Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi
Sayı 17 (2012-1), 46-53

YABANCI DİL ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİNİN SANAL ÖĞRENME ORTAMLARI YOLUYLA DESTEKLENMESİ

Tuncer CAN[1]

ÖZET

Eğitim teknolojilerindeki son gelişmeler, yabancı dil öğrenimi ve öğretimi alanında öğrenme özerkliği gibi çağdaş yaklaşımların uygulanmasını gerekli kılmaktadır. Dahası açık ve uzaktan öğretim teknolojilerinin gelişmesiyle de öğrenen özerkliği düşüncesini gerekli kılmaktadır. İnternet ve sanal öğrenme ortamları, öğretmenler, eğitim tasarımcıları ve öğrenciler için yabancı dil öğrenme ve öğretme seçeneklerini çeşitlendirip genişleterek öğrenme olanaklarını değiştirmektedir. Ayrıca, İnternet ve sanal öğrenme ortamları gibi öğrenme ağlarıyla da desteklenen bilgi patlaması öğrencilerin öğrenmesi gereken bilgileri çoğaltmakta ve çeşitlendirmektedir. Bunlar da öğrencilerin özerk bireyler olarak öğrenilecek bilgiler konusunda seçimler yapmasını ve etkin bir biçimde öğrenme konusunda sorumluluk almasını gerektirmektedir. Second Life gibi sanal öğrenme ortamları yabancı dil öğrenme bağlamında birçok yeni olanak sunabilir. Bu çalışma kapsamında "Second Life" adlı sanal dünya platformunun yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenen özerkliğini desteklemek için hangi olanakları sunduğu tartışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: *Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi*, *Öğrenen Özerkliği, Sanal Öğrenme Ortamları, Second Life*

ABSTRACT

The recent developments in educational technologies necessiates the application of contemporary approaches like learning autonomy in the field of foreign language learning and teaching. In addition, the development of open and distance learning technologies makes the learner autonomy necessary. By diversifying and enlarging the foreign language learning and teaching choices for teachers, course designers and learners the Internet and virtual learning environments changes learning opportunities. Moreover, the knowledge which booms with the support of learning webs like the Internet and virtual learning environments multiplies and diversifies the knowledge that the learners are required to learn. These require learners to choose among the knowledge to be acquired and take proactive responsibility in learning. Virtual learning environments like Second Life may provide many new opportunities in the context of foreign language learning. In the scope of this paper, the opportunities provided by the virtual world platform Second Life to facilitate the learner autonomy in the process of foreign language learning will be discussed.

Key Words: *Computer Assisted Language Learning (CALL), Learner Autonomy, Virtual Learning Environment (VLE), Second Life*

Giriş

Eğitim teknolojilerindeki güncel gelişmeler, yabancı dil öğrenimi ve öğretimi alanında da yenileşmeyi ve bunlara koşut yaklaşımların uygulanmasını gerekli kılmaktadır. Örneğin, açık ve uzaktan öğretim teknolojilerinin gelişmesi öğrenen özerkliği gibi konuların yabancı dil öğretiminde daha çok yer alması gerektiği düşüncesini öncelemektedir. İnternet ve sanal öğrenme ortamları, öğretmenler, eğitim tasarımcıları ve öğrenciler için yabancı dil öğrenme ve öğretme seçeneklerini çeşitlendirip genişleterek öğrenme olanaklarını değiştirmektedir. Ayrıca, İnternet ve sanal öğrenme ortamları gibi öğrenme ağlarıyla da desteklenen bilgi patlaması öğrencilerin öğrenmesi gereken bilgileri çoğaltmakta ve çeşitlendirmektedir. Bunlar da öğrencilerin özerk bireyler olarak öğrenilecek bilgiler konusunda seçimler yapmasını ve etkin bir biçimde öğrenme konusunda sorumluluk almasını gerektirmektedir. Bu çalışma kapsamında öncelikle öğrenen özerkliğinin yabancı dil öğretiminde içerdiği kavramlar ve sanal öğrenme ortamları gibi yeni eğitim teknolojilerin yabancı dil öğretimine sunduğu olanaklar tartışılacak ve bu bağlamda cevabı aranan soru da:

Sanal öğrenme ortamlarının eğitimde sunduğu olanaklar yabancı dil öğrenme bağlamında öğrenen özerkliğini destekler mi?

Öğrenen Özerkliği

Öğrenen özerkliği, tarihsel olarak da 1970'lerde Freire, Illich ve Rogers gibi araştırmacıların öğrenci merkezli eğitim reformu önerileriyle desteklenmiş ve yabancı dil öğretimi alanına da Avrupa Konseyi'nin 1971 yılında yapılandırılan Modern Diller Projesiyle girmiştir. Ayrıca internet gibi öğrenme ağlarıyla da desteklenen bilgi patlaması öğrencilerin öğrenmesi gereken bilgileri çoğaltmış ve çeşitlendirmiştir, dahası açık ve uzaktan öğretim teknolojilerinin gelişmesiyle de öğrenen özerkliği düşüncesini kaçınılmaz hale getirmiştir. Buna ek olarak, yine Dewey, Piaget, Freire, Kelly ve Vigotsky gibi araştırmacıların görüşleriyle ortaya konan oluşturmacılık yaklaşımı da öğrenen özerkliğinin ortaya çıkmasında etkin rol oynamıştır. (Benson, 2001, s. 8-40).

