Şekil 1.6 Oyun Amaçlı Uygulamaların Genel Yapısı ve Akış Şeması.

Bazı durumlarda, bir konuyu öğretmek zordur. Bu gibi durumlarda öğrencilerin ilgisini çekebilmek için konular oyunlarla sunulmaktadır. Özellikle yabancı dil öğretiminde yeni kelimelerin öğretiminde bu uygulamalar kullanılarak, öğretimi daha kalıcı kılmak mümkündür. Oyun kategorisindeki programlar, karakteristikleri açısından oldukça farklı olmalarına rağmen, pek çoğunda aşağıdaki ortak noktalar vardır (Clements, 1985:25-26);

Amaç: Problem çözmeyi, farklı şekilde düşünmeyi ve yaratıcılığı geliştirmek, bilgilerin ve beceri kazanılmasını kolaylaştırmak, öğrenmeyi motive etmek.

Metodolojik olarak doğrusal değildir. İnceleme ve keşfetme merkezlidir.

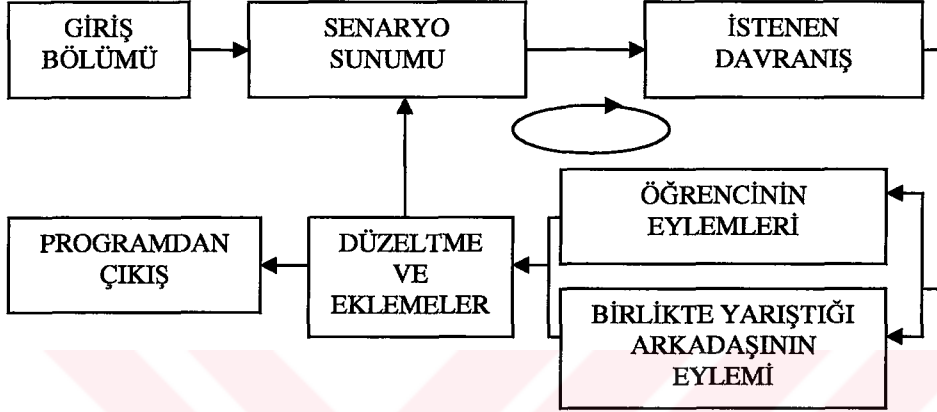
Format olarak çocuklara keşfetmek ve verimli bir oyun oynamak için kullanabilecekleri bir dizi araç veya çoğunlukla fantezi olan minyatür bir dünya sağlar.

Kuvvetli Yönleri: Birbirine yakın veya farklı yetenekleri geliştirir ve kullanır. Oldukça yüksek düzeyde etkileşimli ve motive edicidir. Sosyal etkileşimi ve gerçek keşif öğrenmesini temin eder; öğrenciler gerçek bir problemi çözerler. Kendi kendine öğrenme açısından bireyselleştirilmiştir. Pek çok öğretim stratejisini kapsayabilir. Bilgisayarların gerçek dünyada nasıl kullanıldığının iyi bir örneğidir. Tekrar tekrar kullanılabilir.

Zayıf Yönleri: Amaçlar ve hedefler her zaman açık değildir. Öğrencilerin doğru cevaplar vermelerini garanti etmez. Etkili bir şekilde kullanımı oldukça zordur. Kullanımı eğer iyi planlanmamış ise, bilgisayarla oynamaktan öteye geçmez. Kayıt tutmaz. Yoğun bir programlama ve oyun programları yapılandırma dersi almayan öğretmenler kendi amaçlarını kolaylıkla yansıtamazlar. Fazlaca bilgisayar kullanmayı gerektirir.

1.6.5 Problem Çözme Yaklaşımları

Bilgisayarda problem çözme programlarında ise, öğrenci bir problemle karşılaşır ve onu çözmeye çalışır. Öğrenciler, önce problemi anlamaya çalışır, sonra problemin çözüm yolları üzerinde düşünürler, çözüm seçeneklerini geliştirirler ve en sonunda buldukları bu seçenekleri tek tek denerler (Bitter ve Camuse, 1984: 46; Yaşar, 1996).



Şekil 1.7 Problem Çözme Amaçlı Uygulamaların Genel Yapısı ve Akış Şeması.

1.6.6 Laboratuvar Tekniği

Alıcıgüzel'e göre laboratuvar tekniği, öğrencilerin öğrenim konularını laboratuvar veya laboratuvar biçiminde hazırlanmış özel dersliklerde bireysel, ya da küçük gruplar halinde gözlem, deney ve yaşayarak, öğrenme tekniklerini kullanarak, araştırma yoluyla öğrenmeleridir. Laboratuvar tekniği klasik yöntemleri, öğrenciye kazandırdığı öğrenme hızı ve etkinliği ile geride bırakmıştır. Laboratuvar tekniği çocuğun düşünmesini, yapmasını ve sonucu açıklamasını ister. Bu da öğrencinin bağımsız olarak bilgi becerilerini geliştirmesine yardımcı olur.

Laboratuvar tekniğinin bu başarısı, orta öğretimde öğrencilere yeni ufuklar açmıştır. Problem çözme, proje metodu, ünite sistemi, Winetka planı, Dalton planı laboratuvar tekniğinin değişik uygulamalarıdır.

Oğuzkan'a göre laboratuvar yönteminin faydaları şu şekilde sıralanabilir:

1. Soru - cevap biçimindeki açıklama ve tartışmalar bu yöntemde en uygun zamanda yapılır.

2. Ders saatinin tümü veya bir kısmı işe ayrıldığı için öğrenci etkindir.
3. Öğrenme ve öğretimde bol ve çeşitli araç - gereçlerin yardımıyla öğrencilerin yaşantıları zenginleştirilir,
4. Her öğrenci öğretmen kılavuzluğundan ve öğretme yardımından rahatça yararlanır,
5. Küçük kümeler halinde çalışan öğrenciler daha çabuk toplumsallaşır.
6. Öğrenciler için yapıcı ve yaratıcı düşünme fırsatları yaratılır.

Verilen ödevler ve yapılacak işler, öğrencilerin bireysel durumlarına göre tespit edilmekle, öğretimin bireyselleşmesi geniş ölçüde gerçekleştirilir (Baytekin, 2004:204-205).

1.7 Bilgisayar Destekli Uygulamaların Ölçme – Değerlendirme Amaçlı Kullanımı

Ölçme, bilinen şekliyle her hangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayılar ya da başka sembollerle ifade etmektir. Değerlendirme ise ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak, ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir. (Turgut,1992).

Bilgisayar destekli sınav herhangi bir sınavın bilgisayar kullanılmak suretiyle yapılması anlamına gelmektedir. Sınav sorularının elektronik ortamda verilmesi ve cevapların da aynı şekilde bilgisayar ortamında alınması demektir. Bu tür sistemlerde bilgisayarların herhangi bir ağ mekanizması içerisinde bulunması gerekmemektedir. Sorular, disket, CDROM ve benzeri araçlarla elektronik ortamda verilip, cevapların da yine benzeri araçlarla alınması da mümkündür. Bir programcı tarafından geliştirilmiş özel bir program sayesinde sorular görüntülenip, cevaplar da aynı program vasıtası ile alınabilir. Daha basit olarak, sorular bir text dosyası içerisine yazılıp, cevaplar da aynı dosya içerisinde alınabilir. Dolayısı ile bu sınav sisteminde özel bir programın bulunması da şart değildir. Önemli olan, soru ve cevap aktarımında bilgisayarın kullanılıyor olmasıdır.

Değerlendirme süreçlerinin çok uzun olduğu ve değerlendirme esnasında subjektif hataların yapılabildiği geleneksel sınav türü öğreticiye büyük sorumluluk yüklemektedir. Öğrencilere sorulan soru sayısı sınırlı olduğu için performans ve bilgi ölçmede yetersiz kalınmaktadır. Okul laboratuvarlarında bulunan mevcut bilgisayar sayıları test metotlarını değiştirecek düzeyde olmasa da, yakın gelecekte geleneksel test

yöntemleri yerini bilgisayar destekli test uygulamalarına bırakacaktır. Bilgisayar destekli test uygulamasında her öğrencinin yeterlilik seviyesi test sürecinde tahmin edilebilir ve sonraki aşamalarda testler öğrenci hızına ve bilgi seviyesine göre düzenlenebilir. Bu tür adaptasyon testleri, yavaş öğrenen öğrencileri eğitim dışına itilmekten kurtarır. Bu uygulamada zaman ve format açısından her hangi bir kısıtlama yoktur. Ayrıca geleneksel test uygulamasında ölçme ve değerlendirmenin mümkün olmadığı psikomotor beceriler bilgisayar yardımı ile test edilebilir. BDÖ' nin en faydalı yönlerinden biri pek çok durumda dönütün hemen sağlanabilmesi imkanındır.

Dönüt, test tipine bağlı olarak hemen sağlanabilir ve ya sağlanamaz. Birçok resmi veya gayri resmi test, dönüt sağlamasına rağmen, Graduate Record Examination (GRE) gibi bazı testler soruların cevapları hakkında herhangi bir bilgi sağlamazlar. Bu tür testlerde kişinin sınavı başardığı ya da başaramadığı ölçülür ve sonuçlar, resmi olarak incelenmeden açıklanmaz. Bilgisayar destekli testlerin kullanımı dönütü hızlandırır. Eskiden GRE (bilgisayarsız) sınavı alanlar, sınavdan haftalar sonrasında bile puanlarını öğrenemezdi, fakat yeni bilgisayar-yönetimli GRE de sınav sonuçları hemen adaya bildirilmekte ya da aday sınavdan sonra bilgisayardan sonucunu öğrenebilmektedir.

Yüksek lisans programlarına (master-doktora) kayıt olmak isteyen öğrencilerden istenen GRE testi, 3 bölümden oluşur : Sözel ve sayısal yeterliliği ölçen genel test (4 saat), belli alanlardaki akademik yeterliliği ölçen konu testleri (3 saat) ve yazılı sınav (2 saat). Genel test ve yazılı sınav bilgisayarla yapılır

(<http://www.icep.com.tr/rehber/useducation/sinav.asp>)

Bilgisayar, puanları otomatik değerlendiriyorsa, dönüt sağlamak kolaydır. Bu farklı yollarla yapılabilir. Her soru cevaplanırken puanlanabilir ve dönüt hemen sağlanabilir veya katılımcı tüm testi bitirene kadar beklenerek dönüt ve puan verilebilir. Zamanlama genellikle testin amacına bağlıdır. Çok önemli testlerde tüm test tamamlanana kadar dönütü geciktirmek genel bir uygulamadır. Diğer taraftan daha az resmi sınıf testleri derhal dönüt sağlar. Güvenlik problemi varsa, dönüt genellikle geciktirilir.

Ayrıca test tasarımcısı dönütün içeriğini de belirlemelidir. Dönüt ham doğruluğu (doğru-yanlış sayısı) gösterebilir, cevap anahtarı sağlayabilir ya da cevabın niye doğru veya yanlış olduğunu açıklayabilir. Önemli bir test üzerinde yoğun emek harcayarak üç

saat oturmak durumunda kalan bir öğrenciye, test içeriğinin önemli soruları hakkında kullanışlı bilgileri sağlanması gerekir. Bilgisayarın testleri hemen puanlayabilmesi sayesinde, öğrenciye hâlâ hafızası taze iken sorular hakkında açıklamalar sunmak yerinde olur. Fakat bunun uygun olup olmadığı testin tipine, önemine ve güvenlik gereksinimlerine göre değişir. (Alessi., Trollip, 2001).

1.7.1 Bilgisayar Destekli Uygulamaların Ölçme ve Değerlendirmede Eğitsel Avantajları

Bilgisayar destekli ölçmenin eğitsel avantajları şu şekilde sıralanabilir:

Bir çok konunun çok hızlı değerlendirilmesine imkân verir ve öğreticiye sınav kâğıdını değerlendirmesi için zaman kazandırır.

Sınav esnasında çıkabilecek problemlerin tanımlanması daha hızlı ve detaylı olduğu için hata riski ortadan kalktığından yeni bir sınava gerek duyulmaz.

Testler öğrenci yeteneklerine göre, onları yönlendirecek biçimde tasarlanabilir ve sınav sonucunda ortaya çıkan, eksik bilgiler tamamlanacak şekilde düzenlenebilir.

Öğretici tarafından yakından izlenen öğrencilerden, değerlendirme sırasında veya hemen sonrasında dönüt alınabilir. Bu sayede öğrenciler kendilerini ölçme, kendi hızlarında gelişme, kendilerini gözleme ve bu izleme sürecindeki gerginliği zevk alınabilir bir duruma dönüştürme imkanını elde etmiş olurlar.

(<http://www.economics.ltsn.ac.uk/handbook/caa/11.htm>).

1.7.2 Bilgisayar Destekli Uygulamanın Ölçme ve Değerlendirmede Sağladığı Avantajlar

Bilgisayar destekli ölçme ve değerlendirme uygulamasının avantajları;

- Gözleme ve not değerlendirmesinde zaman tasarrufu sağlama ve not vermede ortaya çıkabilecek olan hataları en aza indirme.
- Büyük gruplarla çalışırken zaman ve kaynak tasarrufu sağlama.

- Bilgisayar destekli yapılan sınavlarda herhangi bir çıktı maliyetinin olmaması ve sınavların yenilenmesi ya da sınav içeriğinin değiştirilmesi gibi durumlarda maliyetin en aza indirgenmesi olarak sıralanabilir.

(<http://www.economics.ltsn.ac.uk/handbook/caa/11.htm>).

1.7.3 Bilgisayar Destekli Uygulamanın Ölçme ve Değerlendirme Açısından Sakıncaları

Ölçme ve değerlendirme açısından sakıncalar genelde iki başlık altında toplanır : Kalite ve kurulum süresi ve testleri hazırlayacak kadro. Hazırlanacak olan çoktan seçmeli sorular yüzeysel bir öğrenme yaratacağından testleri hazırlayacak kadronun iyi eğitilmiş olması gerekir. Aksi takdirde verilecek olan test öğrenci tarafından kabul görmez.

Nesnel testler, öğrencinin iletişim becerisini ve orijinal düşünce yapısını ölçmez. Hatta çoktan seçmeli soruların sorulması, cinsiyetten kaynaklanan sorunlar doğurabilir. Çünkü kız öğrencilerin bu formattaki sınavlarda sorun yaşadığı gözlenmiştir.

