



## Use of Multimedia Materials in Teaching Turkish as a Foreign Language\*

Murat İnal<sup>1</sup>, Recep Çakır<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Amasya University, Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technology, Amasya, Turkey

### ABSTRACT

In our changing world with the developing technology, the need for nations to be in constant communication with each other has emerged. The most important skill that meets this need is knowing a foreign language. Turkish is one of the languages that has taken its place among the world languages and the need to learn is constantly increasing. In this context, the field of teaching Turkish as a foreign language is a field that is expanding and renewing day by day. The use of technology in the field of teaching Turkish as a foreign language, as in every field, causes innovations in the literature in the field of language teaching. In this study, it is primarily aimed to explain the definition of teaching Turkish as a foreign language and the methods used in this field, and then to reveal the positive and negative aspects of multimedia materials used in teaching Turkish as a foreign language. It is thought that this study, which is a compilation study based on literature reviews, will be beneficial to teachers who teach Turkish as a foreign language and to researchers doing research in this field.

### ARTICLE INFO

#### Article History:

Received: 23.06.2021

Received in revised form: 14.07.2021

Accepted: 15.07.2021

Available online: 01.12.2021

Article Type: Review

Keywords: Turkish as a Foreign Language, Turkish Teaching, Multimedia Materials

© 2021 JIETP All rights reserved<sup>1</sup>

### Extended Summary

Today, communication gaining a global dimension has been possible with the development of technology and the change in human needs. The increase in international relations has encouraged people to learn languages. Our country attracts many nations with its geopolitical location and geographical and cultural beauties. As a language, Turkish, among the world languages is among the languages that are desired to be learned. In this context, the demand for Turkish as a foreign language is increasing day by day. The field of Turkish language is a field that is constantly developing and renewing itself.

Technology has started to be used in education as in all areas of life. The use of technology, especially in the field of language teaching, is becoming more and more widespread throughout the world. In the past, when language teaching was carried out, the gesture, mimic, emphasis and intonation features of the target language could not be presented to the students completely. Students who could not learn the pronunciation features of the language could not master the target language. However, with the developing technology, students have the opportunity to observe the target language in the geography where the language is spoken. Students can communicate directly with native speakers of the target language. It is easier for students who learn the gesture, mimic, emphasis and intonation

\* This study was produced in the master's thesis of the first author conducted under the supervision of Recep Çakır.

<sup>2</sup> Corresponding author's address: Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technology, Amasya, Turkey  
e-mail: recepcakir@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.47157/jietp.954946>

features of the target language to adopt the language and use it actively. The use of technology in language teaching makes language teaching more efficient and simpler.

Multimedia materials that appeal to more than one sense organ of the individual make learning more efficient and permanent. Multimedia materials make education fun while getting rid of the primitive methods of the past and providing an innovative education approach. Multimedia materials, which have been used in the teaching of almost all of the world's languages, have also shown themselves in the field of teaching Turkish as a foreign language. In this context, multimedia materials have started to be used in the field of teaching Turkish as a foreign language. Multimedia materials and Turkish language teaching platforms developed by both the Ministry of National Education and universities in Turkey are offered to students free of charge. Government-supported projects aim to make students use multimedia materials widely. Students have the opportunity to learn Turkish quickly and efficiently by accessing these materials from their computers, tablets or mobile phones. Institutions teaching Turkish as a foreign language in a special way have also developed their own language platforms and offered them to their trainees. All these developments enable the field of teaching Turkish as a foreign language to renew itself by developing day by day.

The frequent use of multimedia materials in teaching Turkish as a foreign language has led academic studies to focus on this field. The number of studies investigating the effect of multimedia materials on learning Turkish as a foreign language is increasing day by day. The common point obtained from the results of these studies is that multimedia materials generally have a positive effect on foreign language teaching. Researchers recommend the use of multimedia materials in teaching Turkish as a foreign language and increasing the number of multimedia materials used in the field. Another part of the academic studies carried out in the field of teaching Turkish as a foreign language is the development of multimedia materials and studies examining the views of teachers and students on multimedia materials. Studies aimed at the development of multimedia materials serve as a guide for teachers working in the field. Teachers who cannot find the multimedia material they are looking for can develop their own multimedia materials thanks to these studies. Studies examining the views of teachers and students on multimedia materials in teaching Turkish as a foreign language shed light on the positive and negative situations experienced in the field. The opinions obtained are very valuable for the field to improve itself.

In this study, in which we examine the use of multimedia materials in teaching Turkish as a foreign language, "What is the teaching of Turkish as a foreign language?", "What are the methods used in teaching Turkish as a foreign language?" "What is the importance of multimedia activities in teaching Turkish as a foreign language?" "What are the effects of multimedia activities in teaching Turkish as a foreign language?" questions were addressed. In our study, it is aimed primarily to explain the definition of teaching Turkish as a foreign language and the methods used in this field, and then to reveal the positive and negative aspects of multimedia materials used in teaching Turkish as a foreign language. The study is an academic review study. The data obtained by searching the literature containing multimedia materials in the field of teaching Turkish as a foreign language were reviewed and presented as a whole. It is thought that the study will be beneficial to teachers who teach Turkish as a foreign language and to researchers who are conducting research in this field.

# Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çoklu Ortam Materyallerinin Kullanımı

Murat İnal<sup>1</sup>, Recep Çakır<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı, Amasya, Türkiye

## ÖZ

Gelişen teknoloji ile birlikte değişen dünyamızda milletlerin birbirleriyle sürekli iletişim halinde olması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyacı karşılayan en önemli beceri yabancı dil bilmektir. Türkçe de dünya dilleri arasında yerini almış öğrenilme ihtiyacı sürekli artan dillerdendir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı her geçen gün genişleyen ve yenilenen bir alandır. Teknolojinin her alanda olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da kullanılmaya başlanması dil öğretimi alanında literatürde yeniliklere sebep olmaktadır. Bu çalışmada öncelikli olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tanımını ve bu alanda kullanılan yöntemleri açıklamak sonrasında da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan çoklu ortam materyallerini ve bu materyallerin olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Literatür incelemelerine dayalı bir derleme çalışması olan bu çalışmanın Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlere ve bu alanda inceleme yapmakta olan araştırmacılara faydalı olacağı düşünülmektedir.

## MAKALE BİLGİ

### Makale Tarihi:

Alındı: 23.06.2021

Düzeltilmiş hali alındı: 14.07.2021

Kabul edildi: 15.07.2021

Çevrimiçi yayınlandı: 01.12.2021

**Makale Türü:** Derleme

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı Dil Olarak Türkçe, Türkçe Öğretimi, Çoklu Ortam Materyalleri

© 2021 JIETP Tüm hakları saklıdır

## 1. Giriş

Geçmişte mağara duvarlarına çizilen resimlerle gerçekleştirilen iletişim, günümüzde teknolojinin gelişmesi ile birlikte küresel bir boyut kazanmıştır. Değişen dünya ülkeler arası iletişim faaliyetlerinin genişlemesine ve buna bağlı olarak dil öğrenmeye olan ihtiyacın da artmasına sebep olmuştur. Türkiye gerek kültürel mirası gerekse jeopolitik konumu ve coğrafi güzellikleriyle ilgi çekici birçok özelliği bulunan bir ülkedir. Bu durum yabancı dil olarak Türkçeye olan ilginin günden güne artmasını ve bu alanda yapılan çalışmaların hız kazanmasını sağlamıştır. Yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalar ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi literatürdeki yerini almıştır (Ayık, 2019).

Yaşadığı çağın özelliklerinden doğrudan etkilenen eğitim etkinlikleri İkinci Dünya Savaşı sonrasında teknolojik materyaller ile çeşitlenmeye başlamıştır. Askerlerine yabancı dil öğretmek isteyen Amerika Birleşik Devletleri dil laboratuvarları kurmuştur. Bilgisayar destekli çoklu ortam materyallerinin kullandığı bu laboratuvarların dil öğretiminin teknoloji ile bulunduğu ilk ortamlar olduğunu söylemek mümkündür (Gürbüz & Dursunoğlu, 2018). Zaman içerisinde yabancı dil öğrencileri teknolojik aletler sayesinde hedef dile ait seslere ve görüntülere ulaşma imkânı bulmuştur. Bu ses ve görüntüler sayesinde öğrenciler hedef dilin sadece kelimelerini değil o dile ait olan jest, mimik tonlama ve vurgulama özelliklerini de öğrenme fırsatı elde etmişlerdir (Gürbüz & Dursunoğlu, 2018). Günümüzde yabancı dil öğretimi bambaşka bir boyut kazanarak her bireyin cebine girebilecek kadar küçülen telefonlar, tabletler ve çeşitli teknolojik aletler sayesinde gelişim ve değişim göstermiştir (Sülükçü & Karabörk, 2011).

Bireylerin birden fazla duyu organına hitap edecek şekilde düzenlenmiş olan materyallerin tamamı olarak tanımlanan çoklu ortam materyalleri yabancı dil öğretiminde sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır (Mayer, 2009). Türkçenin de yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak çeşitli çoklu ortam materyalleri geliştirilmiştir. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde oluşturulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformunda yabancı dil olarak Türkçe alanında önemli çoklu ortam materyalleri bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde çoklu ortam materyalleri kullanılarak gerçekleştirilen yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin dil öğrenmeye olumlu yönde katkısı olduğu görülmektedir (Arslan & Adem, 2010; İnal & Korkmaz, 2019; Şengül, 2012; Peker & Geçgel, 2018).

Çağın gereklerine ve teknolojiye bağlı olarak değişim gösteren yabancı dil öğretimi talebi hızla artan bir alandır. Bireylerin dil öğrenme ihtiyaçları arttıkça alanda geliştirilen materyallerin de çeşidi artmaktadır. Akademik çalışmalar bu materyallerin dil öğretimi üzerine etkisi, öğrenci ve öğretmenlerin dil öğretim materyalleri hakkındaki görüşleri, dil öğretim materyallerinin olumlu ve olumsuz yönleri ve dil öğretim materyalleri kullanılırken yaşanan zorluklar gibi konulara yönelmişlerdir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı ülkemizde özellikle son birkaç yılda literatürde etkili çalışmaların gerçekleştirildiği bir alandır (İskender & Gücüyeter, 2019). Gerçekleştirilen akademik çalışmalar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenler için rehber niteliğindedir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı için materyal geliştiren kurumlar da bu çalışmalardan faydalanmaktadır.

### 1.1. Çalışmanın Konusu

Çoklu ortam materyalleri karşısındaki kişinin birden fazla duyusuna hitap ederek öğrenmeyi hızlı ve kalıcı bir şekilde gerçekleştirmeyi amaçlayan materyallerdir (Liu & Su, 2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi her dilin olduğu gibi kendine has yöntemleri bulunan kendi kültürel mirasını içerisinde barındıran bir alandır. Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanının tanımı, dil öğretim yöntemlerinin incelenmesi ve bu alanda kullanılmak üzere geliştirilen çoklu ortam materyallerinin tanıtımı üzerinde durulmuştur.

### 1.2. Çalışmanın Problemi

Geliştirilen her bir dil öğretim yöntemi hedef dilde öğrenilen bilgilerin kalıcılığını arttırmayı ve öğrenme sürecini hızlandırmayı hedeflemektedir. Çoklu ortam materyalleri bu bağlamda ele alındığında öğrenmeyi hem eğlenceli hem de hızlı anlaşılır hale getiren materyallerdir. Bu bağlamda çalışmada şu problemler ele alınmıştır: “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi nedir?”, “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemler nelerdir?” “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çoklu ortam etkinlikleri ne açıdan önemlidir?”, “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çoklu ortam etkinliklerinin etkileri nelerdir?”.

### 1.3. Çalışmanın Amacı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi her geçen gün gelişerek büyüyen bir alandır. Ülkemiz jeopolitik konumu ve kültürel güzellikleriyle göç almakta olan bir ülkedir. Özellikle son yıllarda Suriye’de yaşanan savaş sebebiyle ülkemize yaşanan göçlerde artış görülmüştür. Ülkemiz kendi bünyesinde misafir ettiği geçici koruma altındaki Suriyeli bireylerin daha rahat bir yaşam sürdürebilmeleri ve topluma ayak uydurabilmeleri gibi amaçlarla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarına destek vermektedir. Türkiye Cumhuriyeti ve Avrupa Birliği’nin ortak desteğiyle yürütülen Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi (PIKTES) Millî Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimini de kapsayan geniş çaplı bir projedir (Parlak, 2018). Ülkemiz sadece Suriyeli bireylerin değil bünyesinde misafir ettiği her bir yabancı vatandaşın Türkçe öğrenme ihtiyacına cevap vermektedir. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki çalışmalar hız kazanmaktadır. Bu çalışmada öncelikli olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tanımını ve bu alanda kullanılan yöntemleri açıklamak sonrasında da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan çoklu ortam materyallerini ve bu materyallerin olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmanın Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlere ve bu alanda inceleme yapmakta olan araştırmacılara faydalı olması hedeflenmiştir.