[1] Okutman Dr., İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Öğrenen özerkliği araştırmaları, ilk zamanlarda sınıflarda oturmaya pek de zamanı olmayan yetişkin öğrenciler çerçevesinde yapılmıştır ve radikal eğitimsel görüşlerin bir parçası sayılmıştır. Benson'ın (2006a s. 22) Dickinson'dan (1987) aktardığına göre öğrenciler sınıflarda hem bilişsel hem de davranışsal olarak özerk olabilirlerdir; ayrıca Dam'dan (1995) aktardığına göre ise özerk öğrenme kavramı orta öğretimde de yararlanılması gereken bir kavramdır. Little'ın (1991, s. 48-57) çalışmalarıyla da özerk öğrenme sınıf ortamına uygulanmaya başlanmıştır; ona göre öğrenme özerkliği tamamen bağımsız bir çalışma değil *karşılıklı bağımlılık* ilkesine göre şekillenmektedir. Özerk öğrenme süreci, öğretmenin anlatmasına değil de öğretmen öğrenci ve öğrenciler arasında uzlaşma, etkileşim ve sorun çözmeye dayanmalıdır. Öğrenciler ancak kendi seçtikleri içeriğin sorumluluğunu aldıklarında daha iyi öğrenirler. Bunun olabilmesi için de öğretmenler öğrencilere güvenmelidir.

Öğrenen özerkliği, son zamanlarda öğrenmede ve özellikle de yabancı dil öğretiminde çok kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenen özekliği kavramı, özellikle de yaşam boyu öğrenme bağlamında yaygınca kullanılmaktadır. Bu kavram ilk olarak 1981 yılında Avrupa Konseyine bir rapor sunan Henri Holec tarafından kullanılmıştır. Bundan sonra bu kavram yazarına ve kullanıldığı bağlama göre birçok anlamda kullanılmıştır. Henri Holec (2007, s. 12) öğrenen özerkliğini "*öğrenenin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabildiği bir yetenek*"; David Little (1991, s. 24) "*öğrenenin, öğrenme süreci ve içeriğiyle olan ruhsal ilişkisi*"; Leslie Dickinson "*öğrenenin kendi öğrenmesi ile ilgili kararlar alma sorumluluğu ve bu kararların uygulanması durumu*"; Phil Benson (2006b, s. 8) ise "*öğrenenlerin eğitim sistemleri içindeki haklarının farkına varması*" olarak tanımlamıştır. Bunlara bakınca öğrenen özerkliğinin bireysel bir özellik, siyasi bir ölçü ya da eğitimsel bir eylem olduğu şeklinde değerlendirildiği gözlenmektedir. Harmer da (2001, s. 397) grup çalışmaları ile öğretmenlerin öğrencilerin kendi kararlarını alıp uygulayabilecekleri alanlar oluşturabileceklerini vurgulamaktadır.

Yabancı dil öğretimi bağlamında öğrenen özerkliği birçok araştırmacı tarafından çok çeşitli biçimlerde sınıflandırılmıştır. Bunlar, *'teknik özerklik', 'psikolojik özerklik', 'politik-eleştirel özerklik', 'bireysel-bilişsel özerklik', 'toplumsal-etkileşimsel özerklik', 'araştırmacı-katılımcı özerklik', 'zayıf özerklik', 'güçlü özerklik'* vb gibidir. Özerkliğin, batı dünyasına ait bir kavram olduğu ve Afrika ve Asya'daki ülkelerde bireysel kültürün daha az yaygın olmasından çok da işe yaramayacağı gibi tartışmalar da alanda yaşanmaktadır. Yabancı dil öğretimi bağlamında "*sınıf içinde özerklik*" ve "*sınıf dışında özerklik*" ayrımı özellikle anlamlıdır. (Benson, 2006a, s. 24-25)

Özerklik kavramı konusunda önemli bir ayrım da '*etkin özerklik*' ve '*tepkisel özerklik*' arasındadır. Etkin özerklik, öğrencilerin bireyselliğini tanıyıp öğrenilmesi gereken konuları ve amaçların da onlar tarafından seçilmesi özgürlüğünün verildiği durumlardır. Tepkisel özerklik ise önceden belirlenmiş amaçların gerçekleştirilmesi için öğrencilere yöntemlerini ve araçlarını seçme özgürlüğünün verildiği durumlardır. Bu çerçevede, tepkisel özerklik etkin özerkliğe giden yolda bir adımdır. (Littlewood, 1996, s. 75 akt. Benson, 2006a, s. 24) Bu modeller ve ayrımlara bakınca, özerklik kavramının da geliştirilebilen bir kavram olduğu, öğrencilerin eğitim süreci içinde geliştirebilecekleri bir beceri olduğu görülmektedir.

Oxford'a (2008, s. 49) göre özellikle batı tarzı bireysel özerkliğin yansıttığı sahiplenme, denetim odağı olma, sonuçların niteliği ve öz-yeterlik gibi kavramlar öğrenmede toplumsal bir sürecin olmadığı gibi bir anlayış ortaya çıkarmaktadır. Sahiplenme, öğrenenin öğrenme sürecini sahiplendiği, bu süreçte amaçlar oluşturduğu ve sonuçlara doğrudan etki edebildiği durumdur. Denetim odağı olma da öğrencinin öğrenme eylemindeki başarıyı kendi çalışması sonucu olduğunun bilincine varması olarak görülebilir. Özerkliğin önemli bir parçası öğrencinin öğrenme sonuçlarını kendi çabasına bağlamasıdır. Öz-yeterlik de öğrencinin öğrenme sürecinde yeterli olduğunu dolayısıyla da denetimi kendi elinde tuttuğunu hissetmesidir. Oysa birbirinden farklı toplumsal – kültürel ortamlarda farklı özerklik şekilleri olduğu ve özerkliğin toplumsallığın bir parçası olduğu kabul edilmelidir. Dolayısıyla da çoklu özerklikler anlayışı kabul edilmelidir. Bu anlayışta özerklik tam bağımsızlık değil de Little'ın (2009, s. 224) deyimiyle bir tür "*karşılıklı bağımlılık"* ile doğru orantılıdır.

