



Eğitim Fakültesi Dergisi

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

Bilişim-İletişim Teknolojileri ve Dil Öğretim Endüstrisi*

Erdoğan Kartal

*Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı
ekartal@uludag.edu.tr*

Özet. Bu çalışmanın amacı, ses ve görüntü üretip aynı zamanda bunları çoğaltıp yaymaya yarayan, ilk gramofondan bugünkü çoklu-ortamlı bilgisayarlara kadar istisnasız bütün teknolojik buluşların aslında hep aynı öğrenme kuramı (davranışçılık) temel alınarak dil öğretiminde nasıl ders aracı yapıldığını göstermek ve söz konusu araçların, ilgili ekonomik çevrelerce, eğitsel kaygılardan uzak, ticari bir anlayışla pazarlanarak alanın nasıl endüstriye dönüştürüldüğünü veriler aracılığıyla ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Öğretimi, Bilişim ve İletişim Teknolojileri, Dil Öğretim Endüstrisi.

Abstract. The aim of the present study is to show how all innovations, without any exceptions, which produce not only sound and image but also extend these after reproducing from the first gramophone to today's multimedia aids are used in language teaching as a course material considering the same learning theory (behaviourism) and to also indicate how the language learning area has been turned into an industry by the marketing of the materials in question without educational anxiety by the related economic authorities.

Key Words: Foreign Language Teaching, Information and Communication Technologies, Language Learning Industry.

1. Giriş

Tarihsel açıdan bakıldığında yabancı dil öğretim/öğrenim alanı, diğer bütün bilim dalları gibi, bir yandan içinde bulunduğu dönemin kendine özgü koşullarına ve gereksinimlerine, öte yandan bilimsel yenilikler ve gelişen teknolojinin etkilerine göre yenilenmiştir. Ancak diğer bilim dallarının aksine bu değişim, alanı hiçbir zaman tam ve kesin olan bilimsel veriler üzerine oturtamamıştır. Diğer bir deyişle, dil öğretimi kesin kural ve ilkeleri olan bir bilim dalı olamamıştır (Janitza, 1990). Ne var ki değişim beraberinde alana seçici (eklektik) bir yapı kazandırır. Bu yüzden Useille (2002)'in de belirttiği gibi, bu alanda kullanılan yöntem, yaklaşım, teknik ve ilkelerin tamamı geçmişten günümüze dek hep seçici bir anlayışla geliştirilmiştir.

Yaklaşık 5000 bin yıllık bir geçmişe sahip olan dil öğretim alanı, geride bıraktığımız 20. yüzyılın başına kadar, sırasıyla geleneksel dilbilgisi, sözbilim (retorik) ve eğitimbilimin (pedagoji) gölgesinde gelişir. 20. yüzyılın ilk çeyreğinde Ruhbilim ve Dilbilim alanındaki gelişmeler bu alanda da köklü değişikliklere neden olur. 1950'lere gelindiğinde bu değişiklikler, özellikle İkinci Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında hızla gelişip yaygınlaşan ses ve görüntü teknolojileriyle bütünleşir. Bu bütünleşmeyle birlikte dil öğretim alanı kitlelere açılır, "karlı" (rentable) bir hal alır. Bu durum günümüze dek uzanıp kök salacak bir endüstrinin de doğmasına yol açar.

1. Dil Öğretimi ve Teknoloji

Dil öğretim alanı, sosyal bilimlerdeki diğer bilim dallarına oranla bilimsel yeniliklere ve teknolojik buluşlara daha çok gereksinim duyar. Bunun başlıca nedeni, önce öğretilmek istenen dilin konuşanlarına ait ses ve görüntü üretmek, sonra da bunları birer ders materyali olarak dil sınıflarında ve laboratuvarlarda kullanmaktır. Zira, Daniel Coste (1996)'un da belirttiği gibi bir yabancı dili öğrenmek, ancak o dili konuşanların davranış ve yaşam biçimlerinin, kısaca kültürlerinin keşfedilmesiyle mümkün olabilir.