### 1.4. Çalışmanın Yöntemi

Çoklu ortam materyallerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımının değerlendirildiği bu çalışmada ilgili diğer çalışmalar incelenerek literatür taraması yapılmıştır. Yapılan taramalar sonucunda ele alınan veriler Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında derlenerek bir bütün halinde sunulmuştur.

## **2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**

Canlılar alemi içinde yaşadığı dünyayı araştırarak değiştiren, evrendeki konumunu anlamlandırmaya çalışan tek varlık insan olmuştur. Varoluşunun ilk gününden bu yana diğer insanlar ile iletişim kurma ihtiyacı hisseden insanoğlu sesleri sistematik bir şekilde kullanmaya başlamıştır. Seslerin sistematikleşmesi süreci yerini zamanla kalıplaşan sesli işaret sistemlerine bırakmış ve böylece dil diye açıkladığımız kurallarla bütünleşmiş dizgeleri oluşturmuştur (Aksan, 1988). Kısaca dil bir iletişim dizgesi ve bildirişim aracıdır. Toplumda yer alan sosyal sınıflar kendi aralarında anlaşmak, toplumsal kültürlerinin varisi olmak ve aynı zamanda geleceğe de bir kültür mirası bırakmak amacıyla dili kullanırlar (Gemalmaz, 2010).

İnsan zihninin sınırsız becerisini ortaya koyan dil eğitimin kalbidir. En temel haliyle davranış değiştirme süreci olarak tanımladığımız eğitim ile iletişimi ve dolayısıyla dili birbirinden bağımsız düşünmek imkansızdır (Aksan, 1988). Milletler birbirleriyle iletişim kurmak için hem dile hem de ciddi bir eğitime ihtiyaç duymuşlardır. Bu noktada yabancı dil eğitimi adını verdiğimiz alan ortaya çıkmıştır. Yabancı dil eğitimi ilk dönemlerinde ilkel ilerleyerek taklide dayalı metotlardan oluştuysa da günümüzde ihtiyaca göre şekillenmiş olan çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanıldığı sürekli yenilenen ve gelişen bir alandır (Güneş, 2011).

Yabancı dil olarak Türkçe, Türkçeyi anadili olarak bilmeyen bireylere kazandırmayı amaçlayan yabancı dil öğretim alanıdır. Bu alanda hedef dil Türkçedir ve öğrenciler sadece Türkçeye ait olan kuralları değil Türkçenin sesletim özelliklerini, Türkçeye has olan jest ve mimikleri, vurgulama ve tonlamaları da öğrenmelidir. Dil öğretiminde dilin içselleştirilmesi için hedef dile ait olan kültürün de eğitim sürecine katılması gerekmektedir. Dil ve kültür birbirini besleyen ve birbirinden destek alan bütünleşmiş iki olgudur (Durmuş & Okur, 2018). Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen bireylerin Türk kültürüne de aşina olması gerekmektedir (İskender & Gücüyeter, 2019).

Dil öğrenme sürecinde ne öğretileceği konusu geçmişten günümüze kadar değişkenlik göstermiştir. Eski çağlarda insanlar ihtiyaçları doğrultusunda hedef dile ait olan kelimeleri ve bazı kalıplaşmış ifadeleri öğrenmekteydi. Dinleme ve konuşma becerisinin küçük bir kısmıyla sınırlı olan taklide dayalı bu öğrenme biçiminin yerini günümüzde daha geniş öğrenme hedefleri barındıran, hedef dile ait olan tüm incelikleri amaçlayan öğrenme biçimleri almıştır (Durmuş & Okur, 2018). Günümüzde hedef dile ait olan beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazma adı altında dört ana başlıkta toplanarak sınıflandırılmıştır (Durmuş & Okur, 2018). Kültür ise bu beceriler ile bir bütün halinde öğrencilere sunulmaktadır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi temel dil becerileri ve kültür öğelerinin öğretimini hedefleyen dil ve kültürün birbiriyle bağlantılı olduğu bir alandır (İskender & Gücüyeter, 2019).

## **3. Dil Öğretim Yöntemleri**

Bir eğitim öğretim sürecinde neyin öğretileceğinin belirlenmesinden sonra gelen en önemli konulardan birisi öğretilmesi amaçlanan hedefin nasıl öğretileceğinin belirlenmesidir. Derste uygulanan yol olarak tanımlanan yöntem dersin amacına, öğrenme şartlarına ve hedef kitleye göre şekillenmektedir (Durmuş & Okur, 2018). Bireylerin yabancı bir dil öğrenirken birbirinden farklı ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu ihtiyaçların çeşitlenmesi öğretimde kullanılan yöntemlerin de çeşitlenmesine sebep olmuştur. Döneminin ihtiyaçlarına göre şekillenen yöntemlerin temel amacı dili en kolay ve en iyi şekilde öğretmek olmuştur (Aykaç, 2009).

Yabancı dil öğretimi alanında çalışan bir öğretmenin dil öğretim yöntemlerine hâkim olması, öğrencinin ihtiyaçlarına ve eğitimin amacına göre uygun yöntemleri seçerek süreci yönetmesi gerekmektedir (Göçer, 2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretmenler için dil öğretim yöntemlerini tanıtmayı hedefleyen birtakım çalışmalar bulunmaktadır (Demirel, 2011; Demircan, 2013; Bölükbaş, 2018; Göçer, 2018; Derman & Köksal, 2018; Durmuş & Okur, 2018). Çalışmanın bu kısmında dil öğretim yöntemleri genel hatlarıyla ele alınarak öğretmen ve öğrenci rolleri açısından incelenmiş ve derlenmiştir.

### 3.1. Dil Bilgisi – Çeviri Yöntemi

Dil bilgisi – çeviri yöntemi yabancı dil öğretiminde çok eski zamanlara dayanan sıklıkla kullanılan yöntemlerden biridir. Bu yöntem öncelikli olarak hedef dile ait olan dil bilgisi kurallarını öğretmeyi hedeflemektedir. Çeviri tekniğine dayalı olarak uygulanan bu yöntemin Avrupa’da ortaya çıktığı düşünülmektedir (Demirel, 2011). Zamanla Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere Osmanlı Devleti gibi birçok ülkede rağbet gören bu yöntemde göre öğrenci hedef dili öğrenmeye dilin kurallarından başlamalıdır. Dil bilgisi kuralları ve kelimeler ezbere dayalı bir şekilde öğretilmeye çalışılır.

Dil bilgisi – çeviri yönteminde kullanılan üç temel aşama bulunmaktadır. Buna göre öğrenciler birinci aşamada kuralın genel tanımı ile karşılaşılır. İkinci aşamada ise öğrencilere bir kelime listesi verilir. Üçüncü aşama tanıtılan kural verilen kelimeler aracılığı ile çeviri tekniği kullanılarak uygulanır. Bu yöntem kullanıldığı dönemde basit, etkili ve aktif bir yöntem olarak değerlendirilmiştir (Stern, 2003).

Dil bilgisi kurallarının tümdengelim tekniğiyle aktarıldığı bu yöntemde öğretmen kuralları tanımlayarak, kelimeleri belirleyip, öğrencilerin çeviri yapamadığı durumlarda devreye girerken öğrenciler ise alıcı konumda verilen metinleri çevirmeye ve alıştırmaları doğru biçimde tamamlamaya çalışmaktadır. Ders esnasında genellikle edebi bir metni çevirme, eş ve zıt anlamlı kelimeleri bulma, dil bilgisi kuralına ait alıştırmaları tamamlama gibi etkinlikler yürütülmektedir (Larsen-Freeman, 1986, s. 13-5). Bu yöntem dilin telaffuz becerileri geliştirme açısından oldukça arka planda kalması sebebiyle eleştirilere maruz kalmıştır (Demirel, 2011).

### 3.2. Doğrudan Yöntem

Dil bilgisi – çeviri yöntemine tepki olarak 19. yüzyılın sonlarında ortaya çıkan doğrudan yöntem dil öğretiminde doğal süreçlerin önemini ön plana çıkarmıştır. Yönteme göre yaşam ile hedef dil arasında hiçbir aracı bulunmamalı, çeviri yapılmamalı birey hedef dil ile doğrudan iletişim kurmalıdır (Larsen-Freeman, 1986, s. 18). Doğrudan yöntemin kullanıldığı sınıflarda öğrenciler ana ana dillerini kullanmamalı, öğretmenin ise ana dili hedef dil olmalıdır. Özellikle özel okullarda kullanılan bu yöntemin devlet okullarında uygulanması sınırlı kalmıştır (Richards & Rodgers, 2007).

Doğrudan yöntem dil bilgisi kurallarını tümevarım yöntemiyle ele alır. Hedef dili ana dili olarak kullanan öğretmen öğrencilerin yakın çevresinden başlayan diyaloglar ile öğretim gerçekleştirir. Ağırlıklı olarak sözel becerileri geliştirmeye yönelik bir yöntemdir. Doğrudan yöntem öğrencilerin telaffuz becerilerinin gelişmesinde oldukça etkili olsa da öğretim süreci boyunca ana dile hiç yer vermemesi ve öğretmen eksiklikleri sebebiyle eleştirilmiştir (Richards & Rodgers, 2007).

### 3.3. İşitsel – Dilsel Yöntem

Diğer isimleri Ordu Yönetimi ve Kulak – Dil Alışkanlığı olan işitsel – dilsel yöntem hedef dile ait olan kalıp ifadeleri öğrenmenin önemini ön plana çıkarmıştır. Skinner’ın davranışçı yaklaşımı ile temellenen ve “Dil bir alışkanlık kazanmadır.” düşüncesinden etkilenen bu yöntem öğrencilerin kalıp ifadeleri ve bu ifadelere verilecek cevapları ezberlemesi sürecine dayanmaktadır (Demirel, 2011).

Yöntemde öğretmen öğrencileri pekiştiren ve sürekli tekrar yapmalarını sağlayan konumdadır. Öğrenciler ise kalıp ifadeleri ezberleyerek dili hızlı bir şekilde öğrenmeye çalışmaktadır. İkinci Dünya Savaşı’na katılan öğrencilerin hızlı bir şekilde dil öğrenmesini hedefleyen yöntem her ne kadar kalıp ifadelerin öğretimi konusunda başarılı olmuş olsa da savaş sonrasında hem dil bilgisi kurallarına yer vermemesi hem de dilin okuma ve yazma becerilerini arka planda bırakması sebebiyle eleştiriler almıştır (Bölükbaş, 2018).

### 3.4. Grupla Dil Öğretim Yöntemi

Dil öğrenme sürecine dahil olan bireyler birtakım etkenler sebebiyle bazı durumlarda kaygı yaşamaktadırlar. Öğrenmenin önüne geçen en önemli engellerden birisi olan bu yüksek kaygıya bazen komik duruma düşme korkusu bazen de hata yapma korkusu sebep olmaktadır. Charles A.

Curran dil öğretim sürecine öğretmen-öğrenci gözünden değil de danışman-danışan gözünden bakmış ve hem öğretimin önüne geçen kaygı faktörünü ortadan kaldırmak hem de dil öğrenme sürecini psikolojik açıdan ele almak amacıyla grupla dil öğretim yöntemini geliştirmiştir (Demirel, 2011; Demircan, 2013; Bölükbaş, 2018).

