T.C.

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

TÜRKİYE'DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE 'ANLIYORUM AMA KONUŞAMIYORUM' SORUNSALININ ÖĞRETMEN DENEYİMLERİ ÜZERİNDEN ÇÖZÜMLENMESİ (BİNGÖL ÖRNEĞİ)

ÖZDEN TERZİ EYÜBOĞLU

ORCID: 0000-0002-4026-9448

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

DOÇENT DR. KEMAL DİL

Çankırı - 2022

T.C.

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

TÜRKİYE'DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE 'ANLIYORUM AMA KONUŞAMIYORUM' SORUNSALININ ÖĞRETMEN DENEYİMLERİ ÜZERİNDEN ÇÖZÜMLENMESİ (BİNGÖL ÖRNEĞİ)

ÖZDEN TERZİ EYÜBOĞLU

ORCID: 0000-0002-4026-9448

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

DOÇENT DR. KEMAL DİL

Çankırı - 2022

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ iii
TEZ KABUL VE ONAY iv
ÖNSÖZ v
ÖZET vi
ABSTRACT vii
KISALTMALAR viii
TABLO LİSTESİ ix

GİRİŞ 1

2. TARİHSEL BOYUT 4
2.1. Osmanlı İmparatorluğu Dönemi 4
2.2. Cumhuriyet Dönemi 8
2.3. Yabancı Dil Öğretiminin Önemi 13
2.5. Yabancı Dil Öğretiminde Yaşanılan Sorunlar 17
2.6. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler 24

3. YÖNTEM 40
3.1. Araştırmanın Deseni 40
3.2. Çalışma Grubu 40
3.3. Veri Toplama Aracı 41
3.4. Veri Toplama Süreci 41
3.5. Veri Analizi 42

4. BULGULAR 43
4.1. Yurtdışında Dil Öğretme Başarısı Dil Öğretmede Başarılı Olan Ülkelere İlişkin Öğretmen Farkındalığı 43
4.2. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Temel Problemler 48
4.3 Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimini Etkileyen Unsurlar 56
4.3.1. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mevzuata, Eğitim Politikalarına ve Ders Materyallerine Olan Bakış Açısı 56

4.4. Yabancı Dili Öğretme Noktasında Görev Yapılan Okulun Alt Yapısının Önemi 61
4.4.1. Bingöl'de Bulunan Okulların Alt Yapısının Değerlendirilmesi 61
4.5. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye Olan Yatkınlarının ve İlgilerinin Değerlendirilmesi 70
4.6 Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Methodlar 75
4.6.1. Yabancı Dil Öğretiminde Bulunan Kuramların Konuya Yaklaşımı 75

5. DEĞERLENDİRME VE SONUÇ 84
5.1. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Noktasında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Sonuçlar 85

6. ÖNERİLER 96

KAYNAKÇA 98
ÖZGEÇMİŞ 106

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım *Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde 'Anlıyorum Ama Konuşamıyorum' Sorunsalının Öğretmen Deneyimleri Üzerinden Çözümlenmesi: Bingöl Örneği* adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

… / … / 202..

İmza

Özden TERZİ EYÜBOĞLU

TEZ KABUL VE ONAY

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Özden TERZİ EYÜBOĞLU tarafından hazırlanan *Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde Anlıyorum Ama Konuşamıyorum Sorunsalının Öğretmen Deneyimleri Üzerinden Çözümlenmesi (Bingöl Örneği)* başlıklı bu çalışma, *[Savunma Sınavı Tarihi]* tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda *[oybirliği/oy çokluğuyla]* başarılı bulunarak jürimiz tarafından *Sosyoloji* Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ (Unvanı, Adı ve Soyadı)

Danışman : Doç. Dr. Kemal DİL		İmza: ……..
Üye	: (Jürilerin isimleri yazılacaktır.)	İmza: ……..
Üye	: (Jürilerin isimleri yazılacaktır.)	İmza: ……..

ONAY

Bu Tez, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun ...../..../ 202.. tarih ve ..... sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Coşkun POLAT

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde "Anlıyorum Ama Konuşamıyorum" sorunsalı, gün geçtikçe önem kazanan ve araştırmaya değer bulunan konular arasında yer almıştır. Özellikle İngilizce konuşma noktasında yaşanan güçlükler son yıllarda dikkat çeker hale gelmiştir. Bu önemli konu, bu çalışmada Bingöl örneklemi özelinde İngilizce öğretmenlerinin deneyimlerine dayanarak yürütülmüştür.

Bu çalışmanın hazırlanmasında yardımlarını esirgemeyen çalışmanın her noktadasında beni sabırla dinleyen ve yönlendiren danışman hocam Doçent Dr. Kemal DİL'e, tezin saha çalışması aşamasında desteklerini esirgemeyen Bingöl ilinde görev yapan okul müdürleri ve İngilizce öğretmenlerine, eğitim hayatım boyunca yetişmemde katkısı olan tüm hocalarıma teşekkürü sunmayı bir borç bilirim.