Yukarıda da değindiğimiz gibi dil öğretimi, teknolojiyle ilk olarak 20. yüzyılın ilk çeyreğinde ortaya çıkan Davranışçı Ruhbilim ve onun dilbilimdeki yansıması sayılan Amerikan Yapısalcılığı sayesinde tanışır. Temelleri 1913 yılında Amerikalı ruhbilimci Watson (1878-1958) tarafından ortaya atılan Davranışçı kuram, algılama ve bilinci tümünden reddederek ruhbilimsel nesneyi, hareket, söz ve salgı gibi gözlemlenebilir davranışlarla sınırlandırmaktaydı. Böylece organizma ve içinde bulunduğu dış çevreden kaynaklanan uyarıcılar arasında doğrudan gözlemlenebilen ve ölçülebilen bir

bağ kurulabiliyordu. Bu düşünceden yola çıkan bir diğer Amerikalı ruhbilimci B.F. Skinner (1904-1990), hayvanlar üzerinde gerçekleştirdiği pek çok deneyden sonra öğrenmeyle ilgili “aletli koşullanma” (instrumental/ operant conditioning) adlı genel bir öğrenme kuramı ileri sürer. Watson ve arkadaşlarının ortaya koyduğu “uyarıcı-tepki-pekiştirme” temeline dayanan klasik öğrenme kuramının tersine Skinner, kalıcı bir öğrenme/öğretme için “pekiştirme” aşamasının yalnızca doğru tepkilerin ödüllendirilmesiyle gerçekleşebileceğini ileri sürer. Skinner’in ortaya koyduğu bu öğrenme kuramı şu şekilde özetlenebilir: Uyarıcı → Öğrencinin tepkisi → Öğrenciye doğru tepkinin bildirilmesi (ödül) → Öğrencinin doğru tepkiyi yinelemesi (pekiştirme).

1.1. Programlı Öğretim ve Öğretim Makineleri

Skinner (1957)’e göre insanın pek çok davranışı gibi dilsel etkinliği de gözlenebilir bir davranıştır. Anadili edinimi sırasında çocuğun çevresindekilerle iletişimi bir ölçüde doğru olan sözel tepkilerin ödüllendirilmesi, yani “aletli koşullandırma” biçiminde gerçekleşmektedir (Akt. Demircan, 1990).

O halde, yabancı ya da ikinci bir dilin öğrenilmesi de bu koşullandırma kuramının dışında gerçekleşmezdi (Janitza, 1990). Bu koşullandırma kuramını kullanarak Skinner 1950’lerin başında “Programlı Öğretim” (PÖ) olarak bilinen güdümlü öğrenme tekniğini geliştirir. Böylelikle, bu öğrenme tekniğinin uygulama düzeneği olan “Öğretim Makineleri”, eğitim-öğretim alanında yerini alır ve yaygınlaşmaya başlar. Skinner ve yandaşlarına göre Öğretim Makineleri her şeyden önce öğrencilere bireysel öğrenme olanağı sunmaktaydı ve bu düzenekler sayesinde daha kapsamlı ve daha hızlı bir eğitim yapılabilirdi. Bir öğretmen sınıftaki öğrencileri dilsel davranışları karşılığında bire bir ödüllendiremezdi. Oysa öğrenci, belirlenen, istenilen davranışa adım adım yaklaştıkça makine yardımıyla ödüllendirilerek bu yolla doğru davranış – tepki pekiştirilebilirdi (Demircan, 1990).

Ancak 60’lı yıllar boyunca Amerika ve Avrupa’da özellikle mesleki ve teknik eğitimde yaygın olarak kullanılan PÖ, yabancı dil öğretiminde umulan ve istenilen düzeyde kabul görmez. Belli başlı büyük dillerin öğretimi için hazırlanan programların sayısı 60-70’i geçmediği gibi bunların neredeyse tamamı sözcük öğretimi için tasarlanmış soru-cevaplı basit oyunlarla sınırlı kalır (Gaonac’h, 1987).