Grupla dil öğretim yaklaşımı beş temel aşama üzerine kurulmuştur. Bu aşamalar kısaca şu şekilde açıklanabilir:

1. Tam bağımlılık aşaması: Öğrencinin öğretmene yani danışanın danışmanına tam bağımlı olduğu aşamadır. Öğrenci danışmandan aldığı her sözcüğü telaffuz ederek çevirisini öğrenir.
2. Kendini gösterme aşaması: Öğrencinin öğrendiği kelimeler içerisinde seçim yaparak onları kullandığı ve ihtiyaç duyduğu anda danışmanından yardım aldığı aşamadır.
3. Ayrı varlık aşaması: Bu aşama yanlışlı bağımsızlık olarak da isimlendirilmektedir. Danışan bu aşamada çevirilere başvurmaksızın hedef dili kullanmaya başlar. Danışan zor durumda kaldığı zaman danışmanına ya da çevirilere başvurabilir.
4. Rol değişim aşaması: Öğrencinin hedef dilde özgürleştiği, karmaşık cümleler kurmaya hazır hale geldiği aşamadır. Danışman öğrenciyi sınıf dışından izleyerek gerek duyduğunda öğrenciye destek olur.
5. Tam bağımsızlık aşaması: Öğrencinin hedef dili bütünüyle ve tam bağımsız bir şekilde kullanabildiği aşamadır. Bu düzeye erişen bir öğrenci ilk üç aşamadaki öğrencilere danışmanlık yapabilmektedir (Demircan, 2013).

Grupla dil öğretim sınıf ortamında uygulanırken her üç öğrenciye bir danışman düşecek şekilde düzenleme yapılır. İleri seviyeye gelen öğrencilerin yeni başlayan öğrencilere danışmanlık yapabildiği bu yöntem akran eğitiminin faydalarını da içerisinde barındırmaktadır. Bunların yanı sıra bir öğrencinin danışmanlık yapabilmesi için yaşının gerekli olgunluğa erişmiş olması gerekmektedir ve bu nedenle bu yöntem küçük yaş gruplarındaki öğrencilere hitap edememesi yönüyle eleştiriler almıştır (Bölükbaş, 2018).

### 3.5. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

Temel olarak öğrenci merkezli bir yöntem olan İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin çalışmalarını küçük gruplar halinde ve karşılıklı yardımlaşmalar yaparak gerçekleştirmelerine dayanır (Baykara, 2000; Açıköz, 2005; Ekinci, 2010). Kubaşık öğrenme olarak da adlandırılan bu yöntem öğrencilerin hem zihinsel hem de toplumsal becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yöntemde öğrencilerin bireyselliği bir kenara bırakarak grupla uyumlu bir şekilde hareket etmeleri gerekmektedir. Öğrenciler kendilerinden daha düşük başarı seviyesine sahip olan arkadaşlarının farkında olarak tüm arkadaşlarının başarıyı elde etmesi için çabalamalıdır. Grup üyesi olan herkesin sorumlulukları olmalı ve herkes bu sorumlulukları özenle yerine getirmelidir. Öğrenciler görev ve sorumluluklarını yerine getirirken sosyal iletişim kurallarının bilincinde olarak birbirlerine saygılı ve hoşgörülü davranmalıdır (Bölükbaş, 2018).

İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı sınıf ortamında öğretmen grupların oluşturulmasını, sürecin yönetilmesini ve değerlendirilmesini sağlar. Öğretmen çalışma öncesinde öğrencileri bilgilendirerek çalışmaya hazırlamalıdır. Süreci temkinli ama sakin bir şekilde takip eden öğretmen çalışmalar için gerekli olan materyalleri önceden temin etmelidir. Çalışma sonunda değerlendirmeler yapan öğretmen tüm konu öğreninceye kadar etkinlikleri devam ettirmelidir (Bölükbaş, 2018). İşbirlikli öğrenme yöntemi öğretmenin omzuna yüklediği iş yükü ve kalabalık sınıflarda oluşan gürültü sebebiyle eleştiriler almıştır (Bölükbaş, 2018).

### 3.6. Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi

Toplu fiziksel tepki yönteminde öğrencilerin motor becerilerini harekete geçirmek amacıyla fiziksel etkinlikler kullanılmaktadır. Yöntemi geliştiren James J. Asher yöntemi iki temel aşama ele almıştır. Bunlardan ilki öğrencilerin sadece dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yürütüldüğü aşamadır. Bu aşamada öğretmen yönetici, öğrenciler ise taklit eden konumundadır. Öğrenciler hedef

ait konuşmalar gerçekleştirebilecekleri evreye gelene kadar dinleme etkinlikleri sürdürülür. Bu aşamada acele edilmemeli ve mutlak başarı beklenmemelidir. İlk aşamada zorunlu iletişim hallerinde sınıfın ana dili kullanılabilir. İlk aşamada öğretmen hataları görmezden gelir (Larsen-Freeman, 1986). İkinci aşama ise öğrencinin kendini hedef dile ait konuşmalar gerçekleştirmeye hazır hissettiği, öğretmenini ve diğer arkadaşlarını yönlendirebildiği aşamadır. İkinci aşamada bireysel performanslar sergilenir ve sözlü komutlar davranışlarla pekiştirilir. Tüm bu süreçlerin sonunda okuma yazma eğitimine geçilebilir (Larsen-Freeman, 1986).

Toplu fiziksel tepki yöntemi öğrencinin dili anlamlandırması için ihtiyacı olan zamanı ona tanımaktadır. Ancak öğrenciler bu süreç boyunca anladıklarının doğru olup olmadığını kavrayabilecekleri bir alıştırma yapmamaktadır. Yöntem her ne kadar bu açıdan eleştiri almış olsa da yöntemin küçük yaş grupları için eğlenceli olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Stevick, 1991; Brown, 2001, s. 30-31).

### 3.7. Sessiz Yol Yöntemi

Fidel olarak isimlendirilen telaffuz tablolarının kullanıldığı bu yöntemde öğretmen hedef dilin ana dile direk çevirisini yapmak yerine simgeler ve seslendirmelerden yararlanır. Fideller yardımıyla önce hedef dile ait seslerin sonra da kelimelerin öğretimi gerçekleştirilir (Richards & Rodgers, 2007). Sessiz yol yönteminde kelime öğretimi gerçekleştirmek için kelime çubukları kullanılmaktadır. Kelimelerin kategorilerine ve özelliklerine göre renkleri ve uzunlukları değişen bu çubuklar ile öğrenci düşünmeye ve keşfetmeye başlar (Gattegno, 2010).

Sessiz yol yönteminin kullanıldığı sınıflarda öğretmenler çeviri yapmaz ve aşırı açıklamada bulunmazlar. Bu aşamada öğrencilerden kendilerini dinlemesi, arkadaşlarıyla iş birliği yaparak öğrendiklerini değerlendirmesi beklenir. Öğretmen öğrencilerin tepkilerini gözlemleyerek öğrencilerin öğrenmeleri hakkında çıkarımlarda bulunmalıdır. Öğrencilerin ilgilerini çekerek öğretim sürecini bilinenden bilinmeyene doğru yönlendirmelidir (Larsen-Freeman, 1986). Sessiz yol yöntemi öğrencilerin zihinsel becerilerini hareke geçirmesi ve yenilikçi materyaller kullanmasıyla olumlu olarak değerlendirilmiş ancak öğretmenin pasif ve sessiz kalışı yönüyle eleştirilmiştir (Melanlıoğlu, 2018).

### 3.8. Telkin Yöntemi

Telkin biliminin dil öğretimi alanında kullanılmasını baz alan bu yöntem öğrenmeyi olumsuz etkileyen psikolojik etmenlerin ortadan kaldırılmasını hedeflemektedir (Richards & Rodgers, 2007). Yönteme göre öğrenmeyi olumsuz etkileyen psikolojik etmenlerin önüne geçmek için öğrencileri fiziksel olarak rahatsız eden her durumun düzeltilmesi ve öğrencilerin güzel sanatlara yönlendirilmesi gerekmektedir. Tüm bu öğeler öğrencinin rahatlamasını ve başarısının önündeki engellerin kalkmasını sağlamaktadır (Richards & Rodgers, 2007).

Telkin yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bir ders üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama olan ön oturum aşamasında öğrenciler derse hazırlanır, içerik öğrencilere tanıtılır. 15-20 dakika kadar süren bu aşamadan sonra ikinci aşama olan oturum aşamasına geçilir. Oturum aşamasında öğretmen konulara yönelik açıklamaları telkinler ile gerçekleştirir. 45 dakika kadar süren bu aşamada öğretmen davranışları ile telkinleri destekler. Üçüncü aşama olan art oturum aşamasında oyun, okuma ve şarkı gibi etkinlikler gerçekleştirilir. Bu etkinliklerin temel amacı öğrenilenlerin içselleştirilmesidir. Etkinliğe katılımın öğrenci isteğine bağlı olduğu bu aşama öğrencilerin ihtiyacı kadar sürede tamamlanabilir (Demircan, 2013).

Literatüre yenilik getirdiği tartışmasız olan telkin yönteminin uygulamada yaygınlaştığı söylenemez. Yöntem amaçları itibariyle etkileyici görünse de eğitim bilimlerinin teorik beklentilerini karşılayamadığı sebebiyle olumsuz eleştirilmiştir (Durmuş, 2018).



### 3.9. İletişimsel Yöntem

İletişimsel yöntem dil öğretim sürecinde iletişimi ön plana çıkarmaktadır. Hedef dil kültürü ile bir bütün halinde ele alınarak dil ve kültür öğrenciye birlikte aktarılmalıdır. İletişim alıştırmaları ile sağlanan bu aktarımda ne kadar çok iletişim gerçekleşirse öğrenme o kadar hızlı ve kalıcı bir hal almaktadır (Larsen-Freeman, 1986).

İletişimsel yöntemde öğretmen öğrenciler arasındaki iletişimi arttırmaya çalışmalıdır. Öğrencilerin kendi düşüncelerini aktarabilmeleri ve doğru bir iletişim kurabilmeleri için hedef dilin kurallarına hâkim olmaları gerekmektedir. İletişimsel yöntem öğrencilere dilin konuşulduğu coğrafyadaki şekliyle dinleme fırsatı vermektedir. Öğretmen iletişim için gerekli ortamları oluşturmalı ve öğrencileri dersin ilerleyişi hakkında bilgilendirmelidir (Larsen-Freeman, 1986).

### 3.10 Eklektik (Seçmecî) Yöntem

Eklektik yöntem dil öğretim yöntemlerine hâkim olan, her bir yöntemdeki öğretmen ve öğrenci rolünü iyi bilen öğretmenin öğrencilerinin ihtiyaçlarına karşılık verebilecek olan yöntemleri seçerek uygulamasını esas alan bir yöntemdir (Barın, 2004). Eklektik yönetime göre dil öğretimi günlük hayatla ilişkili olmalı ve öğretimde yalnızca hedef dil kullanılmalıdır. Öğrenenlerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulduğu bu yöntemde öğrenciler hedef dili öğrenmek için motive edilmelidir (Barın, 2004).

Dilin iletişim boyutunun ön plana çıktığı bu yöntemde okuma ve yazma becerileri geri planda kalmaktadır (Melanlıoğlu, 2018). Eklektik yöntemin faydalı olabilmesi için öğretmenin sınıfı hakkında geniş bilgiye sahip olması gerekmektedir. Aksi durumda yöntemin verimin düşmesi öngörülmektedir (Changrong, 1999).

### 3.11. Göreve Dayalı Öğretim Yöntemi

İletişimsel yöntem temel alınarak geliştirilen göreve dayalı öğretim yöntemi dil öğretiminde görevlerin önemini ön plana çıkarmaktadır (Richards & Rodgers, 2007). Öğrenciler verilen görevleri tamamlamaya çalışırken hedef dile ait olan becerileri kazanırlar. Görevler öğrencilerin ihtiyaçlarına göre seçilmelidir (Yıldırım, 2011).

Ürünün değil sürecin önemli olduğu bu yöntemde parçaları birleştirme, bilgi boşluğu, problem çözme, karar verme ve görüş alışverişi gibi görevler kullanılmaktadır (Richards & Rodgers, 2007). Yöntemde öğretmen görevlendirmeleri ve süreci takip eden, iletişimi kuvvetli olan, uyarılarda bulunan kişi konumundayken öğrenci gruba dahil olarak verilen görevleri yerine getirmeye çalışan, yapamadığı durumlarda arkadaşlarına ya da öğretmenine danışan kişi konumundadır (Yorulmaz, 2009).

Göreve dayalı öğrenme yöntemi dilin dört temel becerisini bir bütün olarak ele almaktadır. Öğrenciler görevleri yerine getirirken dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini aynı anda geliştirirler. Bazı görevler hazır olarak alınırken bazıları ise öğretmen tarafından oluşturulur. Öğretmen görev oluştururken günlük hayattan beslenmelidir. Her hâlükârda bu yöntem öğrencilerin en rahat oldukları yöntemdir (Büyükkız, 2018).