Bilgisayar destekli ölçmede klâsik, kâğıt üzerinde yapılan testlerden farklı sorunlar ortaya çıkabileceğinden, gözetmenlerin herhangi bir sorunu çözmeye hazır ve yeterli olmaları gerekir.

Testler bilgi teknolojisine dayandığı için öğrencilerin e-mail ve web tabanlı bültenlere aşina olmaları gerekir. Eğer öğrenciler kampüs dışında iseler internet bağlantıları olmalıdır.

Bu arada, güvenlik önlemleri alınmadığı takdirde, bir öğrencinin bir başka öğrencinin çalışmasını kendi çalışmasıymış gibi gösterebileceği ihtimali de bilgisayarın dezavantajlarından biridir. Bu sorunu gidermek için, öğrenciyi caydırıcı, kopyayı önleyecek tedbirler alınmalıdır. (<http://www.economics.ltsn.ac.uk/handbook/caa/1.htm>)

1.7.4 Ölçme ve Değerlendirmede Bilgisayar Destekli Uygulamaların Yönetsel Sorumlulukları

Projeyi gerçekleştirme ve uygulama yönetsel açıdan ele alındığında akademik hazırlığın kurulum aşamasında sürecin, yüksek düzeyde koordinasyonun, öğretme mekanizmaları

arasında işbirliğinin ve birkaç birimin arasındaki bilgi akışının oldukça uzun sürdüğü ve yavaş işlediği görülür.

Eldeki yazılımın çökmesi nadir görülmesine rağmen kişisel bilgisayarlar ve yerel ağ için aynı şeyi söylemek mümkün değildir. Aynı şekilde, bilgi teknolojilerinin, fiziki imkanların, donanım ve laboratuvarların işlevselliği önemlidir. Eğer sınavı bilgisayar laboratuvarında veriyorsanız, laboratuvarında birkaç yedek bilgisayarın bulunmasını sağlamak gerekir. Sınav esnasında cihazlardan herhangi birinde aksaklık çıkması durumunda öğrencinin bir başka bilgisayara geçmesi ve kaybedilen zamanın telafi edilmesi gerekir.

Bilgisayar destekli ölçmede sistemler birbirinden farklıdır ve bazı sistemlerin öğrenme ortamına uyumu zordur. Yönetim ortaya çıkabilecek bütün olası aksaklıkları önceden bilip hazırlıklı olmalı ve sorunları anında çözebilmelidir.

Eğitsel kalite sorumluluğu akademik ve kalite kontrol görevlilerine düşerken, gerekli değişiklikleri ve gelişmeleri takip etmek ve uygulayıcılara sağlamak yönetsel bir görevdir. Bu anlamda yönetimin iyi yetişmiş, tasarımla ilgili eğitimsel kavramları ve faktörleri bilen bireylerden oluşması gerekir.

Yönetimin bir diğer sorumluluğu ise; özel ilgi gerektiren özürlü öğrenciler için alternatif testlerin hazırlanmasını sağlamak, büyük baskı, konuşma versiyonları ya da Braille alfabesi formatında sınavların hazırlığını yapmak ve uygulamaya koymaktır. Testlerin hazırlanışı esnasında görev alan ekip üyelerinin görev tanımlamaları iyi yapılmalı ve işleyişin aksamaması sağlanmalıdır. Herhangi bir testin hedefleri o testin en önemli özelliğidir. Test hazırlayan, testin neyi değerlendireceği konusunda önceden hedefini belirlemelidir. Test hedefleri, genellikle verilen eğitimin veya müfredatın özel hedefleriyle yakından ilgili olmalıdır. Bazı testler sadece birkaç hedefi kapsar; final veya sertifika sınavları ise müfredatın büyük bir kısmını, ya da tamamını kapsar. Bu anlamda hedeflerin iyi saptanması çok önemlidir.

Sistemin işleyişini iş akış şemasına bakarak kısaca şöyle özetleyebiliriz :

- Hazırlanması gereken soruların kriterleri (soru sayısı, ilgili üniteler, vb.) belirlenir.
- Soru yazarlarına resmi yazıyla birlikte disketler gönderilir. Soruların bu disketlere kaydedilmesi istenir.
- Soru yazarlarından gelen sorular, elektronik biçimdeyse, gerekli düzeltmeler ve biçim değişiklikleri yapılır. Eğer kâğıt üzerinde gelmişse, dizgi gurubu, soruları tekrar kelime işlemci yazılımı üzerinde yazar.
- Soruların konunun uzmanları tarafından kriterlere (soru sayısı, üniteler vb.) uygunluğunun kontrolü ve gerekli düzeltmeleri yapılır. Düzeltme ve iyileştirme süreci soruların test haline getirilmesine kadar sürer.
- Konunun uzmanları tarafından soruların çeşitli parametrik özellikleri (olumlu, olumsuz, kombine, vb.) belirtilerek soru bankasına eklenir, ilgili döneme ait testler ve bunlara ait cevap anahtarları hazırlanır.
- Bilimsel redaksiyon için öğretim üyeleri davet edilerek, konunun uzmanlarıyla birlikte bilimsel denetim gerçekleştirilir.
- Bilimsel redaksiyonu biten test, bu kez teknik redaksiyon ekibi tarafından incelenir. İfade bozuklukları, yazım ve noktalama hataları giderilir.
- Soru yazarları ve bilimsel redaksiyonu gerçekleştiren öğretim üyeleri, testin son halini inceleyerek, uygun olduğu konusunda fikir birliğine varırlarsa, basılabilir onayı verirler.
- Konu uzmanları tarafından, testin a,b,c,d grupları hazırlanır ve test dosyaları soru bankasına yüklenir.
- Süreç denetim elemanları, çeşitli testlerin birleşiminden oluşan kitapçıkları soru bankası yazılımını kullanarak basarlar.
- Konunun uzmanları tarafından, kitapçıklar son bir incelemeden geçirilir. Eğer kitapçıklarda sorun görülmezse, süreç denetim grubu tarafından kitapçıklar matbaaya gönderilir. Sorun olan kitapçıkların yeniden çıktuları alınır.
- Süreç Denetim Grubu, yukarıda belirtilen test hazırlama sürecinin her aşamasında devreye girer ve işleyişi denetler.

1.7.5 Bilgisayar Destekli Öğretimde hazırlanacak Soru Bankası ve Soru Analizi

Soru Bankası sisteminden beklentiler ortaya konulduğunda şunlar temel hedefler olarak belirlenmiştir:

Soru uzmanlarının sayfa ayarları, soru numaralarının konulması gibi biçimsel işlere zaman harcamalarının önüne geçmek ve bu sayede bu kişilerin soru hazırlama sürecine daha fazla zaman ayırmalarını sağlamak,

Gözle yapılan denetlemeler sırasında kolayca gözden kaçabilecek yazım, noktalama ve çizim hatalarını otomatik olarak düzeltmek,

Soruları ünitelere, yapılarına, türlerine göre sınıflandırmak,

Hazırlanan sınav türünü en kısa sürede dört grup haline getirmek,

Sınavların değerlendirilmesi için görevli bilgi işlem birimine gönderilen cevap anahtarlarında olabilecek hataların önüne geçmek,

Sınavlar değerlendirildikten sonra, öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre soruların madde analizini gerçekleştirerek soru uzmanlarına dönüt sağlamak (Tokbudak, Karadağ, Şenel, 2002).

1.7.6 Bilgisayarda Soruların Hazırlanması Esnasında Dikkat Edilmesi Gerekli Hususlar

Bir test, soruların arzulanan tepkiyi ortaya çıkarması için bir uyarı sağlamalıdır. Bunu yapmak için her soru en az iki kritere uygunluk göstermelidir. Birincisi, her test sorusu ilgisiz bilgi ve becerileri değil, belirlenen amaçları değerlendirmelidir. Bunu yaparken de bilgisayar-yönetimli testler bağlamında, kurulum ve bilgisayar bilgisi sorun olabilir. Bilgisayarın gözdağı verdiği insanlar gerekli komutları yerine getiremezler; test endişesi bilgisayar endişesiyle birleşebilir.

Diğer önemli bir nokta ise, test tasarımcıları, soruları test alan kişinin zaten cevaplamak zorunda olduğunu, bu nedenle soruların bilgisayar ortamına aktarılmasında kullanılacak programın önemli olmadığı zihniyetiyle hazırlamamalıdır. Sınava giren kişi de bu

soruları nasıl cevaplamam lazım diye endişeye düşmemelidir. Bazen bir sorunun cevabını bilen insanlar test programı tasarımcısının tam olarak düşündüğü şekilde cevabı yazamadığı için doğru yanıtı bildiği halde puan alamaz. Örneğin, bir soruda Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk cumhurbaşkanının adı sorulsa ve sınav katılımcısı 'Mustafa Kemal Atatürk' yerine 'Atatürk' veya 'atatürk' diye daktilo ederse, soruyu bilmesine rağmen büyük olasılıkla puan alamayacaktır. Bu cezalar adil değildir. Bir test insanların konu bilgisini ölçmelidir, test programcısından kaynaklanan belirsizlikleri çözme becerisini değil. Sonuç olarak; tüm testlerde olduğu gibi sorular açık ve net bir şekilde yazılmalıdır.

Katılımcının gözünde, testteki en önemli aşama testten önceki ve test sürecindeki aşamadır. Testten önce, katılımcı test stresini yükseltmeyen çözümlerle rahatlamaya ihtiyaç duyar. Test boyunca da test yönetimine değil, soruları cevaplamaya yoğunlaşmalıdır. Bu nedenle testler hazırlanırken her soru maddesi tek bir ekran ya da pencerede sunulmalıdır. Soru maddesinin tasarımı uyumlu olmalıdır. Soru maddelerine ulaşma ve cevap kolaylığı sağlanmalıdır. Katılımcıya, yanlış yanıtları değerlendirme ve düzeltme fırsatı verilmelidir. Sorular arasında gezinebilme fırsatı verilmelidir. Gözden geçirme için soruları işaretleme fırsatı verilmelidir. Test tasarımı hatalarına ceza verilmemelidir. Yeniden başlama olanağı yaratılmalıdır. Öğrenciler yorum yapabilme fırsatı bulmalıdır. Sağlanan dönüt testin amacına uygun bulunduğundan emin olunmalıdır. Kalan yanıtlama süresi öğrenciye bildirilmelidir. Testin güvenlik önlemi bulunmalıdır (Alessi, Trollip, 2001).

1.8 İlgili Araştırmalar

Çevik, (2001) “Yabancı Dil Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi” başlıklı araştırmasında yabancı dilde dilbilgisi öğretiminde önceden öğrenilmiş olan dilbilgisi yapılarının pekiştirilmesinde BDYD öğretiminin öğrenci başarısına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırma 1999-2000 öğretim yılının II. döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim dalında yapılmıştır. Araştırmanın örnekleminde 15'er kişiden oluşan 30 öğrenci yer almıştır.

Çevik, (2001) araştırma sonucunda; Bilgisayar destekli öğretim uygulamasının öğrencilerin başarısına katkısı olduğunu, bilgisayar destekli öğretimden sonra öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcı olduğu bulgularını elde etmiştir.

Aytürk, (1999) “Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrencilerin İngilizce Başarısına; İngilizce ve Bilgisayara Yönelik Tutumlarına Yönelik Etkisi” başlıklı araştırmasında İngilizce öğretiminde kullanılan geleneksel yöntemler ile bilgisayar destekli öğretim yöntemini karşılaştırarak öğrenci, başarısı ve öğrencinin bilgisayar ve İngilizce'ye yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacındadır.

Araştırma 1998-1999 öğretim yılının I. yarıyılında Hasanoğlan Atatürk Anadolu Öğretmen Lisesi hazırlık sınıfı öğrencileri ile yürütülmüştür. araştırmada kontrol gruplu ön test son test deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. araştırmanın örnekleminde deney grubunda 20, kontrol grubunda 20 öğrenci yer almıştır.

Araştırmanın sonucunda; İngilizce öğretiminde bilgisayar destekli öğretim alan öğrencilerin başarısı, geleneksel öğretim alan öğrencilerin başarısından daha yüksektir. Bilgisayar destekli öğretim alan öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumları geleneksel öğretim alan öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarından daha olumludur. Bilgisayar destekli öğretim alan öğrencilerin İngilizce'ye ilişkin tutumları, geleneksel öğretim alan öğrencilerin İngilizce'ye ilişkin tutumlarından daha olumludur. İngilizce'ye yönelik tutum ile İngilizce dersi başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Alyaz (1997) “Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Bilgisayar Kullanımı” adlı araştırmasında Türkiye’de ve dünyada bilgisayarın ve yabancı dil (Almanca) öğretiminin geldiği aşamayı ve sonuçlarını ortaya koymaya çalışmıştır. Bilgisayar destekli istatistik, İngilizce, almanca vb. derslerde kullanılan programlarla bilgisayar kullanımının teknik ve pedagojik yönleri ele alınmış ve varılan sonuçlar doğrultusunda bilgisayarın bir ders aracı olarak oldukça yararlı olduğu ortaya konmuştur. Konuyla ilgili olan kaynaklar taranıp elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Araştırmanın sonucunda yabancı dil öğretiminin, geliştirmeyi hedeflediği temel yetilerin (konuşma, yazma, okuma, dinleme, anlama vb.) bilgisayar yazılımları açısından ele alındığında temel yetileri tek tek işleyen eski ve yeni programlar irdelenmiş; sonuç olarak dilsel yetilerin tek tek değil de bir bütün olarak ele alınması gerektiği saptanmıştır.

Odabaşı (1994) “Yabancı Dilde Dilbilgisi Öğrenmede Bilgisayar Destekli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı araştırmasında yabancı dilde dilbilgisi öğretiminde önceden öğrenilmiş olan dilbilgisi yapılarının pekiştirilmesi söz konusu olduğunda, bilgisayar destekli öğrenim yönteminin geleneksel öğrenim yöntemlerine göre öğrencinin dilbilgisi başarısına etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Araştırma 1993-1994 öğretim yılı ikinci yarıyılında Eskişehir Özel Çağdaş Lisesi ortaokul 1. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. araştırmanın örnekleme deney grubu 19 kontrol grubunda 19 olmak üzere 38 öğrenciden oluşturulmuştur.

Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun yanında BDYD öğrenimi yöntemiyle geleneksel öğrenim yöntemleri arasında kalıcılık açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Balkanlı’nın (2003) “Bilgisayar Destekli Orta Öğretim Öğrencilerine Almanca Öğretim Uygulaması.(Anadolu Kız Meslek Lisesi örneği.)” adlı araştırmasında video destekli gözlem yöntemi benimsenmiş ve bu amaçla Langenscheidt tarafından hazırlanan yazılım olan “Moment mall” adındaki bir eğitim CD’si kullanılarak geleneksel öğrenme metodu olan sınıf içi eğitim ve laboratuvar çalışması yapılmıştır.

Araştırmaya 2003-2004 öğretim yılında Sakarya Anadolu Kız Meslek Lisesi 2. sınıf öğrencilerinden 20 kişilik bir sınıf katılmış ve bu çalışma 1 hafta sürmüştür.

Çalışma süresince sınıf 2 gruba ayrılarak bir grubun sınıfta materyal kullanımı ve materyal ile çalışması diğer grubun ise bilgisayar laboratuvar uygulamasına katılması organize edilmiştir.

Araştırma süresince yapılan video çekimleri daha sonra araştırmaya katılan öğretmen ve öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve değerlendirmeler aşağıdaki başlıklar altında sınıflandırılmıştır.

- Motivasyon
- Dikkat dağınıklığı ve umursamazlık
- Dış çevreden etkilenme
- Sosyalleşme
- Olumlu tutum ve tavır geliştirme
- Algılama ve bilgi düzeyine erişme
- Psikomotor yeteneğinin gelişmesi

Uluser İnan (1997) “Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin İngilizce Öğretiminde Etkililiği” adlı araştırmasında öğretim yöntemlerinden birisi olan bilgisayar destekli öğretim yönteminin etkiliği, İngilizce öğretimi açısından ele alınmış ve cinsiyet, yaş, denetim odakları özelliği, anne ve babanın eğitim durumu, özel İngilizce dersi alıp almadığı, evinde bilgisayar sahibi olup olmadığı ve evinde İngilizce konuşan biri olup olmadığı değişkenlerinin başarıya etkileri araştırılmıştır.

Araştırma Üsküdar ilçesi Üsküdar Anadolu Lisesi 6. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu evrenden, aynı öğretmenin ders verdiği 2 şube örneklem grupları olarak seçilmiştir. Rasgele olarak deney ve kontrol grupları şeklinde belirlenen şubelerden her birine farklı bir öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada örneklem olarak kontrol grubunda 34, deney grubunda 35 öğrenci yer almıştır.

Araştırmanın birinci amacı; İngilizce öğrenme başarısının bilgisayar destekli ve geleneksel öğretim yöntemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı'nı tespit etmektir.

Zeka puanları ve ön test başarı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmayan deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılaşma çıkmıştır. Bu farklılaşmanın; bilgisayar destekli öğretim yönteminin kullanıldığı deney grubunun lehine sonuç verdiği, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun başarı ortalamasının ise azaldığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci amacı; bir kişilik boyutu olan denetim odağı özelliği ile İngilizce başarısı arasındaki ilişkinin geleneksel ve bilgisayar destekli öğretim yöntemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaktır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrenciler, denetim odakları açısından hemen hemen eşittir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubunda denetim odakları puanları arasında negatif bir ilişki saptanmıştır (Uluser İnan, 1997).

BDYD öğreniminde gerçekleştirilen araştırmalardan Rosenbaum'un çalışması ilk olarak sayılabilir. Bu araştırmada Almanca öğrenen öğrencilerden oluşan bir grup derslerini dil laboratuvarında; diğer bir grup ise, bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirmiştir. Daha sonra verilen dinleme-anlama testinde her iki grubun puanları da birbirine benzer sonuçlar vermiştir. Fakat okuma-yazma testinde bilgisayar laboratuvarında çalışan grubun puanları daha yüksek çıkmıştır (Rosenbaum,1969:457-465).

BDYD eğitimi konusunda yapılan en geniş kapsamlı çalışmalardan birisi 1981'de San Francisco'da Center for Language and Crosscultural Skills'de gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma lise öğrencileri üzerinde İspanyolca öğretimi konusunda yapılmıştır. Araştırmayı gerçekleştiren Robinson ve arkadaşları tamamı ikinci dil edinimi ve psiko dilbilimi araştırmalarına dayanan on denenceye göre hazırlanmış BDYD öğrenimi yazılımlarını deney grubuna, bu denencelere göre hazırlanmamış yazılımları da kontrol grubuna uygulamışlardır. Tamamı dokuz gün süren uygulamalar sırasında öğrencilere her uygulama sonrası başarı, uyum ve tutum testleri verilmiştir. Deney grubu gerek tutum, gerek uyum, gerekse başarı testlerinde üstün performans göstermiştir. Bu araştırma özellikle BDYD öğreniminde ders ve öğrenme yöntemlerinin geliştirilmesine ışık tutmuştur (Pederson, 1987:120-122).

Chapelle ve Jamieson, 1982 yılında 28 İspanyol ve 20 Arap öğrencinin gönüllü denek olarak katıldığı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Illinois Üniversitesi'nde yapılan araştırmada dilbilgisi, okuma ve dinleme olmak üzere üç beceri alanında alıştırmalar içeren ESL PLATO yazılımı kullanılmıştır. Araştırma BDYD öğrenimini gönüllü olarak yapmak isteyen öğrencilerin özelliklerini ve bu konudaki motivasyonun başarıya katkısını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları BDYD öğrenimini benimseyen öğrencilerin alan bağımlısı öğrenciler olduğunu, yöntemi benimsemenin, ise başarıya katkısı olmadığını göstermiştir (Chapelle ve Jamieson, 1986, Odabaşı 1997).

Kleinmann'ın 1985 yılında yaptığı araştırmada ise ana dili İngilizce olmayan değişik uluslardan üniversite birinci sınıf öğrencileri arasından deney ve kontrol grupları olarak 38'er öğrenci seçilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler okuma derslerinin bir bölümünü BDYD öğrenimi yöntemiyle yapmışlar, kontrol grubundaki öğrenciler ise sadece sınıfta öğretmenle çalışmışlardır. Bir dönemlik uygulamadan sonra deneklere verilen son testte, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (Kleinmann, 1987).

Mc Creesh ise 1990 yılında yaptığı araştırmada; çok sözcüklü eylemlerin öğretilmesinde BDYD öğrenimi yöntemini kullanarak uygulama sonrasında öğrencilerin yönetime ilişkin görüşlerini almıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin BDYD öğreniminden hoşlandıklarını ve bu yöntemin dil öğreniminin başka beceri alanlarında da uygulanmasını istedikleri sonucuna ulaşmıştır (Mc Creesh, 1990; Yaşar, 1990).

Benzer bir araştırmayı yazılı anlatım konusunda 54 üniversite öğrencisiyle yapan ve bu konuda öğrenci görüşlerini alan Neu ve Scarcella'nın bulguları da öğrencilerin BDYD öğrenimine karşı tutumlarının olumlu yönde olduğunu göstermektedir (Neu ve Scarcella, 1991; Odabaşı, 1997).

Teknolojik olanakların artması sonucunda Sanaoui ve Lapkin'in araştırması gibi, olanakları zorlayan kimi araştırmalar da ortaya çıktığı görülmektedir. Söz konusu araştırmada Toronto'daki Fransızca öğrenen bir grup öğrencinin Montreal'deki ana dili Fransızca olan öğrencilerle, özellikle yazılı anlatım yaşantılarını ağ aracılığıyla paylaşmaları sağlanmıştır (Sanaoui ve Lapkin 1992; Odabaşı, 1997).

BÖLÜM II :YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıkları altında yer alan bilgiler sunulmuştur.

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada deneme modeli kullanılmıştır. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir. Bu modelde gözlenmek istenenler araştırmacı tarafından üretilir (Karasar, 2002:87).

2.2 Araştırma Grubu

Araştırma grubunu 2003-2004 öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE 1. Sınıf, I. ve II. öğretim öğrencileri oluşturmaktadır.

Deney ve kontrol grupları 2003-2004 öğretim yılı güz döneminde Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE 1. Sınıf, I. ve II. öğretim sınıflarında öğrenim görmekte olan 40' ar kişilik lisans öğrencilerinden oluşturulmuştur. Grupların oluşturulması için ölçüt olarak başarı testinden alınan puanlar kullanılmıştır. Puan dağılım aralıkları 1-20, 21-40, 41-60, 61-80, 81-100 olarak belirlenmiş ve öğrenciler aldıkları puanlara göre bu gruplara dahil edilmiştir. Öğrenciler bu başarı durumlarına göre oranlı olarak iki gruba ayrılmıştır. Cinsiyet ve mezun olunan lise türü de gruplarda eşitlenmiştir. Oranlı olarak oluşturulan grupların biri deney diğeri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna on iki hafta süren bilgisayar destekli İngilizce dersi verilmiş, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Kontrol grubu hafta sonu ödevlerini araştırmacı tarafından hazırlanan basılı materyallerle alırken deney grubu bilgisayar ortamında çalışabilecekleri ve kendilerine anında dönüt sağlayabilecekleri şekilde hazırlanmış ödevlerle hazırlanmışlardır (Ek 3).

Bu uygulama sonucunda aşağıdaki müfredata göre öğretime başlanmıştır.

1-2. Hafta : Present Perfect Tense & Present Perfect Continuous Tense

3-4. Hafta : Past Continuous Tense

5-6. Hafta : Future Simple / Going to

7-8. Hafta : Comparison of Adjectives

9-10. Hafta : Past Perfect Tense

11-12. Hafta : Relative Clauses

Uygulama başlamadan önce öğrencilere uygulanan başarı testine ek olarak İngilizce' ye karşı tutum anketi uygulanmış ve sonrasında deney ve kontrol grubunda dersler başlamıştır.

Geleneksel yöntemlerle dersler, sınıf ortamında, öğretmen merkezli , tahta kullanılarak ve soru cevap tekniği ile yapılmıştır. Daha önceden hazırlanan çalışma kağıtları öğrencilere dağıtılmış ve derslerde alıştırmalar sözlü olarak yapılmıştır. Konular ders kitabından takip edilmiştir.

Bilgisayar destekli öğretimde dersler, laboratuvar ortamında, öğrenci merkezli, kendi öğrenme hızlarında yapılmış , öğretmenin rolü öğrenciler gerek duyduğunda rehberlik etmek olmuştur. Her konunun konu açıklama ve diyalog bölümleri Power Point sunuları şeklinde öğrencilerin dinleyebileceği düzende hazırlanmış ve alıştırma kısmında ise Visual Basic programları kullanılarak öğrencilerin verdikleri cevapların doğru veya yanlış olduğunu gösteren bir CD olarak hazırlanan tasarımla anında dönüt alabilmeleri sağlanmıştır. Çalışma kağıtları da öğrencilerin anında dönüt sağlayabileceği şekilde tasarlanmıştır. Uygulama sonunda öğrencilere İngilizce' ye karşı tutum anketi ve başarı testi uygulanmıştır.

Eğitimde söylemek değil, söyleyip yapabilmek önemli rol oynar. Yaşam boyu, eğitimin temel amacı bireyin tüm duyu organları ile yeteneklerini geliştirirken, yetenek ve ilgi alanlarına yönelik çağdaş bilgilerle donatılması, yaratıcılığını geliştirme üretken olması ve bunu yaşam boyu devam ettirmesidir. "Karıncı Tekniği" (Baytekin 2000). Bu teknikte işbirliği bilinci ve işin tümünü sahiplenme duygusu ön plandadır ve bunun gerçekleşmesi için bir kısım öğrenciye ders materyali olarak kullanacakları CD'nin hazırlanması sürecinde görev ve sorumluluk verilmiştir (örn. CD'deki ses kayıtların yapılmasında İngilizce'si yeterli olan ve telaffuzu iyi olan öğrencilerin görevlendirilmesi gibi).

2.3 Veri Toplama Araçları

Bilgi Formu: Bu bölüm 7 maddeden oluşmaktadır. Bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. Bu bilgiler Öğrencinin adı soyadı, cinsiyeti, yaşı, mezun olduğu lisenin türü, daha önce İngilizce eğitimi alıp almadığı, herhangi bir İngilizce kursuna gidip gitmediği veya özel ders alıp almadığı, bölüme yerleştirilirken kullanılan ÖSS puanıdır.

Tutum Anketi: Bu bölüm 41 maddeden oluşmaktadır. Bölümde İngilizce'ye karşı tutum bilgileri yer almaktadır. Öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarını ölçmek amacıyla Dr. Hande Gürel tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması daha önceden yapıldığından bu çalışmalar tekrar edilmemiştir.

Başarı Testi: Başarı testi 40 sorudan oluşmaktadır. Test uygulamanın yapılacağı güz dönemine ait konuları kapsamaktadır. Güz döneminde işlenecek olan gramer konuları ve uygulanan testteki soru dağılımları aşağıdaki gibidir.

Pr. Perfect & Pr. Perfect Cont.Tense	01 – 11	Past Continuous Tense	12 – 16
Future Simple / Going to	13 – 22	Comparison of Adjectives	23 – 28
Past Perfect Tense	29 – 34	Relative Clauses	35 – 40

Uygulama sürecinde bu konularla ilgili hafta sonu çalışma materyalleri kontrol grubuna basılı materyal olarak deney grubuna ise bilgisayar ortamında çalışabilecekleri bir CD içinde her hafta düzenli olarak verilmiştir.

2.4 Verilerin Analizi

Tutum ve başarı düzeylerinin belirlenmesinde toplam tutum ve başarı puanlarının ortalamaları alınmış, standart sapmaları hesaplanmış standart sapma ve ortalama değerlerine göre “düşük”, “orta”, “yüksek” olarak üç düzey belirlenmiştir.