ABD’de yayımlanan *Elektronik Endüstrileri* adlı derginin 1960 yılındaki bir sayısında PÖ için geliştirilen Öğretim Makinelerinin gelecek on yılda 100 milyon dolarlık bir pazara sahip olabileceği ileri sürülmekteydi

(Mucchielli,1987). Sonraki yıllarda Öğretim Makineleri pazarı bu rakamlara ulaşmasa bile oldukça rağbet görür. Chomsky (1959)'nin 60'lı yılların başında Yapısalcı ve Davranışçı öğrenme kuramlarını yermesi bu alanda oldukça yankı bulur ve Programlı Öğrenmenin sonunu getirir.

1.2. Amerikan Yapısalcılığı

Davranışçı ruhbilim kuramsal karşılığını eşzamanlı olarak dilbilim alanında da bulur. Sonradan Amerikan Yapısalcılığı olarak adlandırılacak olan bu yeni kuramın temelleri, Kızılderililerin konuştuğu yerli diller üzerine yaptığı çalışmalarla tanınan ünlü Amerikalı dilbilimci Leonord Bloomfield tarafından atılır.

Davranışçı dilbilimsel kuram, dilsel bir bildirişimde üretilen sözcelerin anlamlarını dikkate almaksızın yalnızca bu sözcelerin kullanımına bağlı olarak gelişen, değişen dilsel tepkiler üzerinde durmaktaydı. Böylelikle insanlar arası iletişim bir nevi, davranışçı kuramın özünü oluşturan “uyarıcıtepkı” modeline indirgenmekteydi. Bloomfield'in bu kuramından yola çıkan öğrencisi Zellig Sabetai Harris “dağılımsalcılık” (distributionnalisme) adlı yeni bir dilbilimsel çözümleme yöntemi geliştirir. Bu çözümleme yöntemi de dil öğretim sahasını sonradan bir endüstriye dönüştürecek olan “Yapısal Alıştırmalar” (Patterns drills)'in doğmasına yol açacaktır.

1.2.1. Yapısal Alıştırmalar

Dilin dizge niteliğine ağırlık veren Dağılımsal çözümlemeye göre dil, biri yatay diğeri dikey iki eksen üzerinde işlemektedir (Puren, 1988):

- **Dikey eksen:** Bu eksen dilsel birimlerin sözcedeki dağılımını gösterir. Şöyle ki sözlü ya da yazılı bir sözcenin belirlenen bir yerindeki sözcük ya da sözcüklerin yerine başka sözcükler konabilir. Örneğin; “Biz dün sinemaya gittik” cümlesindeki “Biz” sözcüğü aynı sınıftan (özne) başka bir sözcük olan “Siz”le yer değiştirebilir. Bu “yerine başkasını koyma” işleminden hareketle yabancı dil öğretmenlerinin çok iyi bildiği ve özellikle başlangıç düzeyinde çok sık kullandıkları bir alıştırma türü olan “değiştirme”ye ulaşılır.

- **Yatay eksen:** Dikey eksenin tersine bu eksen sözcedeki dilsel birimlerin dönüşümünü gösterir. Böylelikle bir “model” ya da “yapıdan” bir başka “model” ya da “yapıya” geçilebilir. Bu dilbilimsel müdahale aracılığıyla ortaya konan alıştırma türüne de “dönüştürüm” adı verilir. Klasik örneği “etken” (aktif) yapıların “edilgen” (pasif) yapılara dönüştürülmesidir.

Örneğin; “Hırsızlar bankayı soydu.” tümcesinin “Banka hırsızlar tarafından soyuldu.” olarak da söylenebilmesi gibi.