### 3.12. İçerik Odaklı Öğretim

İçerik odaklı öğretim bilgi edinmeyi ve akademik dil yetilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Richards & Rodgers, 2007). Ağırlıklı olarak dile ait olan içeriklerin öğrenimi üzerinde durulan bu öğretim üç temel özelliğe dayanmaktadır. Bunlardan ilki içerikler hedef dile ait olan gerçek metinlerden seçilmelidir ve eğitimde görsel ve işitsel materyaller tercih edilmelidir. İkinci olarak örnekleme bir grup öğrencinin ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. Son olarak belli başlı kalıplardan çok içeriğe odaklanılmalıdır (Stryke & Leaver, 1997).

İçerik odaklı öğretimde üç temel çağdaş model öne sürülmüştür. Bu modeller şu şekilde açıklanabilir:

1. Konu odaklı dil öğretimi: Öğrenci çevresinde olup biten her olan bir konu içermektedir ve eğitim belirlenen konular çerçevesinde sürdürülmektedir. Konular benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırılarak alt başlıklar halinde ele alınmaktadır.

2. Korumalı içerik öğretimi: Alanında uzmanlaşmış kişiler öğrenciler için programlar hazırlar. Öğretici konuları zordan kolayca doğru sıralamalı ve öğrencinin dil yeterlilik seviyelerini ön planda tutmalıdır.

3. Eklenti dil öğretimi: Öğrencilerin dil öğretiminde hem içeriklerden hem de dil derslerinden yararlandığı öğretim şeklidir. Bu iki disiplin aynı içeriği ele alarak birbirini desteklemektedir (Brinton, Snow, & Wesche, 1989).

### 3.13. Çoklu Zekâ Uygulamaları

Tıp dünyasındaki gelişmeler insan beyni hakkında önemli bulgular elde edilmesini sağlamıştır. Bu bulgular ışığında Gardner insan beyni ile ilgili kuramını "Bilişsel Öğrenme" ve "nörobilim" kavramlarını temel alarak geliştirmiştir. Çoklu zekâ kuramını ortaya koyan Gardner çeşitli zekâ alanlarını tanımlamıştır. Bu zekâ türleri: sözel – dilsel zekâ, mantıksal – matematiksel zekâ, görsel – uzamsal zekâ, müziksel – ritmik zekâ, bedensel – kinestetik zekâ, sosyal – kişiler arası zekâ, içsel – öze dönük zekâ ve doğacı zekâ olarak isimlendirilmiştir (Lash, 2004).

Çoklu zekâ kuramı her insanın sahip olduğu zekâ türünün farklı olduğu görüşünü savunmaktadır. Bireyler tüm zekâ türlerine sahip olmakla birlikte bunlardan bir veya birkaçı diğerlerinden daha fazla belirgindir. İnsanların kendi zekâ türlerini tanıyarak zekâ türlerini geliştirmeleri mümkündür. Her zekâ türünün kendine özel bir gelişim yöntemi bulunmaktadır (Derman & Köksal, 2018).

Çoklu zekâ kuramı baz alınarak gerçekleştirilen dil öğretim ortamlarında öğretmen öğrencilerin tüm zekâ alanlarına hitap edecek çeşitte etkinlikler düzenlemeli ve onların kendilerini keşfetmelerine olanak tanımalıdır (Derman & Köksal, 2018).

### 3.14. Görsel – İşitsel Yöntem

Görsel – işitsel yöntem hedef dile ait olan görseller ve seslerin öğrencilere eş zamanlı olarak iletilmesiyle birden fazla duyu organını harekete geçirmeyi hedefleyen bir yöntemdir (Demircan, 2013). Görüntü ve sese öncelik verilen bu yöntemde dilin dört temel becerisinin aynı anda geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ses ve görüntünün birlikte kullanımıyla hızlanan zihinsel anlamlandırma süreci öğrenmeyi kalıcılaştırmaktadır (Güneş, 2011; PUREN, 2004).

Görsel – işitsel yöntem kullanılarak gerçekleştirilen bir öğretim dört temel aşamada tamamlanmaktadır. Birinci aşama olan sunum aşamasında önceden kayıt altına alınmış olan bir diyalog öğrencilere dinletilir. Video ve görsellerle desteklenen bu sunum sayesinde öğrenciler diyalog hakkında temel bilgilere ulaşmaya çalışır. İkinci aşama olan açıklama aşamasında sunumda yer alan kavramlar açıklanır. Ayrıca bu kavramlar arasındaki ilişkilere de değinilir. Üçüncü aşama olan tekrarlama aşaması metin ve metinde geçen konuların tekrar edildiği aşamadır. Dördüncü ve son aşama olan aktarma aşamasında öğrenciler öğrendikleri bilgileri yeni problemlerde kullanırlar. Bu aşamada öğrenciler anlama ve serbest konuşma gibi etkinlikler gerçekleştirirler (Güneş, 2011).

Görsel işitsel yöntem kulağa hitap eden yönüyle öğrencilerin telaffuz becerilerinin gelişmesini, göze hitap eden yönüyle ise bilgilerin kalıcı olmasını sağlamaktadır. Çoklu ortam etkinlikleriyle bütünleşmiş olan bu yöntem günümüzde de sıklıkla kullanılmaktadır (Demircan, 2013).

Görsel işitsel yöntem yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımının artmasını sağlamıştır. Dil öğretiminde kullanılan teknoloji destekli uygulamalar öğretimin daha hızlı, kalıcı ve verimli olmasını desteklemektedir (Güneş, 2011). Dil öğretiminde teknoloji destekli uygulamalar ilk olarak sesli uygulamalarla hayatımıza girmiştir. Derslerde kullanılan ses kasetleri, müzik ve diyaloglar öğrencilerin hedef dile ait olan sesletim özelliklerini öğrenmelerini kolaylaştırmıştır. Daha sonra televizyon ve video kasetler sayesinde dil öğretimi teknolojik ses ve görüntü uygulamalarıyla desteklenmiştir. Dil öğretiminde kullanılan görsel teknolojik uygulamalar sayesinde öğrenciler hedef

dile ait jest ve mimik özelliklerini daha kolay bir şekilde öğrenebilmektedir (Güneş, 2011). Teknolojinin zamanla gelişmesi dil öğretiminde kullanılan teknolojik uygulamaların da gelişmesini beraberinde getirmiştir. Günümüzde öğrencilere birebir dönüt veren interaktif uygulamalar sayesinde dil öğretimi oldukça basit ve eğlenceli bir hal almıştır (Durmuş & Okur, 2018).

#### **4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çoklu Ortam Materyalleri**

Çoklu ortam bilginin bireye sade bir metin olarak değil bireyin birden fazla duyu organına hitap edecek şekilde düzenlenilerek sunulmasını ifade eden bir kavramdır (Yalçınkaya & Özerbaş, 2017). Düz bir metnin zihinde oluşturduğu anlamsal alan görsel ve işitsel materyaller ile desteklenmiş bilgilerin zihinde oluşturduğu anlamsal alana göre oldukça kısıtlıdır. Çoklu ortam tasarımları düz metinlerin yanı sıra işitsel ve görsel (resim, video, ses ve animasyon) öğeler kullanılan tasarımlardır (Kuzu, 2011). Öğrenmede hızlı ve kalıcı bir yol almak için ön plana çıkan çoklu ortam kavramı teknolojiyle birlikte her geçen gün gelişmekte ve kendini yenilemektedir (Yalçınkaya & Özerbaş, 2017).

Masaüstü bilgisayarların ortaya çıktığı dönemlerde dönemde ses ve müzik eşliğinde oluşturulan slaytlar çoklu ortamın ilk örnekleri niteliğindedir. Çoklu ortam sunumu için hazırlamak gereken tek şey metin ve grafik bileşenlerini bir araya getirmektir. Ancak ilk dönemlerde bu ihtiyaçların karşılanması için yazılım araçlarına gerek duyulmuştur. Yazarlık dilleri ismi verilen bu yazılım araçları verimli ve başarılı çoklu ortam sunumları tasarlamayı amaçlamıştır (Bulterman & Hardman, 2005). Zamanla ilerleyen teknoloji yazılımların çeşitliğini ve niteliğini arttırmıştır. Zamanla sunum hazırlamak her bireyin yapabileceği basit bir iş haline dönüşmüştür (Bulterman & Hardman, 2005).

Eğitimde kullanılan çoklu ortam uygulamaları arttıkça çoklu ortamın hangi yöntemleri içermesi gerektiği konusundaki çalışmalar da hız kazanmıştır. İnsanların hangi materyallerle daha hızlı öğrenim gerçekleştirdikleri araştırma konusu haline gelmiş ve eğitsel yazılımların kullanımı hız kazanmıştır. Eğitsel yazılımlar içerisinde barındırdığı hareketli ya da durağan resimler, tablolar, grafikler ya da animasyonlar ile sözel bilgilerin yapılandırılmasını sağlamaktadır (Kuzu, 2011).

Mayer (2005)'e göre çoklu ortamın iki ana hedefi bulunmaktadır. Bunlardan ilki öğrenenlere bilgileri sunmaktır. Sunulan bilgiler öğrenenlerin görsel, işitsel ve dokunsal alanlarını harekete geçirerek sunulduğu için öğrenen bilgileri kolayca zihninde yapılandırır ve hafızasına alır. İkinci hedef ise yapılandırılan bilginin organize edilerek yeni bilgilere yelken açacak şekilde kullanılmasını sağlamaktır. Burada önemli olan çoklu ortamın öğrenenlere rehberlik ederek bilgilerin organize edilmesine yardımcı olmasıdır (Mayer, 2005).

Çoklu ortam etkinlikleri öğretmenlerin öğrenme sürecinde daha aktif olmalarını sağlamaktadır. Gelişen teknoloji ile birlikte ders materyallerinin içerikleri de değişmiş ve ders materyalleri ses, resim ve animasyon gibi ürünlerle zenginleştirilmiştir. Bununla birlikte öğrenme ortamları gerçekçi bir hale bürünerek öğrencilerin ders esnasında keşifler yapmasına olanak sağlamıştır. Öğrenciler durağan ve düz anlatımların yerine ilgi çekici olan bu yani donanımlı anlatımları tercih etmektedir (Karadeniz, 2006).

Çoklu ortam etkinlikleri öğrencilerin bilgilerle hızlı bir şekilde kaynaşarak bilgilere temas etmesini sağlamaktadır. Çoklu ortam öğrencinin bilgiye ulaşımını kolaylaştırmıştır. Çoklu ortamlar öğrenmeyi hızlandıran ortamlar oluşturarak öğrenilenleri ölçen ve öğrenciye anında dönüt sağlayan ortamlardır. Çoklu ortamların yardımı sayesinde öğretmenler öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesine göre bireysel farklılıkları ön planda tutarak ders işlemektedir (Akkoyunlu & Yılmaz, 2005).

Gerek bireysel gerekse grup halinde kullanıma uygun olarak tasarlanabilen çoklu ortam tasarımları öğrencilerin kendi öğrenmelerine dair fikir sahibi olmasını sağlamaktadır. Bu tasarımlarda öğrenci kendi öğrenmeleri kadar dahil olduğu grubun öğrenmeleri hakkında da yargılara varabilir ve fikir geliştirebilir. Çoklu ortam tasarımları öğrencilerin düşüncelerini hayata geçirdiği tasarımlardır. Bu tasarımlarda asıl amaç geleneksel yöntemleri bir kenara bırakarak yenilikçi öğrenme yöntemleri geliştirmek ve öğrenmeyi arttırmaktır (Yurdakul, 2004).

#### 4.1. Çoklu Ortam Tasarım İlkeleri

Teknoloji kullanılarak oluşturulan çoklu ortam uygulamalarının öncüsü olan Mayer çoklu ortama dayalı öğretimlerin daha verimli ve etkili olması amacıyla öğretim materyalleri oluşturulurken göz önünde bulundurulmasını gerekli gördüğü bazı tasarım ilkeleri geliştirmiştir. Bu ilkeler:

- Çoklu Ortam İlkesi
- Uzamsal / Mekânsal Yakınlık İlkesi
- Zamansal Yakınlık İlkesi
- Özlük / Tutarlılık İlkesi
- Kanal İlkesi
- Gereksizlik / Aşırılık İlkesi
- Kişileştirme İlkesi
- Duyu Biçimi İlkesi
- Bireysel Farklılıklar İlkesi
- Sinyal İlkesi olarak sıralanabilir.