Veri toplama araçlarından elde edilen sayısal veriler SPSS paket programına aktarılmış sonra istatistikî analizleri yapılmış ve elde edilen bilgiler çözümlenmiştir. Verilerin analizinde; öğrencilerin tutum ve başarılarına ilişkin olarak düzey belirlemede frekans ve yüzde, gruplar arası tutum ve başarı farklarının analizinde ise bağımsız çalışma grubu t-testi teknikleri kullanılmıştır.

BÖLÜM III : BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde bulgular ve yorumlara yer almaktadır, bulguların sunumunda alt problem sırası takip edilmiş, önce tablolar, ardından tablolara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 3.1 Grupların Ön Test Tutum ve Başarı Puanları

	GRUP	N	\bar{X}	S.S.	S.H.O	t	P
Ön Test Başarı Puanları	Deney Grubu	40	44,40	20,43	3,23	-,70	,48
	Kontrol Grubu	40	47,47	18,43	2,91		
Ön Test Tutum Puanları	Deney Grubu	40	140,72	24,04	3,80	,77	,44
	Kontrol Grubu	40	137,00	18,66	2,95		

Tablo 3.1 incelendiğinde, grupların ön test tutum ve başarı puanları arasında fark olmadığı görülmüştür ($P>.05$). Bu nedenle grupların toplam başarı ve tutum puanları doğrudan çözümlenmiştir.

3.1 BDYD Dersi Alan Öğrenciler ile Geleneksel Yöntemlerle Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dile Karşı Tutumlarına İlişkin Bulgular

3.1.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dile Karşı Tutumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.2 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dile Karşı Tutumlarına İlişkin Frekans Değerleri

GRUP	Cinsiyet	N	Ön Test Tutum Puanları			Son Test Tutum Puanları			Toplam
			%	Düşük	Orta	Yüksek	Düşük	Orta	
Deney Grubu	Erkek	N	10	9	10	4	11	14	29
		%	34,50	31,00	34,50	13,80	37,90	48,30	100
	Bayan	N	2	4	5	0	6	5	11
		%	18,20	36,40	45,50	0,00	54,50	45,50	100
Kontrol Grubu	Erkek	N	11	7	11	14	8	7	29
		%	37,90	24,20	37,90	48,20	27,60	24,20	100
	Bayan	N	3	5	3	5	6	0	11
		%	27,30	45,40	27,30	45,46	54,54	0,00	100

Tablo 3.2 incelendiğinde, deney grubundaki erkek öğrencilerin İngilizce dersine karşı ön test tutum puanlarının tüm düzeylerde birbirine yakın oranlarda olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda ise erkek öğrencilerin tutum puanlarının “düşük” ve “yüksek” düzeylerde olduğu görülmüştür. Son test tutum puanlarına bakıldığında ise deney grubu erkek öğrencilerinin İngilizce dersine karşı olumlu tutum gösterme oranlarının yükseldiği ancak kontrol grubunda bu durumun tam aksine bir şekilde tutum puanlarının düştüğü görülmüştür. Tablo incelendiğinde erkek öğrencilerde görülen bu durumun benzer şekilde bayan öğrencilerde de olduğu görülebilir. Bu durum, Geleneksel İngilizce eğitiminin, öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine, BDÖ’ in ise olumlu tutum geliştirmelerine neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.1.2 Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dile Karşı Tutumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.3 Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dile Karşı Tutumlarına İlişkin Frekans Değerleri

Grup	Yaş	N	Ön Test Tutum Puanları			Son Test Tutum Puanları			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	Düşük	Orta	Yüksek	
Deney Grubu	18 ve Altı	N	1	0	1	0	1	1	2
		%	50,00	0,00	50,00	0,00	50,00	50,00	100
	19-21	N	9	12	11	4	14	14	32
		%	28,10	37,50	34,40	12,50	43,80	43,80	100
	22-24	N	2	1	3	0	2	4	6
		%	33,30	16,70	50,00	0,00	33,30	66,70	100
Kontrol Grubu	18 ve Altı	N	4	1	3	5	1	2	8
		%	50,00	12,50	37,50	62,50	12,50	25,00	100
	19-21	N	8	10	11	11	13	5	29
		%	27,60	34,50	37,90	37,90	44,80	17,20	100
	22-24	N	2	1	0	3	0	0	3
		%	66,70	33,30	0,00	100	0,00	0,00	100

Tablo 3.3’ e göre deney grubundaki tüm yaş gruplarındaki öğrencilerin İngilizce dersine karşı ön test tutum puanları ile son test tutum puanları incelendiğinde tutum puanlarının olumlu bir şekilde artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Kontrol grubunda bu durumun tam

aksine bir şekilde son test tutum puanlarının ön test tutum puanlarına oranla düştüğü görülmüştür. Bu durum, yaş değişkenine göre de geleneksel İngilizce eğitiminin, öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine, BDÖ'in ise olumlu tutum geliştirmelerine neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.1.3 Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dile Karşı Tutumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.4 Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dile Karşı Tutumlarına İlişkin Frekans Değerleri

Grup	Lise türü	N	Ön Test Tutum Puanları			Son Test Tutum Puanları			Toplam
			%	Düşük	Orta	Yüksek	Düşük	Orta	
Deney Grubu	Genel lise	N	4	0	4	0	4	4	8
		%	50,00	0,00	50,00	0,00	50,00	50,00	100
	Anadolu lisesi	N	1	6	6	1	6	6	13
		%	7,69	46,15	46,15	7,69	46,15	46,15	100,00
	Fen lisesi	N	0	1	0	0	0	1	1
		%	0,00	100,00	0,00	0,00	0,00	100,00	100
	Meslek lisesi	N	5	4	1	1	4	5	10
		%	50,00	40,00	10,00	10,00	40,00	50,00	100
	Süper lise	N	0	1	1	0	1	1	2
		%	0,00	50,00	50,00	0,00	50,00	50,00	100
An.Tek.M. Lisesi	N	1	1	4	0	2	4	6	
	%	16,67	16,67	66,67	0,00	33,33	66,67	100	
Kontrol Grubu	Genel lise	N	1	2	4	0	3	4	7
		%	14,29	28,57	57,14	0,00	42,86	57,14	100
	Anadolu lisesi	N	4	6	4	4	7	3	14
		%	28,57	42,86	28,57	28,57	50,00	21,43	100
	Fen lisesi	N	0	1	0	0	1	0	1
		%	0	100,00	0,00	0,00	100,00	0,00	100
	Meslek lisesi	N	4	3	3	5	3	2	10
		%	40,00	30,00	30,00	50,00	30,00	20,00	100
	Süper lise	N	2	0	0	2	0	0	2
		%	100,00	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	100
An.Tek.M Lisesi	N	1	2	3	0	4	2	6	
	%	16,67	33,33	50,00	0,00	66,67	33,33	100	

Tablo 3.4'e göre deney grubundaki Anadolu lisesi ve Süper lise öğrencilerinin zaten iyi denilebilecek olan tutumlarında bir değişiklik görülmezken diğer tüm lise türlerindeki öğrencilerin İngilizce dersine karşı ön test tutum puanları ile son test tutum puanları

incelendiğinde tutum puanlarının olumlu bir şekilde artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Kontrol grubunda bu durumun tam aksine bir şekilde tüm lise türlerinde son test tutum puanlarının ön test tutum puanlarına oranla ya değişmediği ya da düştüğü görülmüştür. Bu durum, lise türü değişkenine göre de geleneksel İngilizce eğitiminin, öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine, BDÖ'in ise olumlu tutum geliştirmelerine neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.1.4 Özel Ders veya Kurs Alıp Almama Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dile Karşı Tutumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.5 Özel Ders veya Kurs Alıp Almama Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dile Karşı Tutumlarına İlişkin Frekans Değerleri

GRUP	Özel Ders/Kurs	N	Ön Test Tutum Puanları			Son Test Tutum Puanları			Toplam
			%	Düşük	Orta	Yüksek	Düşük	Orta	
Deney Grubu	Alan	N	1	0	5	0	1	5	6
		%	16,70	0,00	83,30	0,00	16,70	83,30	100
	Almayan	N	11	13	10	4	16	14	34
		%	32,40	38,20	29,40	11,80	47,10	41,20	100
Kontrol Grubu	Alan	N	0	1	4	1	1	3	5
		%	0,00	20,00	80,00	20,00	20,00	60,00	100
	Almayan	N	13	11	11	17	13	5	35
		%	37,10	31,40	31,40	48,60	37,10	14,30	100

Tablo 3.5 incelendiğinde deney grubundaki özel ders/kurs alan ve almayan öğrencilerin İngilizce dersine karşı ön test tutum puanları ile son test tutum puanlarının olumlu bir şekilde artış gösterdiği görülebilir. Kontrol grubunda bu durumun tam aksine bir şekilde özel ders/kurs alan ve almayan öğrencilerin son test tutum puanlarının ön test tutum puanlarına oranla düştüğü görülmüştür. Bu durum, özel ders/kurs alma ve almama değişkenine göre de geleneksel İngilizce eğitiminin, öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine, BDÖ'in ise olumlu tutum geliştirmelerine neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.1.5 BDYD Dersi Alan Öğrencilerin, Derslere Başlamadan Önce ve Sonraki Tutumları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Tablo 3.6 BDYD Dersi Alan Öğrencilerin, Derslere Başlamadan Önce ve Sonraki Tutumlarına İlişkin Bağımlı Çalışma Grubu t-Testi Değerleri

TUTUM	N	\bar{X}	S.H.O.	S.S.	T	P
Ön Test Tutum Puanları	40	140,72	24,04	16,33	-7,07	,00
Son Test Tutum Puanları	40	159,00	18,85			

Tablo 3.6 incelendiğinde BDYD dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin olarak ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($P < .05$). Ön test ve son test tutum puanlarının ortalamalarına bakıldığında son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olduğu görülebilir. Bu durumda BDYD öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersine karşı baştaki tutumlarına göre uygulama sonundaki tutumlarında olumlu bir şekilde fark yarattığı söylenebilir.

3.1.6 Geleneksel Yöntemlerle Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin, Derslere Başlamadan Önce ve Sonraki Tutumları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Tablo 3.7 Geleneksel Yöntemlerle Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin, Derslere Başlamadan Önce ve Sonraki Tutumlarına İlişkin Bağımlı Çalışma Grubu t-Testi Değerler

TUTUM	N	\bar{X}	S.H.O.	S.S.	t	P
Ön Test Tutum Puanları	40	137	18,66	15,38	,19	,84
Son Test Tutum Puanları	40	136,52	23,54			

Tablo 3.7 incelendiğinde geleneksel Yöntemlerle İngilizce dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin olarak ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($P>.05$). Ön test ve son test tutum puanlarının ortalamalarına bakıldığında son test puanlarının ön test puanlarından düşük olduğu görülebilir. Bu durumda geleneksel yöntemlerle dil öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersine karşı baştaki tutumlarına göre uygulama sonundaki tutumlarında olumlu bir değişiklik yaratmadığı söylenebilir.

3.1.7 BDYD Dersi Alan Öğrenciler ile Geleneksel Yöntemlerle Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Dersine Karşı Tutumları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Tablo 3.8 BDYD Dersi Alan Öğrenciler ile Geleneksel Yöntemlerle Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Dersine Karşı Tutumları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Çalışma Grubu t-Testi Değerleri

GRUP		N	\bar{X}	S.S.	S.H.O.	t	P
Son Test Tutum Puanları	Deney Grubu	40	159,00	18,85	2,98	4,71	,00
	Kontrol Grubu	40	136,52	23,54	3,72		

Tablo 3.8 incelendiğinde yabancı dil dersine karşı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derslerin sonundaki tutumlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı fark bulunmuştur ($P<.05$). Deneklerin görüşlerinin ortalama değerlerine bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ($\bar{X}=159$) kontrol grubu öğrencilerine ($\bar{X}=136,52$) oranla İngilizce dersine karşı daha olumlu bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Buna göre verilen eğitim sonucunda BDYD öğretimi, geleneksel İngilizce öğretimine göre öğrencilerin derse karşı daha olumlu tutum takınmalarına neden oluyor denebilir. Aytürk'te (1999) araştırmasında aynı sonuca ulaşmıştır. Bilgisayar destekli öğretim alan öğrencilerin İngilizce'ye ilişkin tutumlarını, geleneksel öğretim alan öğrencilerin İngilizce'ye ilişkin tutumlarından daha olumlu bulmuştur. Benzer bir araştırmayı yazılı anlatım konusunda 54 üniversite öğrencisiyle yapan ve bu konuda öğrenci görüşlerini alan Neu ve Scarcella'nın bulguları da öğrencilerin BDYD öğrenimine karşı tutumlarının olumlu yönde olduğunu göstermektedir (Neu ve Scarcella, 1991; Odabaşı, 1997).