Dağılımsal çözümleme, “değiştirme” ve “dönüştürüm” modellerini temel olarak kurgulanacak olan sözlü ve yazılı yapısal alıştırmaların doğmasına da öncülük eder (Janitza, 1990). Yapısal alıştırmalarla, öncelikle öğrencinin “*uyarana dilsel tepkisini en doğal biçim ve sürece yaklaştırması amaçlanır. Bir başka deyişle dilbilgisi kurallarını, dolaylı ve edilgen bir biçimde değil, doğrudan ve etkin kullanımlarıyla aktarmak söz konusudur*” (Sevil, 1983:171). Böylelikle, öğrenilecek olan yabancı dildeki yapılar birer “alışkanlık” olarak ele alınır. Söz konusu “alışkanlıkları” kazandırmak için bu dildeki belli başlı yapı ve kullanımlar yapısal alıştırmalara dönüştürülür. Bu alıştırmalar aracılığıyla, öğretilecek yapının yeterince ve çeşitli biçimlerde “yinelenebilmesi” sağlanır. Alıştırma sırasında öğrencinin sözel tepkisinin doğru ya da yanlış olduğuna bakılmaksızın, kendisine yalnızca doğru yanıt bildirilerek pekiştirme (ödüllendirme) sağlanır. Ancak belirli bir dilsel davranışın yerleşebilmesi için çok sayıda pekiştirmeye, yani yinelemeye gereksinim vardır. Bu ise bir dil öğretmenin gücünün çok ötesinde bir şeydi (Demircan, 1990). O halde, öncelikle manyetik bant ve bantçalar gibi ses sağlayan yardımcı araçlara, ardından da bu araçları öğrencilerin öğretmen gözetiminde kullanabilecekleri bir düzeneğe yani dil laboratuvarına gereksinim vardı.

1.2.2. Duy-Konuş Yöntemi ve Dil Laboratuvarları

Davranışçı ruhbilimin Amerikan Yapısalcılığıyla bütünleşmesi yalnızca yapısal alıştırmaların ortaya çıkmasını sağlamakla kalmaz, dil öğretimi alanında da Duy-Konuş (Audio-Lingual) adında yeni bir yöntemin doğmasına neden olur. İlk çıktığı yıllarda “Ordu Yöntemi” (Army Method) olarak bilinen bu yeni dil öğretim tekniği, aslında İkinci Dünya Savaşı sırasında Amerikan ordusundaki personele dil öğretmek amacıyla tasarlanan büyük bir proje kapsamında geliştirilir. Söz konusu projenin temelleri ünlü Pearl Harbor baskınından sonra atılır. Pasifik’teki Amerikan deniz filosu 7 Aralık 1941’de Japon uçakları tarafından bozguna uğratılınca, Kohlmayer ve arkadaşlarının (1997) söylediği gibi, Amerikalılar “korkuyla” Pasifik’te kendilerinden başka kimsenin İngilizce konuşmadıklarının ayırımına varırlar. Böylelikle bu bölgede konuşulan dilleri iyice öğrenip Pasifik’te yeniden hâkimiyet kurabileceklerini düşünürler. Bu amaç doğrultusunda, yürütücülüğünü Yale Üniversitesi’nden ünlü dilbilimci Leonord Bloomfield’in üstlendiği Ordu Uzman Eğitim Programı (ASTP) adlı dev projeyi uygulamaya koyarlar. Bu proje kapsamında geliştirilen Ordu Yöntemi’nin özü yukarıda açıklanan yapısal alıştırmalara dayanmaktaydı.

Yapısal alıştırmalar da sadece dil laboratuvarlarında yapılabilecek bir etkinlik olduğundan (Girard,1972), söz konusu yöntemin uygulanabilmesi için iyi donanımlı dil laboratuvarlarına gereksinim vardı.

Ordu yöntemi sadece iki yıl kadar uygulanmasına karşın eğitim kurumlarında ve halkta ilgi uyandırır (Germain, 1993). Dil laboratuvarlarıyla özdeşleşen bu yöntem (Brammerts, 1995), ancak savaş sonrası dönemde, 1950'den başlayarak Duy-Konuş (Audio-Lingual) Yöntemi adı altında sivil öğretim kurumlarına uyarlanabilir. Sovyetlerin 1957'deki "Sputnik" başarısından sonra ABD yabancı dil öğretiminin ülke savunmasındaki yaşamsal önemini kavrar ve bu alandaki yatırımlara daha çok kaynak ayırarak araştırmalara hız verir. Ülkedeki bütün okullar ve üniversiteler dil öğretim laboratuvarlarıyla donatılmaya başlanır.