##### 4.1.1. Çoklu ortam ilkesi

Çoklu ortam ilkesine göre birey sadece sözel metinler yerine görsellerle zenginleştirilmiş sunumlarla daha verimli ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmektedir. Bireyin birden fazla duyu organına hitap eden çoklu ortam uygulamaları sayesinde birey bilgiyi hem görsel hem de işitsel kanaldan aktarabilmektedir. İki kanal arasında kurulan ilişki bilginin yapılandırılmasını ve hafızada uzun süre tutulmasını sağlamaktadır. Özellikle bilgi düzeyi düşük olan bireyler sözel ve görsel ders sunumları ile daha hızlı öğrenmeler gerçekleştirebilmektedir (Mayer, 2009).

##### 4.1.2. Uzamsal / mekânsal yakınlık ilkesi

Çoklu ortam materyalleri geliştirilirken metin ile görsellerin arasında anlamsak açıdan bütünlük oluşturacak şekilde bir ilişki oluşturulmalıdır. Metin ve görsellerin ortak bir fiziki ortamda bulunması başarıyı arttıracak olan etmenler arasındadır. Metin ve görsel arasındaki ilişki ne kadar anlamlı olursa öğrencilerin öğrenmeleri de o kadar artmaktadır (Mayer & Moreno, 1999).

##### 4.1.3. Zamansal yakınlık ilkesi

Öğrencilere öğretilmek istenen bilgilerle ilgili metin ve görseller ekrana aynı anda yansıtılmalıdır. Zamansal yakınlık ilkesine göre metin ve görsellerin aynı anda verildiği ortamlarda ayrı bir şekilde verildiği ortamlara göre daha fazla verim elde edilmektedir (Mayer, 2009). Öğrencilerin görseller ve sözcükler arasında anlam kurması ve onları zihinlerinde aynı anda anlamlandırabilmesi için görseller ile sözcüklerin ekrana aynı anda yansıtılması gerekmektedir (Mayer & Moreno, 2007).

##### 4.1.4. Özlük/tutarlılık ilkesi

Çoklu ortam materyallerinin nasıl ilgi çekici olabileceğini açıklayan bu ilkeye göre öğrenilmesi hedeflenen bilginin dışında kalan hiçbir şey çoklu ortam materyalinde yer almamalıdır. Sunumu daha eğlenceli hale getirmek amacıyla sunuma eklenen gereksiz sözcükler, görseller ya da videolar öğrenme sürecine zarar vermektedir (Mayer & Moreno, 2002).

Özlük/Tutarlılık ilkesinin üç boyutu bulunmaktadır. Bunlardan birincisi ilgi çekici ama gereksiz olan resim ve kelimelerin çoklu ortam tasarımlarından çıkarılması ikincisi eğlenceli ve komik olan ancak konuyla alakalı olmayan öğelerin çoklu ortam tasarımlarından çıkarılması ve son olarak lüzumsuz olan tüm sözcük ve sembollerin çoklu ortam tasarımlarından çıkarılmasıdır. Bu üç boyuta uyulmadığı takdirde çoklu ortam tasarımı amacından saparak öğretimin verimini azaltacaktır (Dursun & Odabaşı, 2017).

#### 4.1.5. Kanal ilkesi

Kanal ilkesi verilen bilgilerin zihne aktarılmasında hangi kanalın daha etkili ve verimli olduğunu açıklamaya çalışan ilkedir (Mayer & Moreno, 2002). Kanal ilkesine göre bir görselin yazılı metinlerle desteklenmesi yerine sesletimlerle desteklenmesi öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmektedir. Burada önemli olan etken görsel kanala 2 farklı materyal ile yüklenmektense 1 materyal ile görsel kanala diğer materyal ile işitsel kanala bilgi aktarımının yapılmasıdır. Böylece görsel kanalın bilişsel yükü azaltılmış olur (Mayer, 2002).

#### 4.1.6. Gereksizlik / aşırılık ilkesi

Aşırılık ilkesine göre iki kanala tek bir yoldan hitap eden sesletimli görseller, yazılı metne sahip olan dolayısıyla görsel kanala iki yük yükleyen sesletimli görsellerden daha fazla etkili ve verimli olmaktadır (Mayer, 2002). Kısacası aşırılık ilkesi tek bir kanala birden fazla materyal ile yüklenilerek kanalın bilişsel yükünün artırılmasını öğrenmenin güçleştirilmesini ifade etmektedir (Mayer, 2009).

#### 4.1.7. Kişileştirme ilkesi

Kişileştirme ilkesine göre çoklu ortam materyalleri tasarlanırken kullanılan dil resmiyetten uzak, öğrencilere yakın bir dil olmalıdır. Bu sayede öğrenciler bilgisayarı sosyal bir arkadaş olarak algılayabilmektedir. Oluşan bu rahat ortam sayesinde kalıcı ve verimli öğrenmeler gerçekleştirilmek daha mümkün hale gelmektedir (Mayer, 2002). Akademik dil ile oluşturulan çoklu ortam etkinlikleri karmaşıklaşmaktadır. Bu durumun önüne geçmek için etkinlikler günlük dil ile oluşturulmalıdır. Yapılan araştırmalara göre günlük dil ile oluşturulan çoklu ortam etkinlikleri akademik dil ile oluşturulan çoklu ortam etkinliklerine göre daha verimli ve kalıcı öğrenmeler sağlamaktadır (Mayer, 2002).

#### 4.1.8. Duyu biçimi ilkesi

Duyu biçimi ilkesi aşırılık ilkesiyle paralel olmakla birlikte kısa süreli belleğe aşırı bilişsel yük yüklememenin önemini ön plana çıkarmaktadır. Örneğin yazıyla desteklenmiş bir animasyon, seslendirilmiş bir animasyona göre öğrencilerin zihinde daha az öğrenmeye sebep olmaktadır. Bunun arkasında yer alan temel etken yazıyla desteklenmiş animasyonun görsel kanala birden fazla öğe ile yüklenmesi ve kısa süreli belleğin olması gerektiğinden daha fazla bilişsel yük ile yüklenmesidir (Dursun & Odabaşı, 2017). Seslendirilmiş animasyonlarda ise öğrenciler kısa süreli belleğe işitsel ve görsel kanal üzerinden bilgi aktarımı yaparak bu bilgilerin verimini arttırabilirler (Kıyıcı, 2014).

#### 4.1.9. Bireysel farklılıklar ilkesi

Öğrencilerin, öğrenme süreçlerinin eksiksiz tamamlanması için bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak her öğrenciye öğrenme ortamlarında gerektiği kadar zaman verilmelidir. Çoklu ortam materyalleri ile donatılan öğretim ortamlarında öğrenenler merkeze alınmalıdır. Çoklu ortam materyalleri uygulamaları, hedeflenen içeriğin öğrenen ve öğrenemeyen öğrencileri tespit edip onlara destek vermeyi amaçlamaktadır. Bu materyaller sayesinde sıfırdan başlayan bireylerin eğitilmesini kolaylaştırmak mümkündür (Yalçınkaya & Özerbaş, 2017).

#### 4.1.10. Sinyal ilkesi

Sinyal ilkesi, öğrencilerin anlatılanlara ve dersin içeriğine tam odaklanmalarının görsel ve işitsel sinyallere bağlı olduğunu savunmaktadır. Görsel ve işitsel sinyaller sayesinde öğrenciler öğrendiklerini daha rahat bir şekilde anlamlandırmaktadır. Sunum esnasında kullanılan görsel ve işitsel sinyaller sayesinde öğrencilerin dikkatleri en önemli noktaya toplanır. Bu sinyaller sayesinde öğrenilen bilgiler arasında bağlar kurulur (Mayer, 2009).

### 4.2. Çoklu Ortam ve Geleneksel Yöntemle Öğrenme Arasındaki Farklar

Çoklu ortam materyalleri ile geleneksel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen öğretimler arasında çeşitli farklar bulunmaktadır (Yalçınkaya & Özerbaş, 2017). Çoklu ortamla öğrenmede öğretmen bir rehber konumundayken geleneksel yöntemle öğrenmede öğretmen öğrenmenin merkezinde yer

almaktadır. Öğretmen doğrudan bilgi aktarımı yaparak öğrenmeleri kontrol eden kişidir. Çoklu ortamla öğrenmede öğrenci öğrenmenin merkezinde bulunan, bilgileri keşfeden, bilgileri sorgulayarak zihninde yapılandıran kişi konumundadır. Geleneksel yöntemle öğrenmede ise öğrenci öğretmenin arkasında yer alan, öğretmenin doğrudan aktardığı bilgileri süzgeçten geçirmeden kabul ederek ezberlemeye çalışan kişidir. Çoklu ortamla öğrenme bireyleri eğlenceli ve teknolojiyle donatılmış sınıflar sunarken geleneksel yöntemle öğrenme öğrenci ihtiyaçlarından uzak düz anlatıma göre şekillendirilmiş sınıflar barındırır. Çoklu ortamla öğrenmede kazanımlar bireyleri keşfetmeye ve bilgileri yapılandırmaya yönelten birer araç iken geleneksel yöntemle öğrenmede kazanımlar bireylerin ezberlemesi gereken temel amaçlardır (Yalçınkaya & Özerbaş, 2017).

Çoklu ortamla öğrenme ve geleneksel yöntemle öğrenme arasındaki en büyük şüphesiz barındırdıkları amaçlarındadır. Çoklu ortamla öğrenme öğrencilerin akademik bilgilerle donatılmasından çok öğrencilere keşfetmeyi ve öğrenmeyi sevdirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin kişisel gelişimlerine büyük önem veren çoklu ortamla öğrenme öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirerek özgüvenlerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Geleneksel yöntemle öğrenmede ise temel amaç teorik bilgilerden oluşan kazanımları öğrencilere ezberletmektir (Yalçınkaya & Özerbaş, 2017).

#### 4.3. Çoklu Ortam Tasarım Özellikleri

Yalçınkaya ve Özerbaş (2017), çoklu ortam etkinliklerinin tasarım özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Çoklu ortam materyalleriyle edinilen bilgilerin hatırdaki kalması daha kolaydır.
- Çoklu ortam tasarımları basit bir şekilde meydana getirilerek öğretmene süreç içerisinde kolaylık sağlamaktadır.
- Çoklu ortam materyalleri belleğe işlenen bilgilerin sürekliliğini sağlamasıyla öğrencilerin bilgilere ulaşmalarını hızlandırır.
- Çoklu ortam tasarımları öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân tanıyarak onların deneyim sahibi olmalarını sağlamaktadır.
- Çoklu ortam tasarımları hedef kazanımlar ışığında öğrencilere keşfetmeyi, sorgulamayı ve analiz yapmayı öğretmektedir.
- Çoklu ortam tasarımları sınıf ortamını tekdüze bir halden çıkararak sınıf ortamının atölye ve laboratuvar gibi kullanılmasını sağlamaktadır.
- İçerik aktarımında öğretmene yardımcı olan çoklu ortam tasarımları kolaylıkla depolanabilir ve gelecekte yeniden kullanılabilir.
- Çoklu ortam tasarımları öğrencilerin meta bilişsel farkındalığını arttırmayı ve zihinsel becerilerini yönetebilmesini hedefler.
- Çoklu ortam tasarımları sadece eğitim alanında değil iş dünyasında reklam, sergi ve fuar gibi alanlarda da kullanılmaktadır (Yalçınkaya & Özerbaş, 2017).

#### 4.3. Çoklu Ortam Tasarımlarının Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Çoklu ortam materyalleri kullanılarak hazırlanan ders sunumlarında öğrenciler öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmaktadırlar. Görsel öğeler barındıran bu tasarımlar geri dönüt ve kontrol imkânı sağlamaktadır (Liu & Su, 2011). Çoklu ortamda hazırlanan materyaller zaman ve mekân fark etmeksizin her yerde kolaylıkla güncellenebilme özelliğine sahiptir. Öğretim ortamının bireyselleştirilmesini baş rolde olan bu tasarımlar soyut kavramların somutlaştırılmasında etkilidir (Çoruk & Çakır, 2017).

Çoklu ortam materyalleri ile baş başa kalan öğrenciler bilginin yalnızca öğretmen gelmediğini, bilgiye bireysel çabalarla da ulaşabileceğini kavrarlar. Öğrenciler bu materyaller sayesinde ders içeriklerine bağımsız bir şekilde ulaşabilir. Her an yenilenebilen bu içerikler güncelliğini korumakla birlikte öğrencilere hitap edecek şekilde düzenlenmiştir. Her öğrenci kendi hızına uygun bir bireysel

öğrenme sağlayabilir. Öğretime dilediği anda ara vererek dilediği anda devam edebilir (Yalçınkaya & Özerbaş, 2017).