3.2. BDYD Dersi Alan Öğrenciler ile Geleneksel Yöntemlerle Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Dersindeki Başarılarına İlişkin Bulgular

3.2.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Dersindeki Başarılarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.9 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Dersindeki Başarılarına İlişkin Frekans Değerleri

GRUP	Cinsiyet	N	Ön Test Başarı Puanları			Son Test Başarı Puanları			Toplam
			%	Düşük	Orta	Yüksek	Düşük	Orta	
Deney Grubu	Erkek	N	13	7	9	6	12	11	29
		%	44,80	24,10	31,00	20,70	41,40	37,90	100
	Bayan	N	4	4	3	3	3	5	11
		%	36,40	36,40	27,30	27,30	27,30	45,50	100
Kontrol Grubu	Erkek	N	12	9	8	14	10	5	29
		%	41,40	31,00	27,60	48,30	34,50	17,20	100
	Bayan	N	2	6	5	2	5	6	11
		%	15,40	46,20	38,50	15,40	38,50	46,20	100

Tablo 3.9'a göre deney grubundaki bay ve bayan öğrencilerin İngilizce dersindeki ön test başarı yüzdeleri ile son test başarı yüzdeleri incelendiğinde başarı yüzdelerinin olumlu bir şekilde artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Kontrol grubunda bu durumun tam aksine bir şekilde son test başarı yüzdelerinin ön test başarı yüzdelerine oranla düştüğü görülmüştür. Bu durum, cinsiyet değişkenine göre de geleneksel İngilizce eğitiminin, öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarına katkı sağlamadığı, BDÖ'in ise başarılarına katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

3.2.2 Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Dersindeki Başarılarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.10 Yaş Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Dersindeki Başarılarına İlişkin Frekans Değerleri

GRUP	YAŞ	N	Ön Test Başarı Puanları			Son Test Başarı Puanları			Toplam
			Düşük	Orta	Yüksek	Düşük	Orta	Yüksek	
Deney Grubu	18 ve altı	N	1	1	0	0	2	0	2
		%	50,00	50,00	0,00	0,00	100	0,00	100
	19-21	N	12	9	11	8	10	14	32
		%	37,50	28,10	34,40	25,00	31,30	43,80	100
	22-24	N	4	1	1	1	3	2	6
		%	66,70	16,70	16,70	16,70	50,00	33,30	100
Kontrol Grubu	18 ve altı	N	5	1	2	6	0	2	8
		%	62,50	12,50	25,00	75,00	0,00	25,00	100
	19-21	N	7	11	11	8	13	8	29
		%	24,10	37,90	37,90	27,60	44,80	27,60	100
	22-24	N	2	1	0	2	0	1	3
		%	66,70	33,30	0,00	66,70	0,00	33,30	100

Tablo 3.10 'a göre deney grubundaki tüm yaş gruplarındaki öğrencilerin İngilizce dersindeki ön test başarı yüzdeleri ile son test başarı yüzdeleri incelendiğinde başarı yüzdelerinin olumlu bir şekilde artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Kontrol grubunda bu durumun tam aksine bir şekilde son test başarı yüzdelerinin ön test başarı yüzdelerine oranla düştüğü görülmüştür. Bu durum, yaş değişkenine göre de geleneksel İngilizce eğitiminin, öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarına katkı sağlamadığı, BDÖ' in ise başarılarına katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

3.2.3. Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Dersindeki Başarılarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.11 Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Dersindeki Başarılarına İlişkin Frekans Değerleri

Grup	Lise türü	N	Ön Test Tutum Puanları			Son Test Tutum Puanları			Toplam
			%	Düşük	Orta	Yüksek	Düşük	Orta	
Deney Grubu	Genel lise	N	5	2	1	3	3	2	8
		%	62,50	25,00	12,50	37,50	37,50	25,00	100
	Anadolu lisesi	N	1	4	8	0	4	9	13
		%	7,69	30,77	61,54	0,00	30,77	69,23	100,00
	Fen lisesi	N	0	0	1	0	0	1	1
		%	0,00	0,00	100,00	0,00	0,00	100,00	100
	Meslek lisesi	N	8	1	1	1	7	2	10
%		80,00	10,00	10,00	10,00	70,00	20,00	100	
Süper lise	N	0	2	0	0	1	1	2	
	%	0,00	100,00	0,00	0,00	50,00	50,00	100	
An.Tek. M. Lisesi	N	0	4	2	0	2	4	6	
	%	0,00	66,67	33,33	0,00	33,33	66,67	100	
Kontrol Grubu	Genel lise	N	4	3	0	5	2	0	7
		%	57,14	42,86	0,00	71,43	28,57	0,00	100
	Anadolu lisesi	N	2	4	8	2	4	8	14
		%	14,29	28,57	57,14	14,29	28,57	57,14	100
	Fen lisesi	N	0	0	1	0	0	1	1
		%	0	0,00	100,00	0,00	0,00	100,00	100
	Meslek lisesi	N	8	0	2	5	4	1	10
%		80,00	0,00	20,00	50,00	40,00	10,00	100	
Süper lise	N	0	1	1	1	0	1	2	
	%	0,00	50,00	50,00	50,00	0,00	50,00	100	
An.Tek. M. Lisesi	N	1	4	1	0	4	2	6	
	%	16,67	66,67	16,67	0,00	66,67	33,33	100	

Tablo 3.11'e göre deney grubundaki tüm lise türlerindeki öğrencilerin İngilizce dersindeki ön test başarı yüzdeleri ile son test başarı yüzdeleri incelendiğinde başarı yüzdelerinin olumlu bir şekilde artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Kontrol grubunda bu durumun tam aksine bir şekilde tüm lise türlerinde son test başarı yüzdelerinin ön test başarı yüzdelerine oranla düştüğü görülmüştür. Bu durum, lise türü değişkenine göre de geleneksel İngilizce eğitiminin, öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarına katkı sağlamadığı, BDÖ' in ise başarılarına katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

3.2.4. Özel Ders veya Kurs Alıp Almama Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Dersindeki Başarılarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.12 Özel Ders veya Kurs Alıp Almama Değişkenine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Dersindeki Başarılarına İlişkin Frekans Değerleri

GRUP	Özel Ders Kurs	N	Ön Test Başarı Puanları			Son Test Başarı Puanları			Toplam
			%	Düşük	Orta	Yüksek	Düşük	Orta	
Deney Grubu	Alan	N	3	1	2	3	0	3	6
		%	50,00	16,70	33,30	50,00	0,00	50,00	100
	Almayan	N	14	10	10	6	15	13	34
		%	41,20	29,40	29,40	17,60	44,10	38,20	100
Kontrol Grubu	Alan	N	4	1	0	2	1	2	5
		%	80,00	25,00	0,00	60,00	20,00	40,00	100
	Almayan	N	10	12	13	13	12	10	35
		%	28,60	34,30	37,10	37,10	34,30	28,60	100

Tablo 3.12 incelendiğinde deney grubundaki özel ders/kurs alan ve almayan öğrencilerin İngilizce dersindeki ön test başarı yüzdeleri ile son test başarı yüzdelerinin olumlu bir şekilde artış gösterdiği görülebilir. Kontrol grubunda bu durumun tam aksine bir şekilde özel ders/kurs alan ve almayan öğrencilerin son test başarı yüzdelerinin ön test başarı yüzdelerine oranla düştüğü görülmüştür. Bu durum, özel ders/kurs alma ve almama değişkenine göre de geleneksel İngilizce eğitiminin, öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarına katkı sağlamadığı, BDÖ'in ise başarılarına katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

3.2.5 BDYD Dersi Alan Öğrencilerin, Derslere Başlamadan Önce ve Sonraki Başarıları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Tablo 3.13 BDYD Dersi Alan Öğrencilerin, Derslere Başlamadan Önce ve Sonraki Başarılarına İlişkin Bağımlı Çalışma Grubu t-Testi Değerleri

	N	\bar{X}	S.S.	S.H.O.	t	P
Ön Test Başarı Puanları	40	44,40	13,37	2,11	-11,14	,00
Son Test Başarı Puanları	40	67,97				

Tablo 3.13 incelendiğinde BDYD dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin olarak ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($P < .05$). Ön test ve son test tutum puanlarının ortalamalarına bakıldığında son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olduğu görülebilir ($\cong 23.50$). Bu durumda BDYD öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersine karşı dönem başındaki başarılarına göre dönem sonundaki başarılarında olumlu bir şekilde fark yarattığı söylenebilir.

3.2.6 Geleneksel Yöntemlerle Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin, Derslere Başlamadan Önce ve Sonraki Başarıları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Tablo 3.14 Geleneksel Yöntemlerle Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin, Derslere Başlamadan Önce ve Sonraki Başarılarına İlişkin Bağımlı Çalışma Grubu t-Testi Değerleri

	N	\bar{X}	S.S.	S.H. O.	t	P
Ön Test Başarı Puanları	40	47,47	9,54	18,43	-6,47	,00
Son Test Başarı Puanları	40	57,25				

Tablo 3.14 incelendiğinde geleneksel yöntemlerle yabancı dil dersi alan öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin olarak ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($P < .05$). Ön test ve son test tutum puanlarının ortalamalarına bakıldığında son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olduğu görülebilir. Bu durumda geleneksel yöntemlerle dil öğretiminin de öğrencilerin İngilizce dersine karşı dönem başındaki başarılarına göre dönem sonundaki başarılarında olumlu bir değişiklik $\bar{x} \cong 9$ puan farkla yarattığı söylenebilir.

3.2.7 BDYD Dersi Alan Öğrenciler ile Geleneksel Yöntemlerle Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Dersindeki Başarıları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Tablo 3.15 BDYD Dersi Alan Öğrenciler ile Geleneksel Yöntemlerle Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dil Dersindeki Başarıları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Çalışma Grubu t-Testi Değerleri

	GRUP	N	\bar{X}	S.S.	S.H.O.	t	P
Son Test Başarı Puanları	Deney Grubu	40	67,97	16,3149	2,5796 3	2,66 2	,009
	Kontrol Grubu	40	57,25	19,5680	3,0939 9	2,66 2	,009

Tablo 3.15 incelendiğinde yabancı dil dersine karşı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derslerin sonundaki tutumlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı fark bulunmuştur ($P < .05$). Deneklerin görüşlerinin ortalama değerlerine bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ($\bar{X} = 67,97$) kontrol grubu öğrencilerine ($\bar{X} = 57,25$) oranla İngilizce dersinde daha başarılı oldukları söylenebilir. Buna göre verilen eğitim sonucunda BDYD öğretimi gören öğrencilerin geleneksel İngilizce öğretimi gören öğrencilere oranla derslerde daha başarılıdırlar denebilir. Bu bulgu Aytürk (1999)'ün araştırma sonuçlarını da destekler niteliktedir. Aytürk araştırmasında, İngilizce öğretiminde bilgisayar destekli öğretim alan öğrencilerin başarısını, geleneksel öğretim alan öğrencilerin başarısından daha yüksek bulmuştur. Benzer bir sonuca ulaşan Uluser İnan (1997) "Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin İngilizce Öğretiminde Etkililiği" adlı araştırmasında deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmıştır. Bu farklılaşmanın; bilgisayar destekli öğretim yönteminin kullanıldığı deney grubunun lehine sonuç verdiği, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubunun başarı ortalamasının ise azaldığı görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Geleneksel İngilizce eğitimi, öğrencilerin, cinsiyet, yaş, lise türü, özel ders/kurs alıp almama değişkenlerine göre İngilizce dersine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine, BDÖ ise olumlu tutum geliştirmelerine neden olmaktadır

BDYD öğretimi öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarında olumlu bir şekilde fark yaratmaktadır

Geleneksel yöntemlerle yabancı dil öğretimi öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumlarında olumlu bir değişiklik yaratmamaktadır.

BDYD öğretimi gören öğrenciler geleneksel İngilizce öğretimi gören öğrencilere oranla derse karşı daha olumlu tutum takınmaktadırlar.

Geleneksel İngilizce eğitimi, öğrencilerin, cinsiyet, yaş, lise türü, özel ders/kurs alıp almama değişkenlerine göre İngilizce dersindeki başarılarını olumlu etkilemektedir.

BDYD öğretim, öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarında olumlu bir şekilde fark yaratmaktadır.

Geleneksel yöntemlerle yabancı dil öğretimi de öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarına olumlu etki yapmaktadır. Ancak bu artış BDYD sınıflarına göre oldukça düşük kalmaktadır. BDYD öğretimi alan öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle yabancı dil dersi alan öğrenciler arasında başarı yönünden anlamlı farklılık bulunmuştur. BDYD öğrencileri geleneksel yöntemlerle İngilizce dersi alanlardan daha başarılı olmuşlardır.

Araştırma uygulama süresince öğrencilerin bilgisayar uygulamalarını benimsediklerini, bir kısım öğrencinin ders aralarında dışarı çıkmayıp çalışmalarına devam ettiği araştırmacı tarafından bizzat gözlenmiş olduğundan bilgisayar destekli öğretimin öğrenci motivasyonunda da etkili olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

"Bilgisayar Destekli Öğretimin İngilizce Öğretiminde Etkililiği" araştırmasında, elde edilen bulgular dikkate alındığında, aşağıdaki önerilerin daha kaliteli bir BDÖ için katkıda bulunacağı düşünülmektedir:

- Bilgisayar, eğitim kurumlarına diğer kullanım amaçlarının yanı sıra, bir öğretim aracı olarak da girmelidir.
- Bilgisayar destekli öğretim yapabilecek uzmanlık düzeyinde elemanlar yetiştirilmelidir. Gerek değişik branşlarda öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin programlarında, gerekse halen hizmet veren öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarında bilgisayar temel becerileri ve bilgisayar destekli öğretim yöntemi uygulamalı olarak öğretilmelidir.
- Gerek İngilizce gerekse diğer konu alanlarında bilgisayar destekli öğretim yöntemi kullanılmak isteniyorsa, birbirini tamamlayan, müfredattaki konulara uygunluk gösteren ve ses, renk, hareketli ve hareketsiz resimler içeren farklı yazılımlardan faydalanılmalıdır.
- Eğitim kurumlarında kullanılan eğitsel yazılımların satın alınmasında karar veren yönetici veya öğretmenler, öğrencilerin gelişim düzeylerine veya ihtiyaç duyulan konulara hitap edebilen özelliklere sahip yazılımlar satın almalıdır.
- Bilgisayar destekli öğretim yapılacak mekanların tasarımında, donanım ihtiyacının belirlenmesinde, yazılımların değerlendirilmesinde ve yazılımların etkin kullanımında alan uzmanlarının görüşü alınmalıdır.
- Eğitsel yazılımların geliştirilmesi aşamasında alan öğretmeni, eğitim programları uzmanı ve gelişim psikolojisi uzmanlarından oluşan bir ekip konuyla ilgili çalışma yapmalıdır.
- Geliştirilen programlar, mutlaka alanda test edilmelidir.