Little (2009, s. 224), özerk öğrenmeyi tanımlarken öğrencilere ders amaçlarında, öğrenme için kullanılacak araç – gereçlerde, ve öğrenme görevlerinde uzlaşma ve anlaşma yoluyla seçme hakkının verilmesi gerektiğini; daha sonra da sınıf içinde işbirlikçi bir çevre oluşturulup sürekli bir iletişimin kültürünün yaratılmasıyla öğrencilere öğrenme günlükleri yoluyla sürekli kendilerini ve öğrenme ortamını değerlendirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır, bunun uygulama boyutunun da Avrupa Birliği tarafından yayımlanan Avrupa Dilleri için Ortak Başvuru Metni'yle (OBM) gerçekleştirilebileceği üzerinde durmaktadır. OBM'ye göre öğrenme özerkliği Avrupa Birliği'ndeki eğitim içinde olması gereken bir olgudur. Bu vurguya göre OBM'de yaşam boyu öğrenme ve bununla birlikte öğrenen özerkliği desteklenmektedir.

Öğrenme özerkliğinin uygulanabilmesi için de Avrupa Birliği yabancı dil öğretiminde hem kendini değerlendirmeyi hem de bu bağlamda öğrenme özerkliği düşüncesini somutlaştırabilmek için Avrupa Dil Portföyü geliştirilmiştir. Avrupa Dil Portföyü, Dil Pasaportu, Dil Özgeçmişi ve Dosya olmak üzere iç bölümden oluşmaktadır. Avrupa Dil Portföyü'nde öğrencilere kendilerini değerlendirme ve gözleme olanağı sağlanarak özerkliklerini geliştirmeleri için bir açılım yaratılmaktadır. … "*yapabiliyorum cümlelerini"* (*can do statements*) öğrenciler doldurarak kendi öğrenme süreçlerini görünür hale getirmektedirler ve kendi öğrenmelerini somut olarak ellerine almaktadırlar. Bununla birlikte, Dil Özgeçmişi ile öğrenciler amaçlarını belirlerler, öğrenme tarzlarını ve iletişimlerini kaydederler, aynı zamanda öğrenciler, bütün deneyimlerini bu belgeye kaydederek öğrenmelerini bireyselleştirip görünür amaçlarla başarılarını somut hale getirebilmektedirler. Bu haliyle öğrenme daha saydam bir şekle bürünmekte ve öğrencilerin kendilerini değerlendirip yansıtmalarını olanaklı hale getirmektedir. Böylece, Avrupa Dil Portföyü'nün ana amaçlarından biri öğrenen özerkliğini desteklemek ve geliştirmek olarak öne çıkmaktadır.

Öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi için Harmer (2001, s. 396-403) öğrencilerin öğrenmede sorumluluk alması gerektiği ve öğretmenler tarafından bunun sağlanması gerektiğini vurgular. Bunun yolu da öğrencilere derslerle ve öğrenme ile ilgili fikirlerinin sorulması ile başlanması ve öğrenme ile ilgili örneğin cümle tamamlama etkinliklerinin yapılması ve öğrenme stratejilerinin öğretmen tarafından tanıtılması ve kullanılmalarına olanak sağlanması ile devam edilebilir. Daha sonra da not alma teknikleri ile ilgili bilgiler verilmeli; ders içindeki etkinlerde, çeşitlilik sağlanarak öğrencilere seçme olanağı ve ödevlerin seçilmesine izin verilmeli; öğrencilerin öğrenme günlükleri – ister çevrimiçi ister defter şeklinde – tutmalarına ön ayak olunmalı; öğretmenler de bu günlüklere karşılıklar yazmalı; bunun gibi etkinliklerle özerklik özendirilmeli ve bir öğrenme kültürü haline getirilmelidir. Dahası eğitim kurumlarında *bireyselleştirilmiş öğrenme merkezleri* (Self Acces Center) oluşturulmalı ki öğrenciler de ders dışında buralarda çalışma, araştırma ve çok çeşitli öğrenme araçlarına ulaşma olanağı bulabilsinler. Dickinson (1996, s. 19-20) öğrencilere özerk öğrenmenin öğretilmesi için özellikle *bilişsel* ve *üstbilişsel* stratejilerin farkına vardırılması ve etkin bir biçimde öğretilmesi gerektiğini vurgular.

Benson (2001) öğrenci özerkliğinin desteklenmesi ve geliştirilmesi için alanda önerilen modelleri şu şekilde özetlemektedir:

- *Kaynak temelli yaklaşımlar*: bireysel öğrenme ve ya akran öğretimi biçiminde öğrencinin öğrenme araç gereçleriyle bağımsız etkileşimi.
- *Teknoloji temelli yaklaşımlar*: bilgisayar gibi eğitim teknolojileriyle bağımsız etkileşim.
- *Öğrenci temelli yaklaşımlar*: strateji öğretimi ile öğrencide doğrudan psikolojik ve ya davranışsal değişiklikler oluşturup yaratmak.
- *Sınıf temelli yaklaşımlar*: sınıf içinde öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde değişiklikler yaratmak ve öğrencilere öğrenme üzerinde planlama ve değerlendirme kontrolünün verilmesi.
- *Müfredat temelli yaklaşımlar*: öğrencilere sadece öğrenme değil aynı zamanda müfredat üzerinde de planlama ve değerlendirme kontrolünün verilmesi.