Çoklu ortam materyalleri öğrencilerin bireysel gelişimlerine katkı sağladığı gibi her bireye görev verme olanağı ve grupla çalışma olanağı da sunmaktadır. Bireysel çalışmalarla kendi gelişim alanlarını keşfeden öğrenciler görevler ve grup çalışmalarıyla da iletişim becerilerini geliştirebilirler. İletişim becerilerinin geliştiği ortamlarda öğrenciler birden fazla duyu organını kullanırlar ve bu durum öğrenmenin kolay bir şekilde gerçekleşmesini sağlar (Çoruk & Çakır, 2017).

Öğrenciler çoklu ortam tasarımlarını kullanarak ders içeriklerine dilediği şekilde ulaşabilmektedir. Tasarımlar birbirinin devamı niteliğinde olmadığı için öğrenci tasarım içerisinden eksik olduğunu ya da tam kavrayamadığı konuyu seçerek sadece o konuya yönelik çalışmalar gerçekleştirebilir. Bu şekilde öğrenci kendi bireysel yolunu oluşturmuş olur (Deryakulu, 1998).

Öğrencilerin sınıf ortamında gerçekleştirmesinin maliyetli ya da tehlikeli olduğu bazı deneyler çoklu ortam tasarımlarında canlandırılabilir. Öğrenciler bir kimya deneyinin sonucunu deneyi bizzat çoklu ortam tasarımı içerisinde gerçekleştirerek öğrenebilmektedir. Bu durum öğrenmede ortaya çıkacak olan maliyeti ve riski azaltarak öğrencilere yaparak, yaşayarak öğrenme imkânı sunmaktadır (Yalçınkaya & Özerbaş, 2017).

Çoklu ortam materyallerinin avantajlarının yanı sıra bir takım olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Çoklu ortam tasarımları dersin tümüne ait içeriği kendinde barındırır ve bu içeriklerde birçok bilgi bağlantısı bulunur. Öğrenci kimi zamanlarda bu bağlantılar arasında kaybolma yaşayabilir. Hangi bağlantıya tıklayacağını bilemeyen bazı öğrenciler zaman ve harcanan çabanın etkisiyle öğrenemeyecekleri düşüncesine kapılabilirler (Chen & Dwyer, 2003).

Çoklu ortam tasarımlarının en yaygın görülen olumsuzluğu tasarımı kullanacak olan öğretmenin ya da öğrencinin tasarımı kullanma hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması durumudur. Çoklu ortam tasarımları kullanılarak gerçekleştirilen eğitimlerde eğitim öncesinde yazılım kullanma becerisi elde etmemiş olan öğrenciler bu tasarımları kullanırken zorluk çekmektedir. Tasarım kullanma becerisine sahip olmayan öğretmen ise süreci verimli bir şekilde yönetmemektedir (Çoruk & Çakır, 2017).

Çoklu ortam tasarımlarının kullanılabilmesi elbette beraberinde bir maliyet gerektirmektedir. Bunun yanı sıra çoklu ortam tasarımı konu ile ilgili görsel ve sesleri çeşitlendirirken konu dışı materyalleri de içerisinde barındırma riski taşımaktadır. Yanlış öğrenmelere sebep olabilecek bu durumun önüne geçmek için çoklu ortam materyalleri tasarlayan kişilerin tasarım hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir (Yalçınkaya & Özerbaş, 2017).

#### 4.4. Çoklu Ortamla Öğrenmede Yaygın Kullanılan Yazılım Çeşitleri

Çoklu ortam tasarımları teknolojinin gelişmesi ile birlikte basit sunumlardan çeşitli eğitim yazılımlarına dönüşmüştür. Bu yazılımlar benzeşim/simülasyon yazılımları, uygulama, alıştırma ve tekrar yazılımları, özel ders yazılımları, eğitsel oyun yazılımları ve problem çözme yazılımları olarak sıralanabilir (Kuzu, 2011).

##### 4.4.1. Benzeşim / simülasyon yazılımları

Öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmesi maliyetli ya da tehlikeli olan etkinlikler benzeşim yazılımları sayesinde çoklu ortamda kolaylıkla gerçekleştirilebilir. Kullanıcı ve program arasında bağ kuran bilgisayar sayesinde öğrenciler süreci gerçekmiş gibi deneyimleyebilir (Yeşiltaş, 2013). Benzeşim/simülasyon yazılımları gerçek olayların yansıması olan senaryolar, öğretimde güdülemeyi ve öğrenmeyi arttıran öğretim stratejileri ve olayların sebep sonuç ilişkisini belirleyen modellemeler olmak üzere üç ana temel üzerine kurulmuştur (Yalın, 2015).

Simülasyon tasarımları öğrencilerin öğrenmeye daha istekli ve meraklı olmalarını sağlamaktadır. Gerçek durumlarda tehlikeli olabilecek bazı deneyimleri simülasyonda yaşayan öğrenciler zarar görmeden tecrübe sahibi olmaktadır (Yalçınkaya & Özerbaş, 2017).

#### 4.4.2. Uygulama, Alıştırma ve Tekrar Yazılımları

Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri pekiştirmeleri ve bilgilerin kalıcı hale gelmesini hedefleyen yazılımlardır. Çoklu ortam tasarımları arasında sıklıkla kullanılan bu yazılımlar öğrencilerin geçmişe dönük çalışmalar yaparak öğrendiklerini tekrar etmesini sağlamaktadır (Yeşiltaş, 2013). Konu anlatımlarının bulunmadığı bu yazılımlarda tek amaç alıştırma ve uygulamalarla tekrar yapmaktır. Öğrenciler buldukları soruyu doğru cevaplamadıkça bir sonraki soruya geçememektedir (Bulut & Yazıcı, 2018).

Alıştırma yazılımlarını kullanan öğrencilerin hangi sorulara yanlış cevap verdiği öğretmen tarafından takip edilerek öğrencinin eksik olduğu konunun tekrar edilmesi sağlanmalıdır. Yazılımda oluşturulan soruların tüm sınıfa hitap edecek ve tüm konuyu kapsayacak şekilde tasarlanması gerekmektedir (Deryakulu, 1998).

#### 4.4.3. Özel ders yazılımları

Özel ders yazılımları öğretmenin bulunmadığı durumlarda öğretmen görevi üstlenen yazılımlardır. Bilgisayar öğrenci ile baş başa olur ve ona bilmediği bilgi ve becerileri kazandırmaya çalışır. Bu yazılımlar öğretimi dört aşamada gerçekleştirmeyi amaçlamaktadırlar. Birinci aşama olan giriş aşamasında öğrenciye konu hakkında genel bilgi verilerek kazanımların tanıtımı yapılır. İkinci aşamada konular tüm boyutlarıyla anlatılır. Üçüncü aşama anlatılan konular ile ilgili soru çözümlerinin yapıldığı aşamalardır. Bilgisayar öğrencilerin cevaplarına göre öğrencilere dönüt vermektedir. Dördüncü ve son aşama ise öğrencilerin bilgisayara anladıklarıyla ilgili özet ve rapor sunduğu aşamadır. Öğretmen tüm bu aşamalar boyunca sadece süreci gözlemlemektedir (Erişen & Çeliköz, 2011).

#### 4.4.4. Eğitsel oyun yazılımları

Eğitsel oyun yazılımları çoklu ortam yazılımları içerisinde en eğlenceli olan yazılımlardır. Bu yazılımlarda öğretilmesi hedeflenen kazanımlar oyunların içine gizlenmiş bir şekildedir. Eğitsel oyunların bir araç olarak kullanıldığı bu yazılımlar öğrenmeyi eğlenceli ve kalıcı hale getirmeyi amaçlamaktadır. Bu yazılımlar sayesinde kendilerini oyuna kaptıran öğrenciler farkında olmadan hedeflenen bilgiyi özümsemiş olurlar. Burada dikkat edilmesi gereken nokta yazılımın konuyu doğru bir şekilde ele alması gerektiğidir. Konu içeriğini doğru bir şekilde yansıtmayan yazılımlar yanlış öğrenmelere sebebiyet verebilir (Yalçınkaya & Özerbaş, 2017).

#### 4.4.5. Problem çözme yazılımları

Problem çözme yazılımlarında öğrenciler gerçek olmayan sanal ortamlarda bir sorunla karşı karşıya getirilir ve öğrencilerden bu soruna çözüm üretmeleri beklenir. Sorunu fark eden öğrenciler çözüm üretiminde bulunmaya çalışırlar. Bu yazılımlar öğrencilerin aynı sorunlarla gerçek hayatta karşılaştıklarında ürettikleri çözümleri hatırlayarak sorunun üstesinden kolayca gelmesini hedeflemektedir (Çakır & Eryılmaz, 2014).

#### 4.5. Çoklu Ortam Materyalleri ile Yabancı Dil Öğretimi ve Alanda Gerçekleştirilen Çalışmalar

Teknolojinin gelişimi eğitimin her alanında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de çoklu ortam kullanımını arttırmıştır. Dil öğretiminde büyük bir öneme sahip olan çoklu ortam materyalleri öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık vermektedir. Günümüz şartlarında dil öğretimi alanında çalışan bir öğretmen aradığı materyali bulamasa bile kolaylıkla kendi çoklu ortam materyalini tasarlama imkanına sahiptir (Peker & Geçgel, 2018).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çeşitli şekillerde kullanılacak çoklu ortam tasarımları mevcuttur. Öncelikli olarak alanda görev yapmakta olan öğretmenlerin bu tasarımla kullanabilecek ve yeni tasarımlar oluşturabilecek yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Alanda geliştirilmiş çoklu ortam tasarımı ne kadar çok olursa olsun onu verimli bir şekilde kullanma becerisine sahip olmayan bir öğretmene karşı istenilen başarı elde edilememektedir (Peker & Geçgel, 2018). Yabancı dil olarak



Türkçe öğretiminde kullanılan materyaller ses içerikli CD'lerden yüksek erişimli interaktif materyallere uzanan geniş bir yelpaze çizmektedir (Peker & Geçgel, 2018).

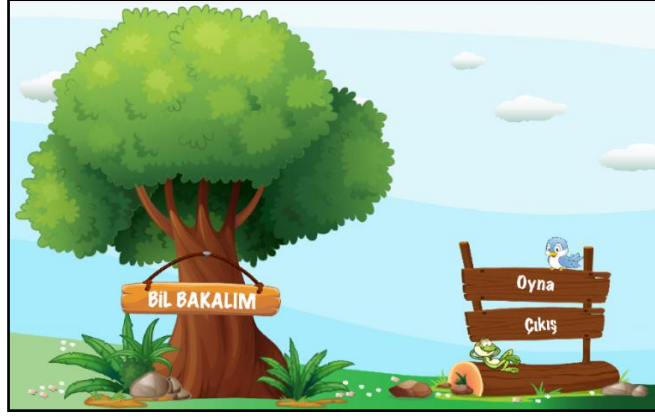
Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerden birisi olan CD'ler ses, video ve animasyonlarla donatılmış içeriklere sahip olan ve eğitimin bilgisayar üzerinden sağlanmasına olanak sağlayan materyallerdir. CD içerisinde yer alan "içindekiler" gibi butonlarla bütün konulara basit bir şekilde erişim sağlanabilmektedir. Özellikle dinleme, anlama ve kelime öğretimi alanlarında kullanılan CD'ler zamanla bozulma ve kaybolma gibi riskler taşımakta olduğu için günümüzde çok fazla tercih edilmemektedir (Peker & Geçgel, 2018).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerden birisi olan video-filmler hedef sadece Türkçe kelime bilgisini geliştirmeyi değil jest, mimik, vurgu ve tonlama becerilerini de geliştirmeyi amaçlamaktadır (Demirel, 1993). Video-filmlerin kullanımında karşılaşılan en büyük sınırlılık konuşma, okuma ve yazma becerilerine katkısının az olmasıdır. Konuyla birebir uygunluk gösteren video-filmler tercih edilmeli, televizyon gibi içeriğine müdahale edilemeyecek materyallerin olumsuz yönlerinin de olacağı unutulmamalıdır (Parlak, 2018).

Yabancılar Türkçe öğretimi alanında ön plana çıkan en güncel ve en etkili materyaller bilgisayar destekli içeriklerdir (Peker & Geçgel, 2018). Eğitimin hızlı ve verimli şekilde gerçekleşmesini sağlayan bu içerikler esnek ve konforlu bir çalışma ortamı sağlamaktadır. Son yıllarda bilgisayar ortamına taşınan kitap, dergi, makale gibi formatlar öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştırmıştır.