KAYNAKÇA

- ALESSI, S. M. ve TROLLIP STANLEY R.** Multimedia for learning: methods and development. 3rd ed. Boston : Allyn and Baco-2001
- ALESSI, S. M. ve TROLLIP, S. R.** Computer-based instruction: Methods and development. (2nd ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.-1991
- ALKAN, C.** Eğitim Teknolojisi. Ankara Ün.Eğt.Bil.Fak.Yayımları. Ankara-1984
- ALYAZ, Y.** Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Bilgisayar Kullanımı. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa-1999
- AMERİCAN EĞİTİM SİSTEMİ REHBERİ**
(<http://www.icep.com.tr/rehber/useducation/sinav.asp>)
- ARSEVEN, A.** Bazı Gelişmiş Ülkelerin İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Bilgisayar Kullanması. TED I. Bilgisayar Eğitimi Toplantısı. Ankara-1986
- AŞKAR, P.** Mikrobilgisayarların Okullarda Kullanımı Eğitim ve Bilim. Temmuz 1986, Cilt II, Sayı 61-1986
- AYTÜRK, N.** Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrencilerin İngilizce Başarısına İngilizce ve Bilgisayara Yönelik Tutumlarına Olan Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara-1999
- BALKANLI, A.** Bilgisayar Destekli Orta Öğretim Öğrencilerine Almanca Öğretim Uygulaması.(Anadolu Kız Meslek Lisesi örneği.) Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.- 2003
- BAYTEKİN, Ç.** Karınca Yöntemi, <http://www.karincayontemi.egitimi.com> (12.10.2004 indirilmiştir).
- BAYTEKİN, Ç.** Öğrenme Öğretme Teknikleri ve Materyal Geliştirme. Anı Yayıncılık. Ankara-2004
- CHAPELLE, Carol A.** Computer Applications in Second Language Acquisition, Cambridge University Press. U.K-2001
- CLEMENTS, Douglas H.** Computers in Early and Primary Education, Prentice – Hall, Inc.,Englewood Cliffs, New Jersey-1985.
- ÇEVİK, A.** Yabancı Dil Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir-2001

- ÇİLENTİ, K.** Eğitim Teknolojisi ve Öğretim. Gül Yayınevi . Ankara-1991
- DEMİRCAN, Ö.** Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri. Der Yayınevi. İstanbul-2002
- DEMİREL Ö.; SEFEROĞLU S.; YAĞCI, E.** Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. (3. baskı) Pegem Yayıncılık. Ankara-2003
- DEMİREL, Ö.** İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul-1999
- ELS .** Haftalık YDS İngilizce Hazırlık Dergisi Sayı: 8 Yapım Tanıtım Yayıncılık Ltd. Şti. İstanbul-1999
- ERGİN, A.** Öğretim Teknolojisi İletişim, Anı Yayıncılık Ankara-1998
- ERGÜR, Derya O. ve SARAÇBAŞI T.** Hacettepe Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Öğrenme Tercihleri Yönünden İncelenmesi. Açıköğretim Fakültesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu. Eskişehir-2002
- GRIST, S. and Others** “Computerized Adaptive Tests” ERIC Digest No. 107. <http://ericae.net/db/edo/ED315425.htm> (15 04.2004’ te indirilmiştir.).
- GÜNEŞ, N.** Bilgisayarlı Öğretimde Değişik Yaklaşımların Öğrenme Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara-1991
- HOLLIGWORTH, Paul M. ve HOOVER Kenneth H.** Elementary Teaching Methods (4. Baskı) , USA-1991
- HOŞCAN, Y. ve KARADAYI N.** Bilgisayar, Anadolu Üniversitesi İktisat Fakültesi Ders Kitapları, Yayın No: 26. Eskişehir-1996
- İPEK, İ.** Bilgisayarla Öğretim: Tasarım, geliştirme ve yöntemler. Ankara-2001
- İŞMAN, A. ve ESKİCUMALI, A.** Eğitimde Planlama ve Değerlendirme. Değişim Yayınları. Adapazarı-1999
- İŞMAN, A.** Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Değişim Yayınları. İstanbul-2003
- KARAKAYA, Z .** Çevrimiçi (On-Line) Sınav Sistemi Geliştirilmesi Ve Uygulanması. Açıköğretim Fakültesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu. Eskişehir-2002
- KARASAR, N.** Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayınları Ankara-2002
- KEMERTAŞ, İ.** Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Birsen Yayınevi. İstanbul-2003
- KESER, H.** Bilgisayar Destekli Eğitim İçin Bir Model Önerisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara-1998

- KLEINMANN, HOWARD H.** "The Effect of Computer Assisted Instruction on ESL Reading Achievement". The Modern Language Journal, Sayı 71, -1987
- KÖKSAL, M.** Bilişim Terimleri Sözlüğü. TDK Yayınları, No: 476 Ankara.-1981
- LTSN ECONOMICS** <http://www.economics.ltsn.ac.uk/handbook/caa/11.htm>
(21.04.2004'te indirilmiştir.).
- MALONE, T. W.** Towards a theory of intrinsically motivating instruction. Cognitive Sciences. 5, 333-369 Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, Associates, Inc. -1981
- MC.CREECH, B.** "The Classroom Teacher versus the Computer Lab" CALL Papers and Reports. Ed. Mary-Lousie Craven, Roberta Sinyor ve Dana Paramskas. U.S.A Athelstan Publications, -1990
- NEU, J. ve SCARCELLA, R.** Word Processing in the ESL Writing Classroom. Computer Assisted Language Learning and Testing. Ed: Patricia Dunkel, USA: Newbury House-1991
- ODABAŞI, F.** Yabancı Dil Eğitiminde Bilgisayar Kullanımı. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fak. Yayınları, No:45 Eskişehir-1997
- ODABAŞI, H. F.** Yabancı Dilde Dilbilgisi Öğrenmede Bilgisayar Destekli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü-Eskişehir-1994
- OKTAY, A.** Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminin Dünü ve Bugünü., Anadolu Liselerinde Kültürel Sorunlar. Mavi Bulut Yayınları, 1995-İstanbul.
- OSTERLIND, S. J.** Constructing test items. Boston Kluwer -1989
- PEDERSON, K. M.** "Research on CALL" Modern Media in Foreign Language Education. Theory and Implementation. Ed: William F. Smith. Illinois: National Textbook Company-1987
- ROSENBAUM, P. S.** "The Computer as a Learning Environment for Foreign Language Instruction" Foreign Language Annals. Cilt:2 Sayı 1. 1969
- SANAOUİ, R. ve LAPKIN, S.** A case study of a FSL. Senior Secondary Course Integrating Computer Networking. The Canadian Modern Language Review. Cilt 48, Sayı 3. Canada-1992
- STEINBERG, E. R.** The Potential of Computer based Telecommunications for Instructions. Journal of Computer Based Instruction. Vol. 19, No 2 -1992.

- ŞAHİN, T.Y. ve YILDIRIM, S.** Eğitim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme"Anı Yayıncılık" Ankara. -1999
- ŞENEL H. G; TOKBUDAK; A.; KARADAĞ N.** Açıköğretimde Ölçme ve Değerlendirme. Açıköğretim Fakültesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu. Eskişehir-2002
- ŞİMŞEK, N.** Öğretim Amaçlı Bilgisayar Yazılımlarının Değerlendirilmesi. Siyasal Kitabevi. Ankara-1998
- TAŞDEMİR, M.** Eğitimde Planlama ve Değerlendirme, Ocak Yayınları. Ankara-1999
- TURGUT, M. F.** Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları,Ankara-1992
- ULUSER İNAN, N.** Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin İngilizce Öğretiminde Etkililiği. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul-1997
- UŞUN, S.** Dünyada ve Türkiye'de Bilgisayar Destekli Öğretim "Pegem Yayıncılık" Ankara.-2000
- WARSCHAUER, M.** www.gse.uci.edu/markw/call.html (18.11.2004'de indirilmiştir.).

EKLER

Ek 1 : Bilgisayar Destekli Öğretimle Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dile Karşı Tutumlarını Ölçme Anketi

Bilgisayar Destekli Öğretimle Yabancı Dil Dersi Alan Öğrencilerin Yabancı Dile Karşı Tutumlarını Ölçme Anketi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Adınız Soyadınız :

2. Cinsiyetiniz :

Bay Bayan

3. Yaşınız :

18 ve Altı 19-21
 22-24 25 ve üzeri

4. Mezun Olduğunuz Lisenin Türü :

Genel Lise Meslek Lisesi (Meslek / Teknik)
 Anadolu Lisesi Süper Lise
 Fen Lisesi Anadolu Teknik / Anadolu Meslek
 Anadolu Öğretmen Diğer

5. Daha Önce İngilizce Hazırlık Eğitimi Aldınız mı?

Evet Hayır

6. Daha Önce Herhangi Bir İngilizce Kursuna Katıldınız mı ya da Özel Ders Aldınız mı ?

Evet Hayır

7. Bölüme Yerleştirilirken Kullanılan ÖSS Puanınız

322-323 330-331
 324-325 332-333
 326-327 334-335
 328-329 336-337

Lütfen Aşağıdaki Soruları Kişisel Düşüncelerinizi Yansıtacak Biçimde Yanıtlayınız.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
8. İngilizce'ye ilgi duymam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Her öğrencinin İngilizce öğrenmesi gerekir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Dinlediğim İngilizce şarkı sözlerini yazıp, anlamlarını öğrenmeye çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Zorunlu olmasam İngilizce'ye çalışmazdım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Türk öğretmen ve arkadaşlarımla ders dışında İngilizce konuşmam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Çevremde iyi İngilizce konuşan birisiyle pratik yapma imkanı yaratmaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Çocuklarımla İngilizce öğrenmeleri için maddi ve manevi olanaklar sağlamak isterim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Sürekli olarak izlediğim bir İngilizce yayın yoktur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. İngilizce'mi geliştirmek için İngilizce konuşulan bir ülkeye gitmek isterim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. İngilizce dersinde sıkılırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18.	İngilizce bilen bir yabancı ile karşılaştığımda, konuşmak için fırsat yaratırım.	()	()	()	()	()
19.	İngilizce olarak mektup arkadaşlığı yapmak istemem.	()	()	()	()	()
20.	Ders kitabı dışında İngilizce kitap okumam.	()	()	()	()	()
21.	İngilizce ödevlerimi yapmanın dışında, zamanımın belli bir kısmını İngilizce ile ilgili uğraşlarla geçiririm.	()	()	()	()	()
22.	İngilizce'ye zorunlu olmasa da çalışırdım.	()	()	()	()	()
23.	Meslek yaşamında İngilizce bilmek birey için gerekli olmadığını düşünürüm.	()	()	()	()	()
24.	İngilizce bilmenin her kültürlü insanın sahip olması gereken bir özellik olduğuna inanırım.	()	()	()	()	()
25.	Anlamını bilmediğim bir İngilizce sözcük ile karşılaştığımda anlamını araştırıp öğrenirim.	()	()	()	()	()
26.	İngilizce bilmenin bireye toplumda önemli bir sosyal statü sağlayacağına inanırım.	()	()	()	()	()
27.	İngilizce'yi sevmem.	()	()	()	()	()
28.	Radyo ve televizyondaki İngilizce yayınları, tümünü anlamasam bile dinlerim.	()	()	()	()	()
29.	İngilizce bilmenin bireye iş bulma konusunda önemli kolaylıklar sağlayacağına inanırım.	()	()	()	()	()
30.	Kitapçılarda İngilizce yayınlar dikkatimi çeker.	()	()	()	()	()
31.	İngilizce ile ilgilenmek hoşuma gider.	()	()	()	()	()
32.	İngilizce'nin meslek yaşantısında birey için gerekli olduğuna inanırım.	()	()	()	()	()
33.	İngilizce konuşabilmek için İngilizce bilen bir yabancı arkadaş edinmeye çalışırım.	()	()	()	()	()
34.	Düzyeime uygun İngilizce bir yayını sürekli okurum.	()	()	()	()	()
35.	Her fırsatta İngilizce konuşmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
36.	İngilizce bir film altyazılı bile olsa, konuşmaları dinleyip, anlamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
37.	İngilizce hiç hoşuma gitmez.	()	()	()	()	()
38.	İngilizce çalışırken canım sıkılır.	()	()	()	()	()
39.	İngilizce bilmenin bireye toplumda önemli bir sosyal statü sağlayacağına inanmam.	()	()	()	()	()
40.	İngilizce öğrenmenin kolay olmadığını düşünürüm.	()	()	()	()	()
41.	İngilizce'ni geliştirmek için yurt dışına çıkmam gerektiğine inanmam.	()	()	()	()	()
42.	Çocuklarımla mutlaka İngilizce öğrenmelerinin gerekli olduğuna inanmam.	()	()	()	()	()
43.	İngilizce dersinden zevk alırım.	()	()	()	()	()
44.	Düzyeime uygun bulduğum her türlü İngilizce kitabı okurum.	()	()	()	()	()
45.	İngilizce ödevlerimi yapmak dışında İngilizce ile ilgilenmem.	()	()	()	()	()
46.	Bir yabancı ile İngilizce olarak mektuplaşırım.	()	()	()	()	()
47.	Kültürlü bir insan olmak için İngilizce bilmenin gerekli olmadığını düşünürüm.	()	()	()	()	()
48.	İngilizce olarak yayınlanan radyo ve TV programlarını izlemem.	()	()	()	()	()

9. He hasn't played tennis against him.....he lost their last game.
 a. for b. until c. since d. after
10. Helenher room for two hours but it still looks messy.
 a. is cleaning b. cleans c. will clean d. has been cleaning
11. Susan..... her driving test five times so far without success , but she yet.
 a. has taken / hasn't given up c. was taking / didn't given up
 b. takes / isn't giving up d. is taking / doesn't give up
12. When I arrived home, my fathercoffee.
 a. is making b. has made c. makes d. was making
13. Some of the workers the apples while the others them in wooden boxes.
 a. are picking / will place c. have been picking / placed
 b. were picking / were placing d. picked / have been placing
14. The neighbours.....so loudly last night that they.....us all awake until after midnight.
 a. are shouting/are keeping c. were shouting/kept
 b. have been shouting/were keeping d. shouted/have been keeping
15. I glasses when I was younger, but now I contact lenses.
 a. have worn / am having c. have been wearing / had
 b. was wearing / have d. wear / was having
16. While the Titanicthe band music.
 a. sinks / makes c. was sinking / was making
 b. sank / made d. has been sinking / has made
17. Look at the black clouds! It raining before we.....the bus station.
 a. is going to start / reach c. started/have reached
 b. had been starting/reached d. was starting/were reaching
18. Bob us tonight because hean appointment with the dentist.
 a. won't join/ makes c. hadn't joined/made
 b. hasn't joined/was making d. won't join/has made

39. Jacques Cousteau helped invent the Aqua lung. He died in 1997 aged 87 .
- a. Jacques Cousteau who helped invent the Aqua lung died in 1997 aged 87
 - b. Jacques Cousteau, who helped invent the Aqua lung ,died in 1997 aged 87
 - c. Jacques Cousteau that helped invent the Aqua lung died in 1997 aged 87
 - d. Jacques Cousteau which helped invent the Aqua lung died in 1997 aged 87

40. Pioneer has developed a voice activated car CD system.....allows you to select a disc while you're driving.

- a. where
- b. when
- c. which
- d. what

ANSWER TABLE

01.	02.	03.	04.	05.	06.	07.	08.	09.	10.
11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.
31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.