(Akt. Dörnyei, 2001, s. 107)

Yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenen özerkliği ile ilgili olarak buraya kadar aktarılanların önemli noktalarını öne çıkararak özerk öğrenmenin birçok alanda ve bağlamda desteklenip uygulanabilir olduğu özetlenebilir:

- Bireyselleştirilmiş Öğrenme Merkezleri
- Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğrenme
- Uzaktan Eğitim
- Birlikte Öğrenme
- Yurt Dışında Eğitim
- Sınıf Dışında Öğrenme
- Kendi Kendine Öğretme - Öğrenme
- Karma Öğrenme
- Sanal Öğrenme Ortamlarında Öğrenme
- Uzlaşmacı Öğrenme
- İşbirlikçi Öğrenme
- Proje Temelli Öğrenme
- Kendini Değerlendirme

(Oxford, 2008; Little 2009)

Çevrimiçi Öğrenme Ortamları

Eğitim bağlamında kullanılan çevrimiçi sanal ortamlar, bilgisayar destekli yabancı dil öğretiminin bir uygulaması ve örneği olarak değerlendirilebilirler. Bu çok kullanıcılı sanal dünyalar (Multi-user virtual environment, MUVE) ve ya ortamlar *metaverse* (üstdünya ve ya üstboyut) olarak da anılırlar (Kluge ve Riley, 2008, s. 128). Şu anda eğitimde kullanılan en olgun ve popüler çok kullanıcılı sanal dünya platformu *Second Life* (SL)'tır (http://secondlife.com/) (Warburton, 2009, s. 414). SL'ın kuruluşundan bu yana 24 milyondan fazla kişi hesap açıp bu sanal ortama dâhil olmuştur. Bu bağlamda, çevrimiçi sanal ortamların yabancı dil öğretiminde öğrenme özerkliğinin desteklenmesi konusunda Eğitim bağlamında kullanılan diğer sanal dünyalara örnek olarak *OpenSim* (http://www.opensimulator.org), *There* (http://www.there.com/), *Olive* (http://www.saic.com/products/simulation/olive/), *Twinity* (http://www.twinity.com/en), *Entropia Universe* (http://www.entropiauniverse.com/), *Open Wonderland* (http://openwonderland.org/), *Active Worlds* (http://www.activeworlds.com/) gösterilebilir.

Schroeder'ın (1996, s. 25) tanımına göre SL, "*kullanıcılarını gerçekte bulunduklarından başka bir ortamda bulunuyormuş hissi duymalarına ve bu ortamla etkileşime geçmelerine izin veren ve ya zorlayan bilgisayar kaynaklı görüntüdür*" (Akt. Warburton, 2009, s. 415). Kısacası, sanal ortamlar kullanıcılarının teknolojik bir çevre içinde güçlü bir orada bulunma duygusu deneyimi yaşamalarını sağlarlar (Edirisingha, Nie, Pluciennik ve Young, 2009, s. 459). Bu da öğrencilerin öğrenme ortamına *üç boyutlu katılımı* anlamına gelmektedir (Deutschmann, Panichi ve Molka-Danielsson, 2009). Sanal ortam olarak da nitelendirilen bu eğitim ortamına öğrenciler bir *avatar* biçiminde *yeni bir kimlik* geliştirerek de katılabilirler (Ushioda, 2011, s. 207). Bu üç boyutlu görsel karakter biçimli avatarı öğrenciler kendi özgür iradeleri çerçevesinde biçimlendirebilirler, istedikleri göz ve saç rengini, vücut görüntüsünü, giysiyi ve görünümü seçip kullanabilirler ve kendilerini bu simgelerin biçiminde bu sanal ortama katabilirler. Böylece, öğrenme bireyselleştirilmiş olur (Salmon, 2009, s. 526), öğrenci daha anonim olarak öğrenme sürecinde daha etkin olabilir, öğrenme sürecindeki stres ve olumsuz heyecan azalır, öğrencinin motivasyonu (Chang, 2005, Ushioda 2011) ve öğrenme etkinliklerinde risk alma oranı artar ve daha çok katılım sağlanır. Bunlar da yabancı dil öğretimini destekler (Peterson, 2010, s. 274).

Bu biçimde görünür olmak öğrencinin vücut dilinin kullanımının görünür kılınması ve çeşitli mimik ve jestlerin kullanılabiliyor olması SL'ta güçlü bir orada bulunma duygusunun gelişmesine yardımcı olur. Buna ek olarak SL sesli iletişime destek verecek uygulamalara sahiptir. Bu bağlamda, dilsel iletişim ve etkileşim de diğer uzaktan eğitim uygulamalarında olduğu gibi sadece tek yönlü ve yazılı olmaktan çıkıp gerçek dünyadakine benzer bir etkinlikte hem sesli hem de vücut dilinin kullanılabildiği bir biçimde modellenmiş olur (Salmon, 2009, s. 529). Öğrenciler bu biçimdeki gerçeğe yakın ve eş zamanlı iletişim ve etkileşim olanağı ile çeşitli gruplar ve topluluklar kurup toplumsallaşabilirler (Edirisingha ve ark. 2009, s. 459), birlikte çalışabilirler ve işbirliği içinde öğrenebilirler. SL aynı zamanda rol yaparak öğrenme, uygulayıcı öğrenme, deneyimsel öğrenme, işbirliği içinde öğrenme, oyun odaklı öğrenme, (Warburton, 2010, s. 421, Salmon, 2009, s. 528), otantik ve sorgulayıcı öğrenme, anlam içinde öğrenme (Keskitalo, Pyykkö ve Roukamo, 2011, s. 17), oluşturmacı öğrenme (Kluge ve Riley, 2008, s. 127, Can 2009, s. 63), görev odaklı öğrenme (Peterson, 2010) için uygun bir ortamdır.