Duy-Konuş Yöntemi ve bu yöntemin uygulama düzenekleri olan dil laboratuvarları, 1960'ların başından itibaren Avrupa'da da ilgi uyandırır ve ardından tüm dünyada ses getirmeye başlar. Başta Fransa, İngiltere ve Almanya olmak üzere Avrupa'daki pek çok ülke bu alanda büyük yatırımlara girer. Kısa bir süre sonra bu akım tüm dünyaya yayılır ve on binlerce eğitim kurumu dil öğretim laboratuvarlarıyla donatılır. Öyle ki 1970 yılında Kanada'da dil öğretim laboratuvarları üzerine yapılan bir kongrede dünyadaki toplam laboratuvarların sayısının 15 bin civarında olduğu tahmin ediliyordu. Bunların yaklaşık üçte ikisi, yani 10.000'i ABD'de, 2600'ü Kanada'nın Québec bölgesinde ve geriye kalan 2400' ü ise diğer ülkelerde bulunuyordu (Kohlmayer ve diğerleri,1997).

Bu arada teknolojik gelişmelere koşut olarak dil laboratuvarlarına önce slayt projektörleri ardından da film makineleri gibi görsellik sağlayan araçlar eklenir. Söz konusu "salgın" ancak 70'lere kadar sürer, sonra hız keser ve 80'li yılların başında birçok nedenden dolayı kaybolmaya yüz tutar. Pedagojik, teknik, ekonomik, dilbilimsel ve benzeri pek çok neden bu çöküşü hazırlasa da (Kohlmayer ve diğerleri, 1997) laboratuvarlara asıl ölümcül darbeyi 70'lerin sonunda dil öğretiminde ortaya çıkan "Bilişsel-İletişimsel Yaklaşım" vurur.

1.3. Bilişsel-İletişimsel Yaklaşım ve Video Teknolojisi

Davranışçı-Yapısal Duy-Konuş Yöntemine karşı ortaya çıkan bu yeni yöntem, aslında söz konusu yöntemin dilbilimsel ve ruhbilimsel bir eleştirisi sayılır (Demircan, 1990). 70'lerin ortalarına doğru şekillenen Bilişsel-İletişimsel yaklaşım, Vygotsky ve Jean Piaget'nin öncülüğünü yaptığı "Bilişselcilik" (cognitivism) ve Chomsky'nin Davranışçı-Yapısal dilbilime karşı geliştirdiği "Üretici-Dönüşümsel" dilbilim kuramının ışığında gelişir.

Bu yaklaşımın temel amacı, öğrencilerde anadili konuşanlarınkine benzer yabancı dil becerileri geliştirmektir. Bu yüzden öğrenciler, Duy-konuş yönteminde olduğu gibi yapısal alıştırmalar türündeki belirli kalıp ve cümleleri öğrenmek yerine daha önce karşılaşmadıkları bir duruma uygun tümceler üretebilecek bir düzeneği öğrenmelidirler (Chastin, 1976, Akt. Demircan, 1990). Böyle “üretici” bir düzeneği edinen öğrenci o dilde sonsuz sayıda tümceyi yorumlayabilir ve üretebilir.

Bilişsel ve İletişimsel Yaklaşım her ne kadar yapısal alıştırmaları kullanmayı reddedip, ders kitaplarıyla birlikte ses bantları sunmasa da teknolojik gelişmelerden kendisini tümüyle soyutlayamaz. Zira “otantik” bir gereksinimden doğan bu yeni yaklaşım, öğrencilere o yabancı dili konuşanlarınkine (native-speaker) yakın dilsel beceriler edindirmeyi hedeflemektedir. Başlangıçta televizyonun tek yönlü yayınlarından yararlanılsa da 80’lerin başından itibaren hızla yayılan “video” teknolojisi bu yöntemin “otantik” gereksinimine rahatlıkla yanıt verir. Kayıt yapabilen video-kameralar sayesinde, dil sınıflarında kullanılmak üzere, artık istenilen türde (altyazılı, otantik ve otantik olmayan-üretilmiş) video film elde edilebilmektedir. İletişimsel Yöntemle özdeşleşen video, böylelikle dil öğretim alanını kaplar ve yayınevleri piyasaya video tabanlı hazırlanmış ders kitapları sürmeye başlar.