Ek 3 : Bilgisayar Destekli Öğretime Uygun Hazırlanmış Hafta Sonu Çalışması

Comparison Of Adjectives And Adverbs

Sıfatların karşılaştırmalı biçimini elde etmek için “-er” takısı ya da “more” sözcüğü kullanılır. Genellikle bir heceli ya da bazı iki heceli sıfatlar sonuna –er takısı alır.

big-bigger	long-longer	tidy-tidier	pretty-prettier
thin-thinner	short-shorter	happy-happier	dear-dearer
easy-easier	slow-slower	quick-quicker	early-earlier

Sonu –ing,-ed ve –s ile biten sıfatlar kısa heceli de olsa sonuna –er takısı alamazlar.Bu sıfatların başına “more” getirilir.

tired –more tired	bored-more bored	serious-more serious
tiring-more tiring	boring-more boring	tedious-more tedious

Bazı iki heceli sıfatlar her iki biçimde de kullanılabilir.

simple-simpler/more simple	common-commoner/more common
narrow-narrower/more narrow	friendly-friendlier/more friendly
polite-politer/more polite	handsome-handsomer/more handsome

Çoğu iki ve daha fazla heceli sıfatlar başına “more” alır.

efficient-more efficient	beautiful-more beautiful
careful-more careful	comfortable-more comfortable
practical-more practical	careless-more careless
certain-more certain	frequent-more frequent
content-more content	intelligent-more intelligent

Sonu –ly ile biten zarflar başına “more” alır.

slowly-more slowly	quickly-more quickly	carefully-more carefully
easily-more easily	cleverly-more cleverly	comfortably-more
comfortably		

Sonu –ly ile bitmeyen fast, hard, late zarfları sonuna –er takısı alır.

fast-faster	hard-harder	late-later
-------------	-------------	------------

Ancak often bu kuralın dışındadır ve more often biçiminde çekimlenir.

Early ise sonu –ly ile bittiği halde earlier biçiminde çekimlenir.

Karşılaştırma yapabilmek için iki öğeye ihtiyacımız vardır. İki insanı,iki nesneyi,iki yeri vs. birbiriyle karşılaştırabiliriz. Karşılaştırılan öğelerden ikincisine geçerken arada “than” kullanılır.

Istanbul is bigger than Ankara

Ayşe is more beautiful than her sister

Your house is larger than ours.(our house)

Her hair is longer than mine.(my hair)

She is taller than me.

He is driving more carefully than you.

Karşılaştırmayı yaparken,her iki nesnenin de tekil ya da her ikisinin de çoğul olması gerekmez.

Istanbul is bigger than all the other cities in Turkey.

Bu örnekte,İstanbul’u Türkiye’nin diğer bütün şehirleriyle karşılaştırdığımız için,yine iki taraf vardır.

Ayşe is more hardworking than all my other students.

Ayşe diğer bütün öğrencilerimden daha çalışkandır.

He drives more carefully than his brothers

Some people are luckier than others

Aynı nesnenin farklı zamanlardaki durumunu da karşılaştırabiliriz.

It is warmer today than it was yesterday.

Bugün hava dün olduğundan(dünkünden)daha sıcak

It was cooler yesterday than it was today

Dün hava bugünkünden daha serindi.

I could run longer distances when I was younger than I can now.

She works harder this year than she did last year.

Last night ,they treated us more sincerely than I had expected.

Dün akşam bize,umduğumdan daha samimi davrandılar.

Irregular Adjectives and Adverbs

Bazı sıfat ve zarfların çekimi, belirtilen kuralların dışındadır.

Adjectives/Adverbs	Comparative Form
good(adj.) / well(adv.)	better
bad(adj.) / badly(adv.)	worse
far	farther / further
much	more
many	more
little	less

She is a better driver than I thought.

She drove the car better than I thought.

He is better at mathematics than his sister, but he is worse at physics.

He speaks English worse than anybody else in the classroom.

Nicelik sıfatı olarak much ve many “more” biçiminde çekimlenir. Little’in comparative biçimi “less” dir. Few düzenlidir “fewer” biçiminde çekimlenir.

You have little money, but I have less.(I have less money than you)

I have few books, but you have fewer books than me.

I think you have more money than all of us.

I guess more people will become unemployed in the coming days.

(Sanırım önümüzdeki günlerde daha çok insan işsiz kalacak.)

Zarf olarak much ve little in comparative biçimi yine more ve less dir.

I drove the car more than you did.

I used to read more than I do now.

She thinks very little, but her sister thinks less.

“more” gibi “less” de sıfat ve zarfları nitelemek için kullanılır.

Both a Mercedes and a BMW are expensive cars, but a BMW is less expensive than a Mercedes

Far iki şekilde comparative yapılır ; farther yada further.Eğer far “uzak” anlamında kullanılıyorsa comparartive biçimi farther yada further olabilir.

Your house is farther / further from the city center than ours.

Comparison with as.....as

Sıfat ve zarflarda karşılaştırma yapabileceğimiz diğer bir yapı as.....as/so.....as kalıbıdır.As...as kalıbı olumlu cümlede kullanıldığında eşitlik bildirir ve iki as arasında sıfatın ya da zarfın yalın hali kullanılabilir.

As+adjective/adverb+as

Ali is 16 years old.Ayşe is 16 years old too.

Ali as old as Ayşe.

Ali is 1.65 m tall.Ayşe is 1.65 m tall too.

Ali is as tall as Ayşe

Ali is 50 kg.Ayşe is 50 kg.

Ali as heavy as Ayşe.

They are driving at 100 kph.We are driving at 100 kph.

They are driving as fast as we are.

Bizim kadar hızlı sürüyorlar.

He drives the car carefully. You drive the car carefully.

He drives the car as carefully as you.

Arabayı senin kadar dikkatli kullanıyor.

olumlu cümlede karşılaştırılan öğeler yer değiştirdiğinde cümlenin anlamı değişmez.

Your house as large as ours.OR Our house is large as yours.

Ali is as tall as Ayşe.OR Ayşe is as tall as Ali.

As+adjective/adverb+as ,olumsuz cümlede kullanıldığında eşitsizlik olduğunu vurgular.Olumsuz cümlede so+adjective/adverb+as kalıbında kullanabiliriz.

Our apartment building has three floors. Your apartment building has six floors.

Our apartment building isn't as/so high as yours.

Living in a town isn't as/so expensive as living in the city

Olumsuz cümlede karşılaştırılan öğeler yer değiştirdiğinde cümlenin anlamı değişir.Bu nedene,isimleri değiştirdiğimizde kullanılan sıfat ya da zarfı da değiştirmemiz gerekir.

This exam isn't as/so difficult as the previous one.

Bu sınav önceki kadar zor değil

The previous exam wasn't as/so easy as this one.

Önceki sınav bunun kadar kolay değildi.

as.....as ya da so.....as arasına sıfat ya da zarftan başka sözcüklerde
girebilir.Karşılaştırılan öğelerden birincisine ait olan sözcükler ikinci as 'e kadar yazılır.

İkinci as den sonra yazılanlar ikinci öğeye aittir.

It isn't as/so cold today as it was yesterday.

I am not as /so optimistic about the economic station in Turkey as you are.

Türkiye'deki ekonomik durum konusunda senin kadar iyimser değilim.

She wasn't as/so self-confident before she found a decent job as she is now.

Saygın bir iş bulmadan önce,şimdi olduğu kadar kendine güvenli değildi.

You don't seem as/so keen on playing football nowadays as you were before.

Sıfat tamlamalarında so/ as+adjective+a/an singular noun kalıbı kullanılabilir.Bu yapı
çoğul isimlerle ve sayılamaz isimlerle kullanılamaz

Have you ever seen as keen a boy as him?

Hiç onun kadar hevesli bir çocuk gördün mü?

I want to buy just as big an apartment as yours.

Aynı seninki kadar büyük bir daire almak istiyorum.

Superlative Forms of Adjectives And Adverbs

Sıfat ve zarflarda en üstünlük derecesi '-est' takısı ve 'most' sözcüğüyle ifade
edilebilir. '-est' ve 'most' un kullanımıyla ilgili kurallar '-er' ve 'more' için
belirttiğimiz kurallarla aynıdır.

expensive	more expensive	most expensive
frequent	more frequent	most frequent
pleased	more pleased	most pleased
carefully	more carefully	most carefully
easily	more easily	most easily
significantly	more significantly	most significantly
clever	cleverer	cleverest
big	bigger	biggest
pretty	prettier	prettiest

Sıfat ve zarf biçimi aynı olan sözcüklerin çekimi şöyledir:

hard-harder-hardest late-later-latest
fast-faster-fastest early-earlier-earliest

Late' in comparative ve superlative biçimi iki şekildedir:

late-later-latest late-latter-last

Geç-daha geç-en geç anlamında 'late-later-latest' kullanılır.

I usually get up late. My son gets up later than me and my husband gets up the latest.(adverb)

He usually gets home on a late train. (adj.)

Can we travel on a later train today? (adj.)

EXERCISE 1 : Make sentences with the same meaning by using as..... as with the adjective in parentheses.

1. Bob is younger than Sally. (*old*)
2. This book is less expensive than that one. (*expensive*)
3. I'm shorter than my sister. (*tall*)
4. This exercise is more difficult than the last one. (*easy*)
5. My new shoes are less comfortable than my old shoes.(*comfortable*)
6. My little finger is shorter than my index finger. (*long*)
7. Hamburger is less expensive than steak. (*expensive*)
8. This book is worse than that book. (*good*)
9. My apartment is smaller than yours.(*big*)
10. In my opinion, chemistry is less interesting than psychology. (*interesting*) (ELS, 1999:29-46)

Please Check Your Answers

EXERCISE 2: Look at the examples and make meaningful sentences from the tables below

pop music	expensive	History
living in the country	popular	living in a big city
watching TV	beautiful	listening to the radio
planes	interesting	A Renault
Turkish food	boring	modern buildings
Maths	difficult	trains
old buildings	exciting	Chinese food
windsurfing	delicious	classical music
a Mercedes	comfortable	swimming

EXAMPLE: Pop music is more dangerous than classical music

Please Check Your Answers

EXERCISE 3 : Use comparative or superlative form of the adjectives

1-A: Why did you choose that hotel? It is a long way from the center of town.

B: I chose it because it was _____ (cheap) the hotel in the town.

2-A: Shall we sit in the living room?

B: Yes, it is _____ (warm) room in the house.

3-A: Did you enjoy being a student?

B: Yes, it was _____ (happy) period of my life?

4- A: Is he famous in his country?

B: Yes, he is _____ (famous) singer.

5- I think you are _____ cook I have ever seen. You can't cook anything well.

6: A: Do you like this program?

B: Yes, I think it is _____ (good) program on TV.

7-A: What did you have for dinner?

B: I chose _____ (expensive) dish on the menu. It cost me a lot

8- I think that Liverpool is _____ (exciting) city in England.

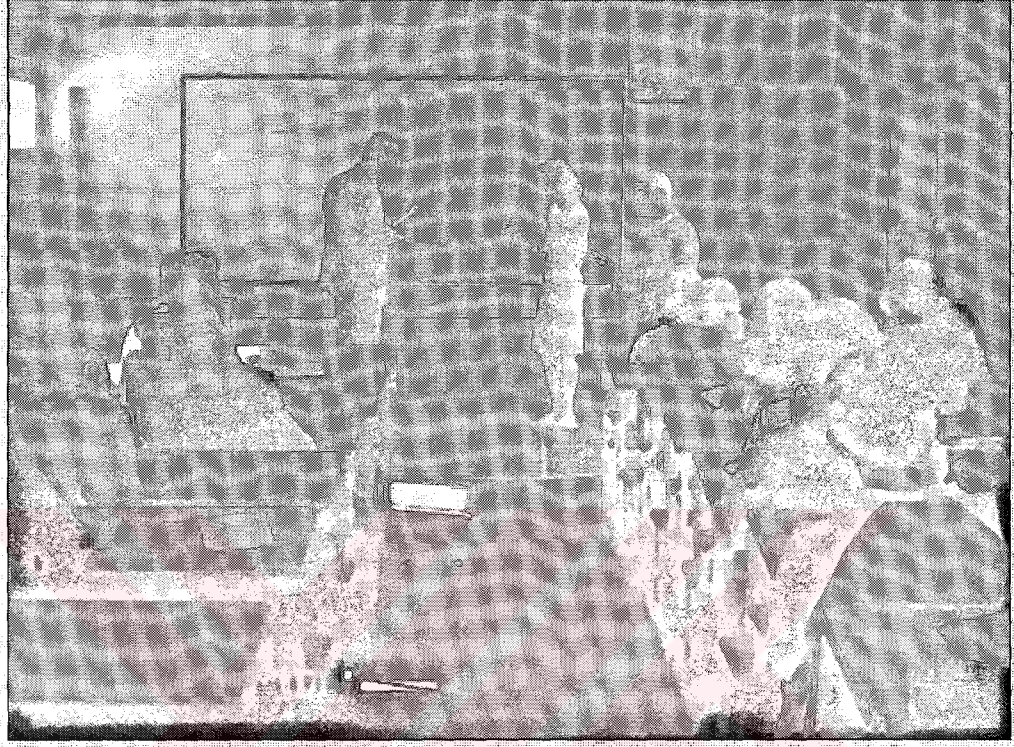
9- Alice is _____ (hardworking) student in her class