Bu sanal öğrenme ortamı "*öğrenci tarafından yaratılan içerik ve nesneler*" (Keskitalo ve ark. 2011, Salmon 2009, s. 532) yoluyla oluşturulur, sahip olunur, değiştirilir ve geliştirilir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde ortamının düzenlenmesi bağlamında özgürlükleri vardır. Öğrenciler senaryolar oluşturup işbirliği içinde öğrenebilirler, ortamlarını tasarlayıp inşa edebilirler, kendi ürettiklerine sahip olabilirler ve kendi bilgilerini kendi istedikleri biçimde oluşturabilirler. Bu biçimde, öğrenciler hem yarattıkları nesneler ve içerikle hem de diğer öğrencilerle etkileşim kurabilirler. Bu çerçevede, öğrenciler öğrenme sürecinde daha etkin ve daha bağımsızdır (Kluge, S. & L. Riley 2008,) Böylece öğrenciler, kendi ürettiklerini, kendilerine ait olanları, öğrendiklerini ve öğrenme ortamlarını değerlendirebilir ve daha yaratıcı düşünerek kendi düşüncelerini destekleyip öğrenmelerinde özerkliğe varabilirler.

Üç boyutlu sanal ortamlardan olan SL'ın bir diğer özelliği de öğrencilerin bu ortama, gerçeklik duygusu ve gerçekçi etkileşimden dolayı, daldırılmış (immerse) olmasıdır (Salmon, 2009, Warburton, 2009, Keskitalo ve ark. 2011). Öğrenciler bu sanal üst dünyada ortamına daldırıldıklarında gerçek yaşamda dahi yaşayamayacakları ortamları yaşayabilirler ve deneyebilirler. Örneğin, yabancı dil öğretiminde sıklıkla karşılaşılan yabancı dil konuşucusu eksikliği bu ortamda bulunan sayısız yabancı dili konuşabilen bireylerin varlığından dolayı sayısız konuşma olanağının yaratılması ve uygulama yapılması deneyimine yol açar. Öğrenciler bu üç boyutlu sanal dünyaya daldıklarında diğer insanlar tarafından yaratılmış birçok içerik ve nesne ile de karşılaşırlar. Bu da yabancı dil öğrenmedeki gerçek kültürel boyutun sanal olarak yaşanması ve bu kültürel öğelerle etkileşime geçilmesi anlamına gelmektedir. Bu biçimde de öğrenciler gerçek yaşamda ulaşamayacakları ve yaşayamayacakları kültürlerarası bilgiye ulaşabilirler (Levy, 2009, s. 777).

Warburton'a (2009) göre Second Life,

- ***Gelişmiş ve Zengin Etkileşim Olanakları****: bireylerle topluluklar arasında etkileşim, birey – nesne arasında etkileşim ve cansız nesneler arasındaki akıllı etkileşim,*
- ***Görselleştirme ve Bağlam Oluşturma****: ulaşılması olanaksız içeriğin yaratılıp üretilmesi,*
- ***Özgün İçerik ve Kültüre Maruz Kalma,***
- ***Bireysel ve Ortak Kimlik Oyunu,***
- ***Daldırma****: avatar biçiminde gerçek bir var olma duygusu yaratılarak üç boyutlu sanal ortama dilsel ve kültürel daldırma,*
- ***Simülasyon****: fiziksel olanaksızlıklar ve maliyet gibi birçok nedenden dolayı üretilmesi olanaksız gerçek yaşam içeriğinin üretilmesi,*
- ***Toplumsal Katılım****: aidiyet duygusu ve amaç çerçevesinde oluşturulmuş topluluklara, alt kültürlere ve coğrafyalara katılım,*
- ***İçerik Üretme****: bireysel olarak içeriklerin ve ortamın üretilmesi ve bu ortama sahip olunması,*

bağlamlarında eğitimdeki yenileşmeleri destekleyebilir (s. 421).

Yabancı Dil Öğrenme, Öğrenen Özerkliği ve Sanal Öğrenme Ortamları (Second Life)

Coffman ve Klinger'a (2008, s. 32) göre "*21. yüzyılda eğitim, iletişim, özerklik ve öğrencinin kendi öğrenmesi üzerindeki kontrolü, artırılmış yenilik ve yaratıcılık üzerine odaklanmalıdır."* Ancak, Hurd ve ark.'na (2001) göre ise "*yabancı dillerin uzaktan öğretimi ve öğrenme özerkliği arasındaki ilişki özellikle karmaşıktır*" (s. 344). Yukarıda sözü edilen, bilgisayar destekli yabancı dil öğrenme ve sanal öğrenme ortamlarında öğrenme bağlamında kullanılabilecek bir örnek olan Second Life platformu, öğrenen özerkliğinin de gerçekleştirilebileceği uzaktan eğitim, birlikte öğrenme, sınıf dışında öğrenme, kendi kendine öğretme – öğrenme, uzlaşmacı öğrenme, işbirlikçi öğrenme, proje temelli öğrenme gibi birçok ve çeşitli öğrenme bağlamlarında destekleyicidir (Warburton, 2010, Salmon, 2009, Peterson, 2010). Bu bağlamda, öğrencinin bilgisayar gibi eğitim teknolojileriyle bağımsız etkileşimi sonucundaki öğrenme içinde geliştirilmesi gereken öğrenme özerkliği, Benson'un (2001) özetindeki, *teknoloji temelli yaklaşımları* bağlamında yorumlanması olasıdır.