Hemen hemen aynı zaman dilimi içerisinde gelişen uydu teknolojileri ve kablo ağı sayesinde televizyon yayınları da gerçekleştirildikleri ülkelerin sınırlarını aşarak tüm dünyada seyredilmeye başlanır. Dünyanın birçok bölgesinde yaygın olarak konuşulan İngilizce ve Fransızca gibi dilleri daha geniş kitlelere ulaştırmak amacıyla televizyon kanalları kurulur ve bu yönde programlar yayınlanır. Fransızca ve Frankofoniyi hem yayıp yaşatmak hem de sevdirmek için Fransa, Belçika ve Kanada’nın ortak girişimiyle 1985 yılında kurulan TV5 bunun en çok bilinen örneklerinden biridir. Söz konusu kanal günümüzde de aynı doğrultuda yayınlarını sürdürmektedir. Öte yandan bilişim (bilgisayar) ve iletişim teknolojileri alanında da önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmelerden dil öğretimi de çok geçmeden payına düşeni alır.

2. Bilişim-İletişim Teknolojileri ve Dil Öğretimi

Bilişim alanındaki gelişmelere koşut olarak bilgisayar teknolojisi, 1960’lı yılların başından itibaren “Bilgisayar Destekli Öğretim” (BDÖ) adı altında eğitimin her alanında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de kullanılmaya başlanır. İlk uygulamalar, 1965 yılından başlayarak değişik projeler kapsamında bu öğretim tekniğinin beşiği sayılan ABD’deki büyük

üniversitelerde gerçekleştirilir (Otman, 1988). BDÖ yöntemi alana birazcık nefes aldırır da Programlı Öğretime özgü kimi bildik açmazlar burada da kendini gösterir. Zira “yeni” diye sunulan bu yöntem temelde PÖ’nün ilkeleri üzerine geliştirilmiştir. Farklı olan tek şey, mekanik Öğretim Makinelerinin yerini elektronik bilgisayarların almış olmasıdır. Böylelikle BDÖ yerini 70’lerin başında bilişsel bilimler ve bilgisayar mühendisliğindeki gelişmelerin (özellikle yapay zekâ alanındaki çalışmaların) sonucunda ortaya çıkan Yapay Zekâlı Bilgisayar Destekli Öğretim ve LOGO yazılımı gibi uygulamalara bırakır. 80’li yıllarda mikro-bilişimin, özellikle de kişisel bilgisayarların (PC) yaygınlaşması alana yeni bir dinamizm getirir. Kişisel bilgisayarlar ilk önce lazer disk (video-disk) çalan U-Matic düzeneğine bağlanır ve bu düzeneği kumanda etmekte kullanılır. Bu bağlantıyla birlikte, önceki teknolojilere oranla daha bireysel öğrenme olanağı sunan “etkileşim” (interactivite) kavramı ortaya çıkar (Lancien, 1998). 1980’lerin sonuna doğru bilgisayara ses kartının eklenmesi, hemen ardından CD-Rom’un icadı (1987), Windows 3.1 işletim sisteminin geliştirilmesi ve İnternet ağının tüm dünyada yaygınlaşmasıyla birlikte “çoklu-ortam” (multimedya) denilen; metin, ses ve görüntünün bir arada kullanılabildiği yeni bir döneme girilir.