Ülkemizde bulunan üniversiteler Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) bünyesinde oluşturduğu eğitim setlerini bilgisayar ortamına aktarmış ve internete dayalı Türkçe öğretim siteleri oluşturmuşlardır (Durmuş & Okur, 2018). Büyük bir çoğunluğu ücretsiz olan bu siteler Türkçeye erişimi kolaylaştırmıştır. Devletimiz bünyesinde geliştirilen Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) sınıf ortamına akıllı tahtaların girmesini sağlamıştır. Türkçe öğretim uygulamaları ile donatılabilen bu akıllı tahtalar sınıflarımızda bulunan yabancı uyruklu öğrenciler için eğlenceli bir dil öğrenme ortamı oluşturmaktadır.

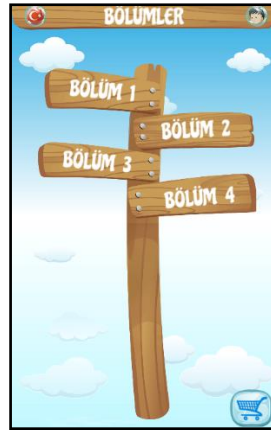
Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA) içerisinde mevcut olan Türkçe Öğretim Platformu sayesinde Türkçeyi başlangıç seviyesinden başlayarak ileri seviyelere kadar öğrenmek mümkündür. EBA bünyesinde Türkçe öğretimine dair hikayeler, seslendirmeler, videolar, zenginleştirilmiş kitaplar, afişler ve uygulamalar bulunmaktadır. Özellikle öğrencilerin ilgilerini çeken eğlenceli uygulamalar eğitsel oyunlar şeklinde tasarlanmıştır. EBA'da yer alan yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik kelime öğretim uygulamalarından bazıları Resim1 ve Resim2'de yer alan Bil Bakalım1 uygulaması, Resim3 ve Resim4'te yer alan Bil Bakalım2 uygulaması ve Resim11'de yer alan Resimli Sudoku uygulamasıdır. Resim7 ve Resim8'de yer alan Kayıp Sesler Ülkesi, Resim9'da yer alan Kelime Treni ve Resim5 ve Resim6'da yer alan Oku Yaz uygulamaları öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Resim10'da yer alan Hangisi Doğru uygulaması ile kelimelerin doğru yazım şekilleri ön plana çıkarılmıştır.



Resim 1. Bil Bakalım1 Uygulama Girişi



Resim 2. Bil Bakalım1 Uygulaması Kategoriler Bölümü



Resim 3. Bil Bakalım2 Uygulaması Giriş ve Bölümler Ekranı



Resim 4. Bil Bakalım2 Uygulaması Oyun Ekranı



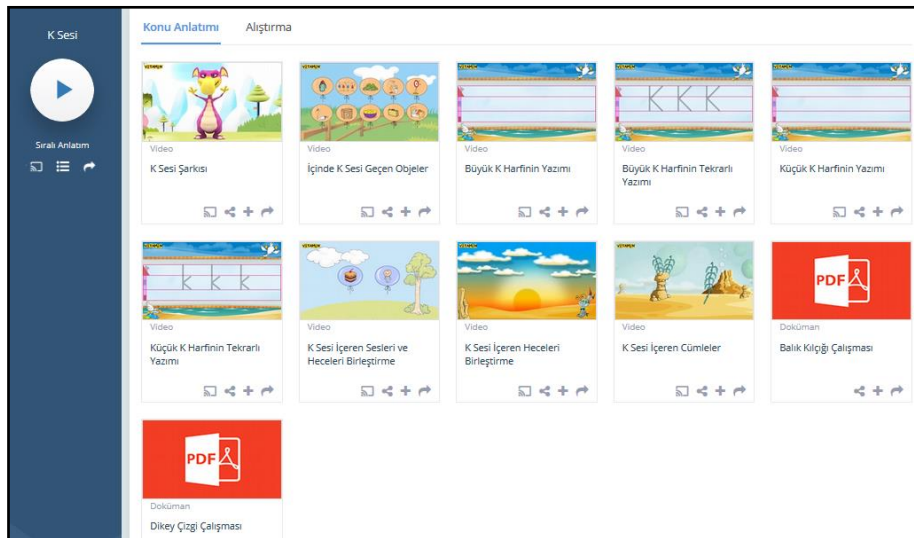
Resim 5. Oku Yaz Uygulaması Giriş Ekranı



Resim 6. Oku Yaz Uygulaması İçerik Ekranı



Resim 7. Kayıp Sesler Ülkesi Uygulaması Giriş Ekranı



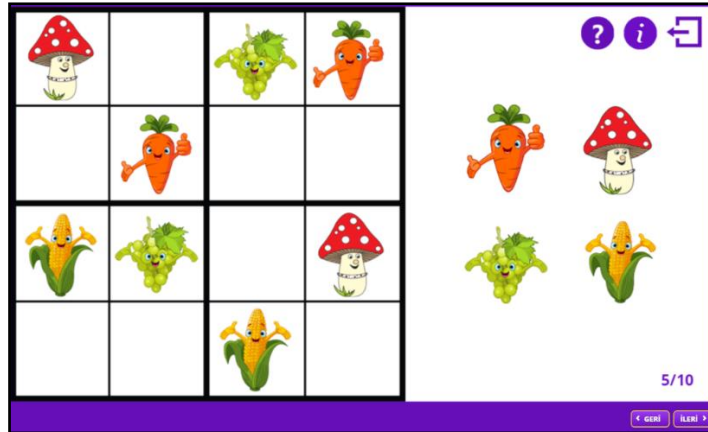
Resim 8. Kayıp Sesler Ülkesi Uygulaması Konu Anlatımı Bölümü



Resim 9. Kelime Treni Uygulama Giriş Ekranı



Resim 10. Hangisi Doğru Uygulama Giriş ve İçeriği



Resim 11. Resimli Sudoku Uygulaması Giriş ve İçeriği

Ülkemiz özellikle son yıllarda komşu ülkelerden aldığı göçler sebebiyle artan yabancı uyruklu öğrencilere Türkçeyi en doğru ve verimli şekilde öğretmek amacıyla çeşitli çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışmalardan bazıları Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi (PİKTES), Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER), Dil Merkezi (DİLMER), Yunus Emre Enstitüsü (YEE) tarafından yürütülmektedir. Alanda yapılan çalışmalar arttıkça alana dair gerçekleştirilen akademik çalışmalar da artmaktadır (Parlak, 2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine dair nitel ve nicel veriler içeren bazı çalışmalar şu şekilde sıralanabilir:

Ağca, 2012 yılında gerçekleştirdiği Yabancı Dil Öğretiminde Basılı Materyallere Sağlanan Mobil Çoklu Ortam Desteğinin Kelime Öğrenimine ve Motivasyona Etkisi isimli araştırmasında öğrencileri deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Ön test – son test uygulaması

gerçekleştirilen çalışmada çoklu ortam materyallerinin öğrenci motivasyonu ve kelime öğretimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür (Ağca, 2012).

Şengör, 2010 yılında gerçekleştirdiği Yabancı Dil Öğretiminde Bilgisayar Kullanımı isimli çalışmasında bilgisayar kullanılarak yürütülen öğretim sonucunda elde edilen başarının geleneksel yöntemler kullanılarak yürütülen öğretim başarılarına oranla anlamlı bir fark göstererek daha fazla olduğunu belirtmiştir (Şengör, 2010).

Çevik, 2001 yılında yürüttüğü Yabancı Dil Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi adlı çalışmasında bilgisayar kullanılarak gerçekleştirilen öğretimlerin öğrenci başarısını anlamlı bir şekilde arttırdığını ortaya koymuştur. Çevik aynı çalışmasında bilgisayar destekli öğretimin bilgilerin kalıcılığını arttırdığını vurgulamıştır (Çevik, 2001).

Aslan, 2015 yılında gerçekleştirdiği Yabancılar Türkçe Öğretiminde Facebook Üzerinden Sözcük Öğretimi adlı çalışmasında sözcük öğretiminin çeşitli oyunlarla gerçekleştirilebileceğini ve bu oyunların öğrencilere Facebook platformu üzerinden ulaştırılabileceğini belirtmiştir. Oyunların öğrenmede etkisi üzerinde duran Aslan oyunlardan elde edilen puanların ders notlarına eklenebileceğini açıklamıştır (Aslan, 2015).

Dumanlı Kadızade (2015), Yabancılar Türkçe Öğretiminde Akıllı Telefon Uygulamaları Üzerine İnceleme adlı çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında tasarlanmış olan akıllı telefon uygulamalarını ele almıştır. Yarı yapılandırılmış form kullanarak öğrenci görüşlerini toplayan araştırmacı uygulamaların olumlu ve olumsuz yönlerini belirlemeye çalışmıştır. Gerçekleştirdiği çalışmalar sonucunda akıllı telefon uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna varmıştır (Dumanlı Kadızade, 2015).

Yağmur Şahin, Kana, Kahn (2015)'in Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bilgisayar Destekli Görsel Materyallerinin Kullanılmasının Başarıya Etkisi isimli çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında geliştirilen materyallerin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini, bu alanda çalışan kurum ve kuruluşların altyapı çalışmaları gerçekleştirmesi gerektiğini, alanda çalışan öğretmenlerin ise çoklu ortam materyallerini kullanabilecek nitelikte donatılması gerektiğini belirtmiştir (Yağmur Şahin, Kana, & Kahn, 2015).

Yılmaz ve Talas (2015)'in Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Materyal Olarak Animasyon Kullanımı ve Önemi adlı çalışmalarında dil öğretiminde animasyonların önemi ön plana çıkarılmıştır. Ülkemizde bu alanla ilgili yeterli animasyon bulunmadığını belirten çalışma yeni animasyonlar tasarlanmasının önemine değinmiştir (Yılmaz & Talas, 2015).

İlgar, 2013 yılında gerçekleştirdiği Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde E-Öğrenim Yoluyla Kelime Öğretimi adlı çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında geliştirilen sitelerin çoğunda genellikle dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yoğunlaşıldığını ve bu sitelerde kelime öğretiminin arka planda kaldığını ortaya koymuştur (İlgar, 2013).

Sülüklü ve Karabörk 2011 yılında anlamlı bir çalışmaya imza atmışlardır. Yabancılar Türkçe Öğretiminde (Temel Seviye A1) Bilgisayar Destekli Materyal Geliştirme ve Bunun Öğrenci Başarısına Etkisi isimli bu çalışmada çoklu ortam materyalleri geliştirilmesinin yolları açıklanmıştır. Ayrıca bu materyallerin öğrenci başarısını olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır (Sülükçü & Karabörk, 2011).

Büyükaslan (2007) Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler: Bilişim Uygulamaları, Çözüm Önerileri isimli çalışmasında çoklu ortam materyallerinin öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap ettiğini, öğrenmelerin kalıcılığının arttığını açıklamıştır. Alanda yaşanan sorunlar için gerekli altyapı çalışmalarının gerçekleştirilmesinin önemini vurgulamıştır (Büyükaslan, 2007).

Baysan ve Uluyol 2016 yılında gerçekleştirdikleri Artırılmış Gerçeklik Kitap (Ag-Kitap) Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi ve Ortamla İlgili Öğrenci Görüşleri isimli çalışmasında çoklu ortam materyallerinin öğrencilerin başarısına olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Baysan & Uluyol, 2016).

İnal ve Korkmaz, 2019 yılında yürüttüğü çalışmalarında akıllı tahtaya dayalı eğitsel oyunların geleneksel yöntem etkinliklerine dayalı öğretime göre yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerisini daha fazla geliştirdiğini ortaya koymuşlardır (İnal & Korkmaz, 2019).

## 5. Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ülkemizde her geçen gün hızla gelişen ve kendini yenileyen bir alandır. Ülkemiz eğitimde teknolojiyi destekleyen bir yapıya sahiptir. Bu destek dil öğretimi alanında da kendini göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı EBA platformu vesilesiyle yabancılara Türkçe öğretimi alanında birçok çoklu ortam materyali geliştirmiş ve bu materyallere yenilerinin eklenebilmesini mümkün hale getirmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak birçok yöntem bulunmaktadır (Demirel, 2011). Öğrencilerin birden fazla duyu organını harekete geçiren yöntemler en etkili yöntemlerdir (Demirel, 2011). İşitsel – dilsel, görsel – işitsel, çoklu zekâ uygulamaları gibi yöntemler öğrenmeyi kolaylaştıran ve pratikleştiren yöntemlerdir (Durmuş, 2018).