Yabancı dil öğrenimi boyutunda özerkliğin desteklenip yaygınlaştırılmasını olanaklı kılan bu üç boyutlu sanal öğrenme platformu SL, öğrencilerin öğrenme ortamını tasarlayıp düzenlerken bir seçme özgürlüğü tanımaktadır. Bu bağlamda SL öğrenci merkezli bir öğrenme platformudur (Coffman ve Klinger, 2008, s. 30). Öğrencilere seçme özgürlüğünün verilmesi öğrenme özerkliğinin öğrencilere öğretilmesinde ilk adımlarından biri olabileceği belirtilmektedir (Harmer, 2001). Field'a (2007) göre "*öğrenme araç – gereçleri üreten ve öğrenme içeriğini geliştiren öğrencilerin özerkliği daha da güçlenmektedir*". SL sanal öğrenme platformu öğrencilerin öğrenme ortamını tasarlamasına, öğrenme araç – gereçlerini yaratmasına, öğrenme içeriğini üretmesine olanak vermektedir. Bu bağlamda da öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin ve bağımsız olmalarına olanak vermektedir. SL'ın yabancı dil öğrenme sürecinde sunmuş olduğu bu olanaklar, Little'ın (1991, s. 24) özerkliği "*öğrenenin, öğrenme süreci ve içeriğiyle olan ruhsal ilişkisi*" olarak tanımlamasıyla da örtüşmektedir. Öğrenci öğrenme süreci ve öğrenme içeriğini kendi yaratarak bireysel bir ilişkiye girmektedir. Bu bireysel ilişki bilişsel olduğu kadar davranışsal özerkliği de destekleyebilir. Buna ek olarak, SL öğrencinin bireysel olarak öğrenmesi ve ya akranlarıyla birlikte çalışması ve etkileşimi sonucunda öğrenmesine, öğrencinin öğrenme araç gereçleriyle bağımsız etkileşime geçerek öğrenmesine olanak tanımaktadır. Dolayısıyla, bu da, bu bağlamdaki özerk öğrenmenin *kaynak temelli yaklaşımların* bir uzantısı olarak yorumlanmasını sağlayabilir.

İçeriğin yaratılması ve anlamlandırılması sürecinde öğrencilerin bilişsel olarak özerk olması gerekir, bu içerikle etkileşime girdiğinde ise davranışsal olarak da özerk bir süreçten geçmektedir. Öğrenciler aynı zamanda kendi yarattıkları ve ürettikleri içeriğin sahiplenirler ve sorumluluğunu alarak daha iyi öğrenirler (A.e. s. 48-57). Öğrenme özerkliği, Holec (2007, s. 12) "*öğrenenin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabildiği bir yetenek*" olarak tanımlanmaktadır. Bu yeteneğin gelişmesi için öğrencilere kendi içeriklerini yaratmak ve üretmek için bir alan sağlanmalıdır. SL platformu da bu alanı sağlamaktadır. Bunun bir örneği olarak da Avrupa Birliği'nin "*Yaşam Boyu Öğrenme Programı"* çerçevesinde 2009 – 2010 yıllarını kapsayan iki yıllık "*AVALON"* (Access to Virtual and Action Learning live Online) projesi verilebilir. Sanal öğrenme ortamlarının yabancı dil öğretiminde etkin bir biçimde kullanılabilmesi için görevler geliştirilmesi, bilginin paylaşılabilmesi için toplulukların oluşturulabilmesi, kendi ve diğer insanların doğru algılanabilmesi için kimliklerin incelenmesi, SL'in hareket ve paylaşım alanı olarak yaratılması bu projedeki amaçlardandır. (Panichi, L., Deutschmann, M. & Molka-Danielsen, J., 2010, s. 180) Bu iletişimsel ve etkileşimsel alanda öğrenciler bilgi ve öğrenme araçları üreterek paylaşırlar ve özerk bir biçimde öğrenme olanağına sahip olabilirler.

Harmer da (2001, s. 397) grup çalışmaları ile öğretmenlerin öğrencilerin kendi kararlarını alıp uygulayabilecekleri alanlar oluşturabileceklerini vurgulamaktadır. SL platformunun eğitim ve öğrenme için işbirliği ve toplumsallaşma alanı olarak kullanılabilir (Edirisingha ve ark. 2009). Bu sanal alan içinde öğrenciler

çalışma ve ilgi grupları kurup çeşitli görevleri ve etkinlikleri birlikte iletişim ve etkileşim içinde yapabilirler. Peterson (2010) yaptığı çalışmada İngilizce öğrenen yedi öğrenciyi SL'ta yaptıkları görevler sırasında gözlemlemiş ve bu çalışmanın sonucunda SL içinde grup olarak birlikte çalışan öğrencilerin iletişimlerinin konu dışına çok düşük düzeyde çıktığını ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimin daha büyük oranda konu ve görev bağlamında kaldığını gözlemlemiştir. Bu araştırmaya göre, *"araştırmada kullanılan sanal öğrenme ortamı (SL), öğrenci merkezli iletişimi ve etkileşimi besleyerek öğrencinin daha özerk olmasını sağlayabilir"* (s. 289).