2.1. Çoklu-ortam Araçları ve Bireysel Otonom Dil Öğrenme Merkezleri

“Çoklu-ortam” ve “etkileşim” kavramları ilk olarak lazer diskle gündeme gelmesine karşın CD-Rom teknolojisi ve “hypertext” tekniği sayesinde bugünkü gerçek boyutuna ulaşır ve hızla yaygınlaşmaya başlar. Başlangıçta daha çok kurumlarda kullanılabilen CD-Romlar, PC fiyatlarındaki düşüşe koşturularak, müzik, film, oyun, sözlük ve ansiklopedi gibi değişik kullanım biçimleriyle halka yayılır. Yaklaşık bir buçuk saatlik ses, bir saatlik görüntü (video) ya da binlerce sayfa metnin sayısal (dijital) olarak depolanmasına olanak veren bu yeni araçla birlikte eğitim yazılımları hız kazanır. Ancak hiçbir bilim dalı bu teknolojiye dil öğretim alanı kadar yatırım yapmaz. Sayısal “ses-metin-görüntü” birlikteliği, yani çoklu-ortam teknolojisi yalnızca CD-Rom, disket ya da hard-disk gibi çevirim dışı (off-line) araçlarla kalmayıp, 90’lı yıllarla birlikte tüm dünyada yaygınlaşan uluslar arası bilgisayar ağı (İnternet) üzerinde de “site” ya da “sayfa” biçiminde yerini alır. Söz konusu ağ üzerinde hemen hemen her dilde öğretim/ öğrenim siteleri tasarlanır. Dil öğretim siteleri ve İnternet teknolojisinin sağladığı, elektronik posta, tartışma grupları (forum), eşzamanlı-artzamanlı sohbet odaları, video konferans gibi servisler sayesinde bu alanda bireysel ve uzaktan eğitim olanağı da doğmuş olur. Bütün bu gelişmeler doğrultusunda, 90’lı yılların ikinci yarısından itibaren klasik dil öğretim laboratuvarlarının

yerini “Çoklu-ortamlı Bireysel (otonom) Dil Öğrenim Merkezleri” alır. Bugün bu merkezlerde manyetik ses bantları ve video filmlerinin yerine artık çoklu-ortam araçları (CD-Rom ve İnternet siteleri) kullanılmaktadır. Bilişim ve iletişim alanındaki gelişmelere koşut olarak, her geçen gün hem dil öğretimi için tasarlanan CD-Rom ve sitelerin sayısı artmakta hem de çeşitlenmektedir. Günümüzde özellikle, İngilizce, İspanyolca, Fransızca ve Almanca gibi yeryüzünde yaygın olarak konuşulan belli başlı dillerin öğretimi için çok sayıda CD-Rom ve İnternet sitesi üretilmiş ve halen de üretilmektedir. Bugün, büyük alışveriş merkezlerinden tutun da kenar mahallelerdeki kırtasiyelere kadar her yerde kolaylıkla bulunabilen ve daha çok okul dışı (parascolaire) bir eğitim aracı olarak tasarlanan bu ürünlerin bu denli rağbet görmesinin başlıca nedeni, söz konusu araçların etkileşimli ve bireysel öğrenmeye elverişli oldukları iddiasıyla pazara sürülmeleridir (Chevalier ve Perrin, 1997)

Aslında, bu araçlarla ortaya konan öğretim yöntem ve teknikleri yakından incelendiğinde, terk edildi denilen davranışçı öğrenme kuramına ve onun yapısalcı dil anlayışına yeniden dönüldüğü gözlenmektedir. Şöyle ki; Duykonuş yöntemin uygulama düzenekleri olan dil laboratuvarlarında uygulanan yapısal alıştırmalardaki “uyaran (ses) – tepki (öğrencinin sözel tepkisi) – pekiştirme (daima doğru yanıt)” üçlüsündeki “sesli uyaran” bu araçlarda görüntülü, görüntülü-sesli, görüntülü-sesli-yazılı gibi uyarılara, “sözel tepki” öğrencinin bilgisayar aracılığıyla söz konusu uyarana müdahalesine, “pekiştirme” ise bu müdahaleye yönelik bilgisayarın sağladığı doğrudan ya da dolaylı dönüte (feed-back) dönüşmektedir. Bu müdahale-dönüt dizisi de “etkileşim” olarak adlandırılmaktadır. Diğer yandan, sunulan alıştırmaların yanı sıra uyarıların neredeyse tamamı “boşluk doldurma”, “çoktan seçmeli”, “doğru-yanlış” gibi geleneksel yapısal alıştırma türünde olup, sözcük, dilbilgisi, sesletim ve kültür öğretimi amacıyla yapılandırılmıştır. Bu alıştırma türleri anlama, özellikle de yazılı anlama yetisini güçlendirdiği halde öğrencilerin kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmelerine olanak vermemektedir.