Çoklu ortam materyalleri öğrencinin birden fazla duyu organına hitap ederek öğrenmeyi etkili, verimli ve kalıcı hale getiren materyallerdir. Yapılan araştırmalar sonucunda çoklu ortam materyallerinin öğrencilerin akademik başarısına olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır (Ağca, 2012; Şengör, 2010; Çevik, 2001; Aslan, 2015; Dumanlı Kadızade, 2015; İnal & Korkmaz, 2019; Baysan & Uluyol, 2016; Büyükaslan, 2007). Burada önemli olan çoklu ortam materyalini kullanacak öğretmen ve öğrencilerin yeterli teknik donanımına sahip olmasıdır. Çoklu ortam materyallerini tam olarak kullanabilen ve gerektiği durumlarda kendi materyalini tamamlayabilen öğretmenler eğitimin daha verimli ve kalıcı olmasında büyük bir rol oynamaktadır (Durmuş, 2018).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretmenler çoklu ortam materyallerinin Türkçeyi öğrenme üzerindeki olumlu etkisinin farkında olmalıdır. Bunu sağlamak adına Millî Eğitim Bakanlığının yürüttüğü öğretmen eğitim seminerlerinde öğretmenlere gerekli bilgiler verilebilir. Öğretmenler derslerinde çoklu ortam materyallerine yer vermeli ve öğrencilerini bu materyalleri kullanmak için güdülemelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler sadece sınıf ortamında değil bireysel olarak da çoklu ortam materyallerini kullanabilecek teknolojiyle desteklenmelidir. Bu sayede öğrenciler sınıf dışında da diledikleri zaman Türkçe öğrenmeye devam etme imkânı bulabileceklerdir. Öğrencilerin ücretsiz eğitim platformları hakkında da bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çoklu ortam materyalleri kullanılırken sadece Türkçe akademik başarısının artırılması değil öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi de hedeflenmelidir. Dil becerilerinin gelişmesi dil öğrenenlerin hedef dile dair olan özgüveninin artmasını sağlamaktadır.

Dil öğretimi sürekli tekrar ve hedef dilin aktif bir şekilde kullanılmasını gerektiren bir beceridir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak çoklu ortam materyalleri öğrencilerin dili aktif bir şekilde kullanmalarına imkân sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Materyal sayısının fazla olması öğrencilere dilediği materyali tercih etme hakkı tanıyacaktır. Bu nedenle yeni Türkçe öğretim materyalleri geliştirilerek öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunulmalıdır.

## Kaynakça

- Açıkgoz, K. Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ağca, R. K. (2012). *Yabancı dil öğretiminde basılı materyallere sağlanan mobil çoklu ortam desteğinin kelime öğrenimine ve motivasyona etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Akkoyunlu, B., & Yılmaz, M. (2005). Türetimci çoklu ortam öğrenme kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9-8.
- Aksan, D. (1988). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. TDK Yayınları
- Arslan, M., & Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 63-86.
- Aslan, E. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde facebook üzerinden sözcük öğretimi. *1. Uluslararası Türkçe Öğretimi Kongresi*. Gent-Belçika.
- Ayık, S. (2019). *Erken Yaşta yabancı dil olarak türkçe öğretimi:oyunların yazma becerisine etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Aykaç, N. (2009). *Öğretme ve Öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri*. Naturel Yayınları.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, 19-30.
- Baykara, K. (2000). İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri ve denetim odakları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 201-210.
- Baysan, E., & Uluyol, Ç. (2016). Arttırılmış gerçeklik kitabının (AG-KİTAP) öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve eğitim ortamlarında kullanımı hakkında öğrenci görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 55-78.
- Bölükbaş, F. (2018). Dil öğretiminde işbirlikli öğrenme (cooperavie learning). M. Durmuş, & A. Okur içinde, *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 73-78). Grafiker Yayınları.
- Bölükbaş, F. (2018). Grupla dil öğretim yöntemi (community language learning). M. Durmuş, & A. Okur içinde, *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 67-72). Grafiker Yayınları.
- Bölükbaş, F. (2018). İşitsel-dilsel yöntem (audio-lingual method). M. Durmuş, & A. Okur içinde, *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 61-66). Grafiker Yayınları.
- Brinton, D., Snow, M., & Wesche, M. (1989). *Content-based second language instruction*. Newbury House Publishers.
- Brown, H. (2001). *Teaching by principles: An interactive aproach to language pedagogy*. San Fransisco Longman.
- Bulterman, D., & Hardman, L. (2005). Structured multimedia authoring. *ACM Transactions on Multimedia Computing, Communication and Applications*, 1(1), 89-109.
- Bulut, R., & Yazıcı, H. (2018). *Çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin motivasyon, akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyükaslan, A. (2007, Mayıs). Yabancı dil Türkçenin öğretilmesinde yeni yöntemler: Bilişim uygulamaları, çözüm öneriler. *I. Uluslar arası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Büyükkiz, K. (2018). Göreve dayalı öğretim yöntemi ( task-based method ). M. Durmuş, & A. Okur içinde, *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 123-126). Grafiker Yayınları.
- Changrong, F. (1999). Eclecticism in second/foreign language teaching. *Foreign Language Teaching and Resarch*.
- Chen, W.-F., & Dwyer, F. (2003). Hypermedia research: Present and future. *International Journal of Instructional Media*, 30(2), 143-148.
- Çakır, H., & Eryılmaz, S. (2014). *Eğitimciler için bilişim teknolojileri*. Pegem Akademi.



- Çevik , A. (2001). *Yabancı dil öğretiminde bilgisayar destekli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çoruk, H., & Çakır, R. (2017). Çoklu ortam kullanımının ilkökul öğrencilerinin akademik başarılarına ve kaygılarına etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(1), 1-27.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancıdil öğretim yöntemleri*. Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi, ilkeler, yöntemler, teknikler*. Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Yayıncılık.
- Derman , S., & Köksal, O. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde çoklu zeka ( multiple intelligences) uygulamaları. M. Durmuş , & A. Okur içinde, *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 137-144). Grafiker Yayınları.
- Deryakulu, D. (1998). Çoklu ortamlar. B. Özer içinde, *Çağdaş eğitimde yeni teknolojiler* (s. 67-86). Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Dumanlı Kadızade, E. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde akıllı telefon uygulamaları üzerine inceleme. *The Journal of Academic Social Science*, 3(10), 742-752.
- Durmuş , M. (2018). Telkin yöntemi ( suggestopedia). M. Durmuş, & A. Okur içinde, *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 93-96). Grafiker Yayınları.
- Durmuş, M., & Okur, A. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. Grafiker Yayınları.
- Dursun, Ö., & Odabaşı, F. (2017). *Çoklu ortam tasarımı*. Pegem Yayıncılık.
- Ekinci, N. (2010). İşbirliğine dayalı öğrenme. Ö. Demirel içinde, *Eğitimde yeni yönelimler* (s. 93-109). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erişen , Y., & Çeliköz, N. (2011). Eğitimde bilgisayar kullanımı. Ö. Demirel , & Altun Eralp içinde, *Öğretim Teknolojileri ve materyal tasarımı* (s. 113-146). Pegem Akademi.
- Gattegno, C. (2010). *Teaching foreign languages in schools the silent way*. Educational Solutions Worldwide Inc.
- Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı*. Belen Yayınları
- Göçer, A. (2018). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi. M. Durmuş, & A. Okur içinde, rı (s. 171-180). Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 123-148.
- Gürbüz, N. E., & Dursunoğlu, H. (2018). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Çoklu Ortam Materyali Olarak Geliştirilen Zenginleştirilmiş Kitabın Öğrenme Üzerinde Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İlgar, M. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde e-öğrenim yoluyla kelime öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi,.
- İnal, M., & Korkmaz, Ö. (2019). Eğitsel oyunların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye dönük tutumlarına ve konuşma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 898-913.
- İskender, M. E., & Gücüyeter, B. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde çoklu ortam materyalleri ile desteklenmiş halk anlatılarının kültür öğrenimi ve dil becerileri gelişimi üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadeniz, Ş. (2006). Öğretim amaçlı hiper metin, hiper ortam ve çoklu ortamlar için tasarım ipuçları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 12-33.



- Kıyıcı, M. (2014). Çoklu ortam tasarımı. Ö. Dursun, & H. Odabaşı içinde, *Çoklu ortam uygulamalarında ölçme ve değerlendirme* (s. 177-198). Pegem Akademi.
- Kuzu, A. (2011). Çoklu ortam uygulamalarının kuramsal temelleri. Ö. Dursun, & H. Odabaşı içinde, *Çoklu ortam tasarımı*. Pegem Akademi.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Lash, M. D. (2004). Multiple intelligences and the search for creative teaching. *Paths of Learning*, 22, 13-15.
- Liu, H.-C., & Su, I.-H. (2011). Learning residential electrical wiring through computer simulation: the impact of computer-based learning environments on student achievement and cognitive load. *British Journal of Educational Technology*, 598-607.
- Mayer, R. (2002). Cognitive theory and the desing of multimedia instruction: an example of the two-way street between cognition and instruction. *New Drections For Teaching and Learning*, 55-71.
- Mayer, R. (2005). *The Cambridge handbook of multimedya learning*. University of California.
- Mayer, R. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Mayer, R., & Moreno, R. (1999). Cognitive principles of multimedia learning: the rolo of modality and contigurtury. *Educational Psychology*, 91(2), 358-368.
- Mayer, R., & Moreno, R. (2002). Aids to computer based multimedia learning. *Learning and Instruction*, 12, 107-119.
- Mayer, R., & Moreno, R. (2007). *A cognitive theory of multimedia learning implications for desing principles*. Universty of California.
- Melanlioğlu, D. (2018). Eklektik ( seçmeci ) yöntem ( eclectic yöntem). M. Durmuş, & A. Okur içinde, *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 121-122). Grafiker Yayınları.
- Melanlioğlu, D. (2018). Sessiz yol (the slient way). M. Durmuş, & A. Okur içinde, *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 85-88). Grafiker Yayınları.
- Parlak, H. (2018). Yabancılara Türkçe Öğretiminde kullanılan görsel, işitsel, görsel-işitsel araçlar. M. Durmuş, & A. Okur içinde, *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 401-408). Grafiker Yayınları.
- Peker, B., & Geçgel, H. (2018). *Multimedya araçlarının yabancı dil öğretimine etkisi üzerine öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Puren, C. (2004). L'evolution historique des approches en didactique des languescultures ou comment faire l'unité des «Unites Didactiques». *Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF)*. France: École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2007). *Approacnes and methods in language teaching*. Cambridge Universty Press.
- Stern, H. H. (2003). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- Stevick, E. (1991). *Humanism in language teaching*. Oxford University Press.
- Stryke, S., & Leaver , B. L. (1997). *Content-based instruction in foreign language education*. D.C. Georgetown University Press.
- Sülükçü, Y., & Karabörk, K. (2011). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde (temel seviye A1) Bilgisayar destekli materyal geliştirme ve bunun öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi.

- Şengör, V. (2010). *Yabancı dil öğretiminde bilgisayar kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Yeditepe Üniversitesi,
- Şengül, M. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı. A. Şahin içinde, *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (s. 168-210). Pegem Akademi.
- Yağmur Şahin , E., Kana, F., & Kahn, M. M. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli görsel materyallerinin kullanılmasının başarıya etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(3), 195-202.
- Yalçınkaya, M., & Özerbaş, M. A. (2017). *Çoklu ortam kullanımının ilkökul öğrencilerinin akademik başarı, motivasyon ve kaygı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi.
- Yalın, H. İ. (2015). *Öğretim teknolojileri ve meteryal geliştirme*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Yeşiltaş, E. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde interaktif ortam ve bilgisayar kullanımı. R. Sever, & E. Koçoğlu içinde, *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı* (s. 105-131). Pegem Akademi.
- Yıldırım, H. Ç. (2011). *Türkçenin Yabancı dil olarak öğretiminde Türkçe dil bilgisi ve ad durum eklerine ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, F., & Talas , Y. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal olarak animasyon kullanımı ve önemi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 114-127.
- Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin türkçe'nin yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yurdakul, İ. (2004). Eğitim ortamında etkileşimli çoklu ortam CD-ROM'larının değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 3(4), 98-101.