10-Erzurum is _____ (cold) city in Turkey

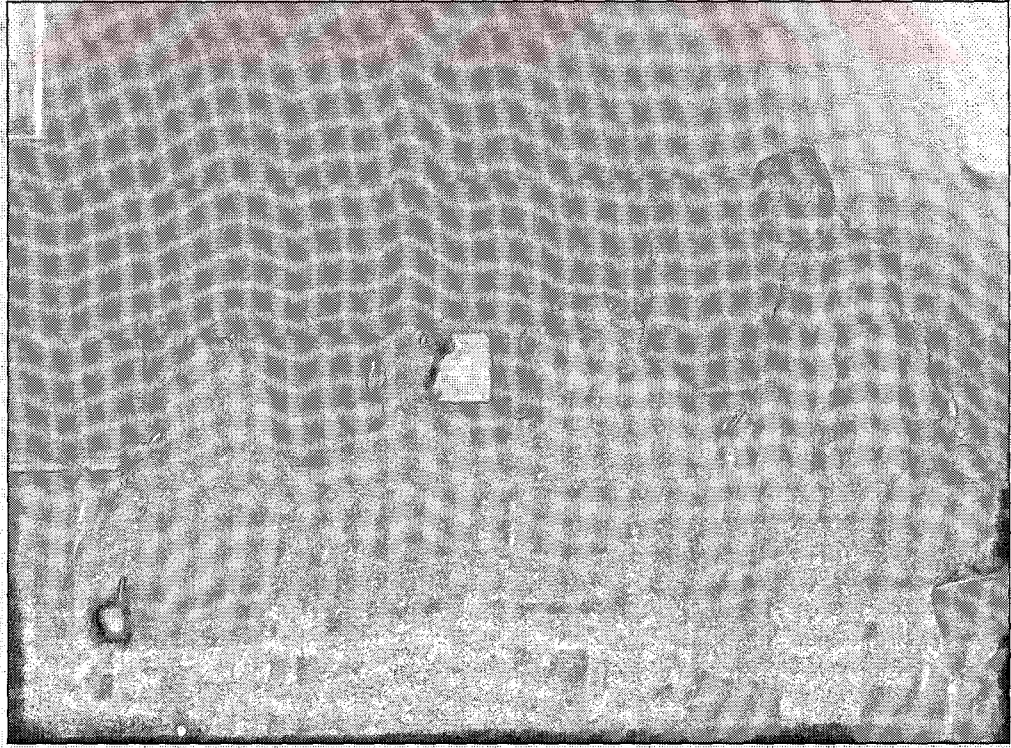
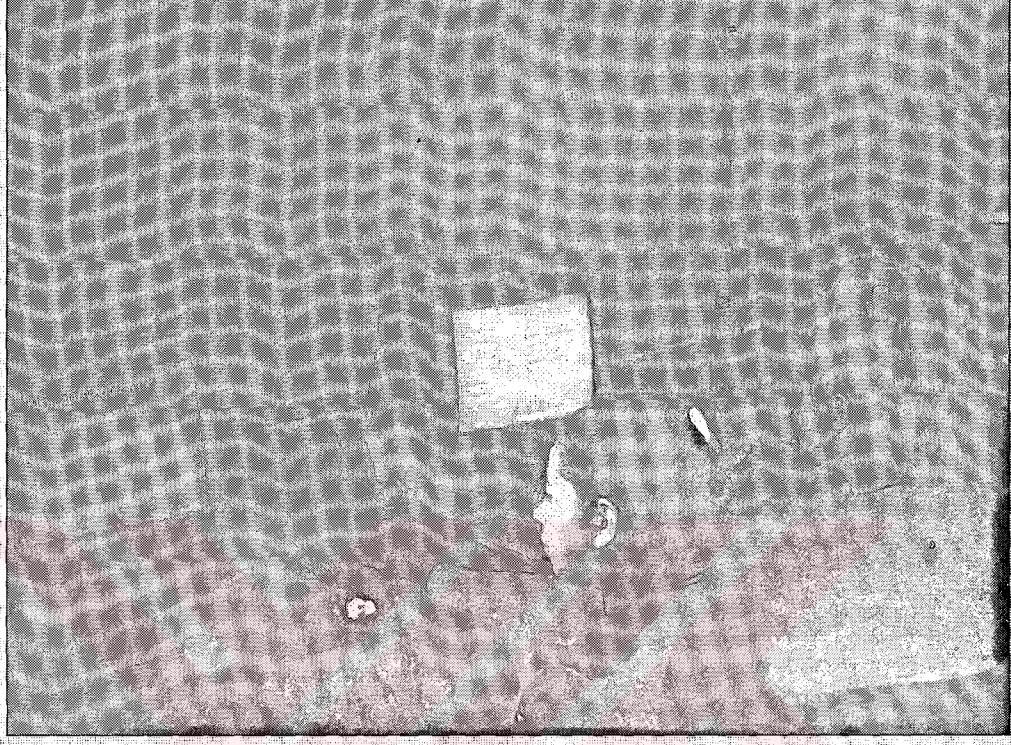
Please Check Your Answers

Geleneksel ve BDYD derslerinden örnekler.

Ek 4 : Geleneksel Yabancı Dil Öğretiminden Resimler



Ek 5 : BDYD Dersinden Resimler



Ek 6 : BDYD Dersi İçin Hazırlanmış Power Point Sunuları

UNIT 11

SHE HAS EATEN THE CAKE



2

PRESENTATION

Dialogue 1: Philip: Have you been to London?
 Lisa: No, I haven't. Have you?
 Philip: Yes, I have. I was in London.
 Lisa: When did you go there?
 Philip: I went there last year.

Dialogue 2: Susan: How long have you studied English?
 Helen: I have studied English for six years. And you?
 Susan: I have studied English since I was born.

Dialogue 3: Ed: I have seen a water wheel. Where is it?
 Sam: It is in my water.
 Ed: Here you are.
 Sam: Thanks.

The Present Perfect Simple Tense

a) Positive Statements (I have = I've)

Subject	Auxiliary	Verb(V3)	Object	Time Expressions
I, You, We, They	have	watched	TV	for two hours.
He, She, It	has			since six o'clock

b) Negative Statements

(have not = haven't)
(has not = hasn't)

Subject	Auxiliary	Verb(V3)	Object	Time Expressions
I, You, We, They	have not (haven't)	watched	TV	for two hours since six o'clock
He, She, It	has not (hasn't)			

c) Question forms

Auxiliary	Subject	Verb(V3)	Object	Time Expressions
Have	you, I, we, they	watched	TV	for two hours
Has	he, she, it			since six o'clock

* for + (period of time) ** "When" is not used
 since + (point of time) "How long" is used for this tense.
 *** Yet (for negative and question forms)
 already & just (before verb)

Example 1.311

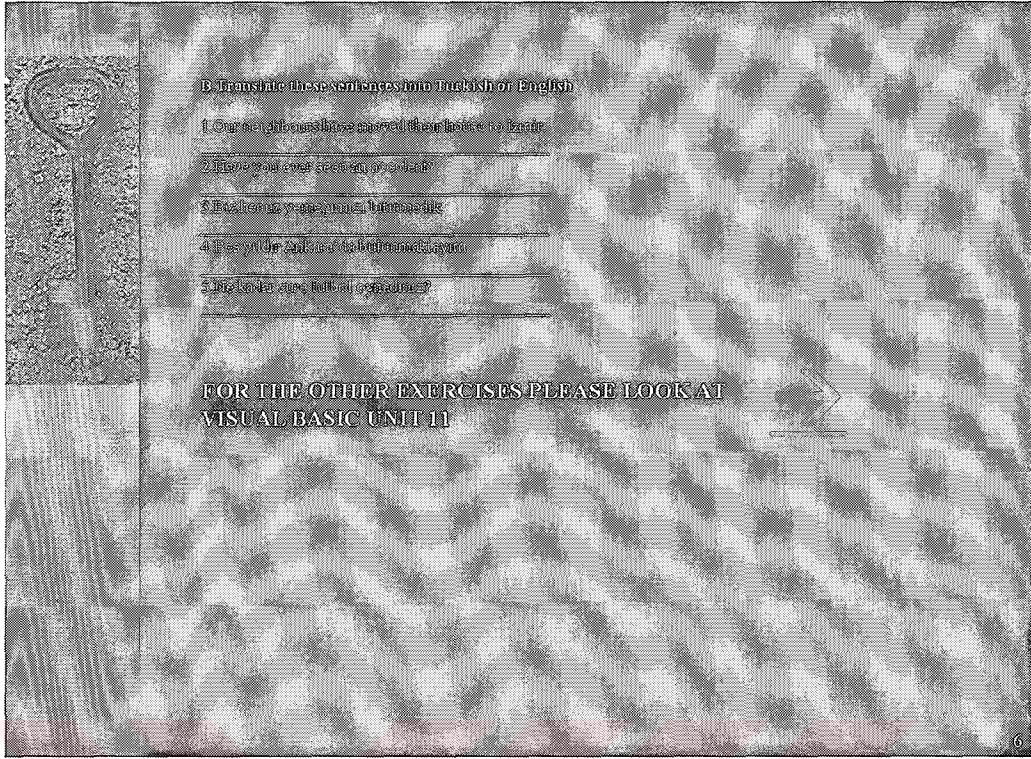
- 1. Tina: Have you seen the film?
 Tom: No, I haven't yet.
- 2. Thomas: I've just bought a new car.
 Simon: Really? How nice!
- 3. Sally: My husband has already sold our summer house. We can't go on holiday this summer.
 Molly: Why not? You can come to our house.
 Sally: That's very kind of you, Thomas.
- 4. Interviewer: How long has your brother worked for the BBC?
 Charlotte: For seven years.



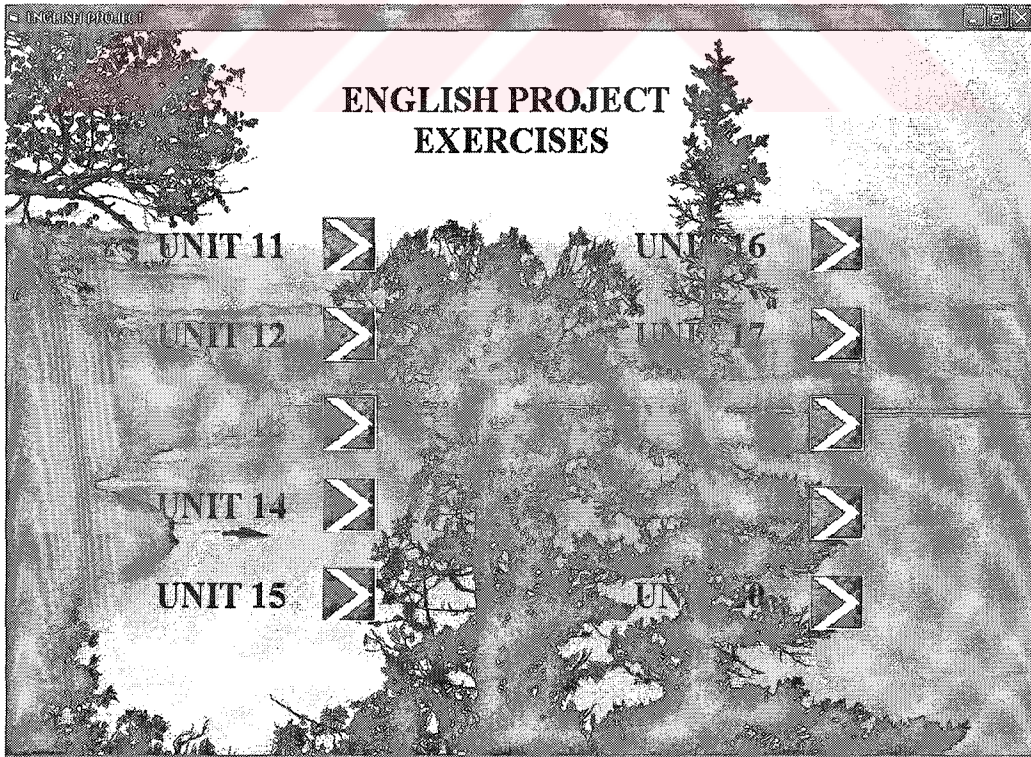
EXERCISES

A. Answer these questions

1. Have you eaten a tomato?
2. Have your parents been to Australia?
3. Has your best friend sent you a postcard?
4. How long have you been in this class?
5. How long have you studied English?



Ek 7 : BDYD Dersi İçin Hazırlanmış Visual Basic Ekranları



UNIT 11 SHE HAS EATEN CAKE

UNIT 11

SHE HAS EATEN CAKE

A. Put "have" or "has" in the blanks

- they drink tea or coffee?
- Mrs. Brown bought a red dress yet?
- My sister and I already passed the test.
- Carol's brother just arrived in New York.
- Dr. Smith worked in that hospital.

B. Change into negative and questions form

- Michael has written a letter.
(-)
- ?
(?)
- The students have answered the questions.
(-)
- ?
(?)

C. Complete the dialogue

Tom : ?

Jerry : No, I have not eaten cheese.

Tom : ?

Jerry : I have been in my hole since last night.

Back
 Match
 Main Menu
 Correct
 Next

UNIT 11 SHE HAS EATEN THE CAKE

UNIT 11

D. Read the passage below and answer the following questions

A Visit to Turkey

Clarissa Sweet is on her way back to England after a visit to Turkey. She is on the plane over Istanbul. She is looking out of the window and thinking about her exciting holiday in Turkey.

She arrived in Turkey two weeks ago and visited lots of seaside resorts such as Antalya and Side. As she started studying Turkish two years ago, it was a good chance for her to do some practice with friendly Turkish people. In fact, this is her second visit to Turkey in the last three years. And she is planning to spend her next holiday in Istanbul.

1. What nationality is Clarissa?
2. Is she at the airport now?
3. How long has she stayed in Turkey?
4. Has she visited any seaside resorts?
5. How many times has she been to Turkey in the last three years?
6. Is she planning to come to Turkey again?
7. Why was it a good chance for her to be in Turkey?

Back
 Match
 Main Menu
 Correct
 Next

ÖZGEÇMİŞ

Orhan KOCAMAN, 1963 yılında Sakarya ili Karasu ilçesinde doğdu. İlköğrenimini Karasu Namık Kemal İlkokulu'nda,Orta öğrenimini Karasu Lisesi Orta Bölümü'nde Lise öğrenimini Adapazarı Ticaret Lisesi'nde tamamladı. 1990 yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 1991-2001 yılları arasında İstanbul Mili Eğitim Müdürlüğüne bağlı Özel Marmara Lisesi'nde İngilizce öğretmeni olarak çalıştı. 2001 yılında Sakarya Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde, okutman olarak çalışmaya başladı. Araştırmacı halen bu görevine devam etmektedir.