Bu ortamda, öğrenciler ve amaç birliği çerçevesinde oluşturulmuş gruplar aynı zamanda dil edinimi için Vygotsky (1978) tarafından öne sürülen toplumsal alanı da oluşturmaktadır. Öğrenciler, işbirliği içinde öğrenme ortamında çeşitli binalar ve araç – gereçler tasarlama ve üretme gibi görevleri yerine getirirken dilin toplumsal yanını da yaşayabilirler. SL platformu içinde öğrenciler, eşzamanlı bilgisayar destekli iletişim içim yazılı konuşma olanakları yanı sıra sesli ve görüntülü iletişim kanallarını da kullanabilirler. Deutschmann, M., Panichi, L. & Molka-Danielsson, J. (2009) yaptıkları araştırmada SL'deki Komimo Adasında farklı diller konuşan doktora öğrencilerinin yabancı dilleri olan İngilizce'de konuşma ve dinleme becerilerini geliştirebilmeleri için iki farklı ders tasarlanmıştır. Bu dersler SL ortamında yapılmış olup öğrenci özerkliğinin desteklenmesi için de öğretmenler görevlendirilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda öğrenciler daha etkin olarak İngilizce'yi kullandıkları, öğrencilerin kendi araç – gereçlerini oluşturdukları derslerde daha çok işbirliği yaptıkları gözlemlenmiştir. Bu da öğrencilerin sanal öğrenme ortamlarında toplumsallaşarak da daha özerk bir biçimde yabancı dili kullandıkları çıkarılabilir. Bu bağlamada, toplumsallaşarak öğrenme Little'ın (2009, s. 224) deyimiyle "*karşılıklı bağımlılık"* ile doğru orantılıdır. Özerk öğrenme bireysel olduğu kadar toplumsal da bir süreçtir. Stevens'a (2006) göre "t*oplumsal ve etkileşimli öğrenme öğrenci özerkliğini destekler; kendi kendine çalışma becerileri geliştirir."*

Üç boyutlu sanal bir dünya olan SL platformu öğrencilerin dünya içinde bireysel olarak yürüyerek, uçarak ve koşarak hareket etmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin gerçek dünyanın birer simülasyonu olan şehirler, okullar ve alanlar içinde hareket edebilmesi yabancı dil öğrenmede kültürel edimlerin edinimi bağlamında destekleyici olabilir. (Levy, 2009, s. 777). Öğrenciler özerk birer birey olarak bu alanlardaki erek dil konuşucularıyla karşılaşabilir, onlarla iletişim ve etkileşim içine girebilir, onları sadece gözlemleyebilir ve bu biçimde gerçek dünyada birçok nedenden dolayı yaşayamayacağı deneyimleri elde edebilir. Bu konuda SL ortamında oluşturulmuş "*Learning Tower of Pisa, Tower of London, Virtual Harlem*" (Molka-Danielsen J. & M. Deutschmann, 2009, s. 177); İspanyolca pratik yapabilmek için oluşturulan "*Croquelendia*" ve Mandarin Çincesi'nde konuşma becerilerinin geliştirilmesi ve öğretimi için hazırlanmış "*Zon*" adlı örneklere bakılabilir (Levy, 2009, ss. 776-7).

Yabancı dil öğrenme bağlamında teknolojinin kullanılması öğrencilerin motivasyonunu arttıran bir unsurdur. Örneğin, Chang (2005, s. 228) yaptığı araştırmada SL platformunda özerk öğrenme bağlamında öz düzenleme stratejilerini kullanan öğrencilerin motivasyonunun arttığını ve öğrencilerin daha çok sorumluluk sahibi olduklarını ve kendilerine daha çok güvendiklerini vurgulamaktadır. Ushioda da (2011, s. 208) SL gibi internet teknolojilerinin sundukları olanaklarla, öğrencilere kendi öğrenme süreçleri içinde daha çok kontrol sağlayarak, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını devam ettirmede etkin olduklarını belirtmektedir.

Sonuç

SL platformu özerk öğrenmenin gerçekleştirilebileceği uzaktan eğitim, birlikte öğrenme, sınıf dışında öğrenme, kendi kendine öğretme – öğrenme, uzlaşmacı öğrenme, işbirlikçi öğrenme, proje temelli öğrenme gibi birçok bağlamda kullanılabilir. Buna ek olarak, öğrencilere seçme özgürlüğü tanıyarak, öğrenme ortamını tasarlama, yaratma ve üretme olanaklarını sağlayarak öğrencilerin öğrenme sürecini oluşturmalarına ve bu süreci ve ortamı sahiplenmelerine yol açabilir. Bu bakımdan özerk öğrenmenin, bireyselleştirilmiş ve öğrenci merkezli yanına vurgu yaparak özerkliğin birlikte çalışarak işbirliği içinde öğrenme olduğunu da vurgulamaktadır. Yabancı dil öğrenme bağlamında SL platformu, öğrencilerin kendi aralarında, diğer insanlarla ve kendi yarattıkları öğrenme araç – gereçleri ve nesnelerle iletişim ve etkileşim kurmasını sağlayarak özerk öğrenmeyi desteklemektedir (Molka-Danielsen J. & M. Deutschmann, 2009; The *AVALON* Project, Field, 2007). Ayrıca, yabancı dilin kültür edinimi için de olanaklar sunarak öğrencilerin kültürel edimleri gözlemleyerek ve özerk bir biçimde deneyerek öğrenmesine katkı sağlamaktadır (Levy, 2009). SL platformu yabancı dil öğrenme için teknoloji kullanılarak özerk öğrenme için gerekli olan motivasyon artışını sağlamaktadır (Chang, 2005; Ushioda, 2011). Sonuç olarak, üç boyutlu bir sanal dünya olan Second Life platformu sunduğu öğrenme olanaklarıyla özerk öğrenmeyi desteklemektedir (Peterson, 2010)