3. Sonuç

Dil öğretimi ile teknoloji arasındaki bağıntı, çalışmamızın başında da vurguladığımız kimi nedenlerden dolayı yadsınamaz bir gerçektir. “Rentable” olarak nitelendirilse bile ancak bu bütünleşme sayesinde dil öğretiminin kitlelere açılabilmesinin unutulmaması gerekir. Ne var ki geçmişten günümüze dil öğretiminde kullanılan bütün teknolojiler alana yeni bir dinamizm getirip, bu alanda bir endüstri oluşturmalarına karşın öğrenme/ öğretim tekniği bakımından hep aynı kuramın gölgesinde kalmışlardır. Dil

öğretimindeki arayışlar sürdükçe teknolojik buluşların da bu alanda kullanımı hep söz konusu olacaktır. Öyle ki yeni bin yılın teknolojisi sayılan DVD, birçok dili (3 dilden 5 dile kadar) bir arada depolayıp sesli ve yazılı olarak sunabilme özelliğinden dolayı yazılımcıları cezbedenken CD-Romun da tahtını sallamaktadır. Bu da dil endüstrisinin dün ve bugün olduğu gibi yarın da var olacağı anlamına gelmektedir.

* 24-26 Kasım 2004 tarihlerinde Sakarya Üniversitesi'nde düzenlenen IV. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulan bu çalışmada Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı'nda Prof. Dr. Neriman Eratalay yönetiminde gerçekleştirilen *La place et les fonctions des produits multimédias dans la didactique du Français langue étrangère* (2004) başlıklı yayımlanmamış doktora tezinden yararlanılmıştır.

Kaynakça

- Brammerts, H. (1995). L'approche communicative et l'ordinateur. *Etudes de linguistique appliquée*, 100: 67-77.
- Chastin, K. (1976). *Developing second language skills: Theory to practice*. Chicago: Rand Mc Nally.
- Chevalier, Y., & Perrin, D. (1997). Stratégies semi-autonomes d'apprentissage du Français langue étrangère. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 16, 145-160
- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's verbal behavior. *Language*, 35(1): 26-58.
- Coste, D. (1996). Multimédia et curriculum multidimensionnel. In Y. Chevalier (Ed.), *Actes du colloque: Outils multimédia et stratégies d'apprentissage* (pp.41-50). Lille: Cahiers de la Maison de la Recherche de l'Université Charles de Gaulle.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı-dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Elif Kitapevi.
- Dufresne, J.-C. (1996). Multimédia, les outils d'une révolution réussie. *Actes du colloque national: Le multimédia dans l'éducation: Les enjeux d'une mutation culturelle* (pp.141-152). Grenoble: CRDP de l'Académie de Grenoble,
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier-Crédif.
- Germain, C. (1993). *Evaluation de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.
- Girard, D. (1972). *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Paris: Armand Colin.

- Janitza, J. (1990). Trois conceptions de l'apprentissage. *Le Français dans le Monde*, 231: 38-45.
- Kartal, E. (2004). *La place et les fonctions des produits multimédias dans la didactique du Français langue étrangère*. (Thèse de doctorat non-publiée). Ankara: Université de Hacettepe.
- Kohlmayer, C., Narcy, J-P., Northrup, L., & Tassin, D. (1997). *Du laboratoire de langues à la salle de cours multimédias: de la recherche à la mise en pratique*. Paris: Nathan.
- Lancien, Th. (1998). *Le multimédia*. Paris: Clé International.
- Mucchielli, A. (1987). *L'enseignement par ordinateur*. Paris: PUF.
- Otman, G. (1988). L'ordinateur auxiliaire de créativité. *Le Français Dans le Monde (Numéro spécial) Recherches et Applications: Nouvelles technologies et apprentissage des langues* (pp.20-29). Paris: Hachette.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan.
- Sevil, N. (1983). Yabancı dil öğretiminde yapısal alıstırmalar. *Türk Dili (Dil öğretim özel sayısı)*, 47, (379-380): 171- 173).
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton Century-Crofts.
- Useille, P. (2002). Transcrire une approche actionnelle dans la conception des environnements multimédias: quels enjeux méthodologiques et techniques? In H. Knoerr & A. Weinberg (Eds.) *Collectif du 3^{ème} forum multimédia: Contribution des nouvelles technologies à la Francophonie* (pp.77-101). Canada, Ottawa: Nora Medialangue.