KAYNAKÇA

Benson, P. (2001). Teaching and Researching Autonomy in Language Learning, Malaysia: Longman, Pearson Education Limited

Benson, P. (2006a). Autonomy in language teaching and learning, Language Teaching 40, 21–40, Cambridge University Press, UK

Benson, P. (2006b). Learner autonomy 8: Insider perspectives on autonomy in language teaching and learning, Dublin, Authentik

Carr, D. (2008). Learning and virtual worlds. N. Selwyn (Ed.), Education 2.0? Designing the webfor teaching and learning: a commentary by the technology enhanced learning phase of the teaching and learning

research programme (pp. 13–17). Institute of Education, London. (Çevrimiçi) 15 Temmuz 2011 http://www.tlrp.org/tel/files/2008/11/tel_comm_final.pdf

Can, T. (2009). Learning and Teaching Languages Online: A Constructivist Approach. Novitas-ROYAL, 2009, Vol.: 3(1), 60-74.

Chang M. M. (2005). Applying Self-Regulated Learning Strategies in a Web-Based Instruction— An

Investigation of Motivation Perception. Computer Assisted Language Learning Vol. 18, No. 3, July 2005, pp. 217 – 230

Coffman, T. & M. B. Klinger (2008). Utilizing Virtual Worlds in Education: The Implications for Practice. International Journal of Social Sciences, Volume 2 Number 1 s. 29-33

Deutschmann, M., Panichi, L. & Molka-Danielsson, J. (2009). Designing Oral Participation in Second Life – A Comparative Study of Two Language Proficiency Courses. ReCALL, 21 (2): s. 206-226. doi:10.1017/S0958344009000196

Deutschmann, M. & L. Panichi (2009). Instructional Design, Teacher Practice and Learner

Autonomy. In Molka-Danielsen J. & M. Deutschmann Learning and Teaching in the Virtual World of Second Life. Trondheim: Tapir akademisk forlag, pp. 27-44.

Dickinson, L. (1996). Learner Autonony 2: Learner Training for Language Learning, Authentic Language Learning Resources Ltd, Dublin, Ireland.

Dörnyei, Z. (2001). Motivational strategies in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Edirisingha, P. Nie, M., Pluciennik M. & R. Young (2009). Socialisation for learning at a distance in a 3-D multi-user virtual environment. British Journal of Educational Technology Vol 40 No 3 s. 458–479

EDUCAUSE (2007). The Horizon Report 2007 Edition, Austin, Tx: The New Media Consortium and Boulder, Co: Educause Learning Initiative. (Çevrimiçi) 12 Temmuz 2011, http://www.nmc.org/pdf/2007_Horizon_Report.pdf

Field, J. (2007). "Looking outwards, not inwards," ELT Journal, Vol. 61, No. 1, pp. 30-38,

Garrett, N. (2009). Computer-assisted language learning trends and issues revisited: Integrating innovation. The Modern Language Journal, 93 (1), s. 719 – 740.

Harmer, J. (2001). The Practice of English Language Teaching, UK: Longman

Holec, H. (2007). A brief historical perspective on learner and teacher autonomy", "Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses", T. E. Lamb

Holec, H. (1981). Autonomy in Foreign Language Learning", Oxford: Pergamon

Hurd, S., Beaven, T. & A. Ortega (2001). Developing Autonomy in Distance Language Learning Context: Issues and Dilemmas for Course Writers. System, 29 s. 341-355

Keskitalo, T., Pyykkö, E. & H. Roukamo (2011). Exploring the meaningful Learning of Students in Second Life. Educational Technology & Society, 14(1), s.16-26

Kluge, S. & L. Riley (2008). Teaching in Virtual Worlds: Opportunities and Chanllanges. Issues in Informing Science and Information Technology, Volume 5, s. 127-135

Levy, M. (2009). Technologies in Use for Second Language Learning. The Modern Language Journal, 93 Focus Issue, s. 769-782

Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems.* Dublin: Authentik

Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English examples, Language Teaching, 42:2, 222–233. Cambridge University Press, (Çevrimiçi) 27 Temmuz 2011, http://journals.cambridge.org

Oxford, R. (2008). Hero with a Thousand Faces: Learner Autonomy, Learning Strategies and Learning Tactics in Independent Language Learning in (Eds) Hurd, S. & Lewis, T. Language Learning Strategies in Independent Settings, Multilingual Matters, Bristol, UK, ss. 41-63.

Panichi, L., Deutschmann, M. & Molka-Danielsen, J. (2010) "Virtual Worlds for Language Learning and Intercultural Exchange: Is it for Real?", in Guth, S. & Helm F. (2010) (eds.) Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century. Peter Lang AG, Bern, pp. 165-195.

Peterson, M. (2010). Learner Participation Patterns and Strategy Use in Second Life: an Exploratory Case Study. ReCALL, 22, s. 273-292

Salmon, G. (2009). The Future for (Second) Life and Learning. British Journal of Educational Technology, Volume 40, No 3, s. 526-538

Sanders R.L. & L. McKeown (2008). Promoting Reflection through Action Learning in a 3D Virtual World. International Journal of Social Sciences, Volume 2 Number 1, s. 50-55

Stevens, V. (2006). Second Life in Education and Language Learning. TESL-EJ, 10(3). (Çevrimiçi) 16 Haziran 2011 http://www.tesl-ej.org/ej39/int.html

Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives, Computer Assisted Language Learning, 24:3, 199-210

Vygotsky, L.S. (1978). Mind and society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press

Warburton, S. (2009). Second Life in higher education: Assessing potential for and the barriers to deploying virtual worlds in learning and teaching. British Journal of Educational Technology, 40 (3), 414–426.