Çalışmamı tamamlamam konusunda sürekli telkinde bulunan moral ve motivasyonumu üst düzeyde tutmama yardımcı olan başta canım annem, babam, abim, eşim ve kızım İlsu Armin EYÜBOĞLU'na ve tüm aileme şükranlarımı sunarım.

17/07/2022

Özden TERZİ EYÜBOĞLU

ÖZET

Tezin Başlığı : Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde "Anlıyorum Ama Konuşamıyorum" Sorunsalının Öğretmen Deneyimleri Üzerinden Çözümlenmesi: Bingöl Örneği

Tezin Yazarı : Özden TERZİ EYÜBOĞLU

Danışman : Doç. Dr. Kemal DİL

Anabilim Dalı : Sosyoloji

Tezin Türü : Tezli Yüksek Lisans

Kabul Tarihi : 04.08.2022

Türkiye, eğitim sisteminde yabancı dil öğretimine erken yaşlardan başlamasına rağmen, 2019 istatisiklerine göre yabancı dil öğretiminde 87 ülke arasında dünyada 79. sırada yer almıştır. Bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de dil öğrenme yeteneğiyle çocuklar doğar. Dil öğretme noktasında, Türkiye çok gerilerde kalan bir ülke görüntüsü vermiştir. Literatürde bu konuyu çeşitli yönleriyle sorgulayan birçok araştırma mevcuttur. Bu çalışmada ise 'Anlıyorum ama Konuşamıyorum' teması üzerinden Bingöl örnekleminde 20 İngilizce öğretmeni katılımcıyla yürütülen saha çalışmasında, yabancı dil öğretiminde ne gibi eksiklikler ve zorluklar olduğu sorunsallaştırılmaya çalışılmıştır.Dil insanlar tarafından etkileşimi gerçekleştiren en önemli araçtır. Nitel araştırma deseni üzerinden yürütülen bu çalışmada, sosyal bir sorun haline gelen yabancı dili konuşma sorunsalının üzerinde durulmuştur.Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır ve maksimum çeşitlilik yöntemi ile öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin dile maruz kalmamasının ve grammar ağırlıklı(dilbilgisi) öğretimin,bazı okullardaki alt yapıdaki eksikliklerin yabancı dil pratiği yapılmasının önüüne geçildiği görülmüştür. Bu durumda yabancı dil öğretimininde gereken verimin alınması öğrencilerin yabancı dile maruz bırakılmasının önemi vurgulanmıştır ve İngilizce öğretmenlerinin sınıflarda İngilizce konuşarak eğitim vermesinin önemi üzerinde durulmuştur.Çalışmanın sonucunda dile yabancı dilde konuşma becerisinin gelişmesini etkileyen temel unsur dile maruz bırakarak yabancı dili kullanmalarını sağlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Yabancı Dil Öğretimi, Dil Gelişimi, İletişim

ABSTRACT

Thesis Title : "I understand foreign language but I can't speak it" in Turkey and analyzes through the experiences of course teachers (Sample of Bingöl)

Author : Özden TERZİ EYÜBOĞLU

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Kemal DİL

Department : Sociology

Thesis Type : Master's Thesis

Date :04.08.2022

Even though teaching a foreign language in the Turkish education system started at an early age, it ranked 79th in the world among 87 countries in this issue. As in the world, children are born with the ability to learn languages in Turkey. Turkey has given the impression of a country that is far behind in terms of foreign language teaching. In teaching languages, many studies are present in the literature questioning this issue in various aspects. This study was performed with 20 English teacher participants in the Bingöl through the theme 'I understand, but I cannot speak.' Besides, the shortcomings and difficulties in foreign language teaching were also problematized. Language is the most important means of enabling humans to interact with one another. Based on the qualitative research pattern, this study deals with the problem of speaking a foreign language, which is a social problem. For this purpose, the qualitative research method was implemented, and teachers' opinions were obtained through the maximum diversity method. It was concluded that students in Turkey are not exposed to languages, instead grammar-based teaching is offered to them, and deficiencies in infrastructure in some schools cause the lack of practicing foreign languages. In this circumstance, the importance of exposing students to foreign languages and training English teachers to speak English in classrooms to get fruitful results in foreign language teaching was highlighted in the study. The main element that affects the development of speech skills in foreign languages is to enable students to use foreign languages by exposing themselves.

Keywords: Foreign Language Teaching, Language Development, Communication

KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
ALM	Audio Lingual Method
BDÖ	Bilgisayar Destekli Öğretim
BT	Bilgi Teknolojileri
CLIL	Content and Language Integrated Lessons
CLT	Content Based, Task Based And Participatory Approaches
ELT	English Language Teaching
EPI	English Proficiency Index
FATİH	Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi Geliştirme Projesi
GTM	Grammar Translation Method
LAD	Language Acquisition Device
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
PISA	Programme for International Student Assessment
TEPAV	Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

TABLO LİSTESİ

Tablo No **Sayfa**

Tablo 3. 1: Katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim, deneyim, görev yeri, bildiği dil sayısı aısından tanımlanması..... 40

GİRİŞ

Yabancı dil eğitimi bir dersin belirlenen bir yabancı dille verilmesi, öğrencilerin sorunlarını bu yabancı dille dile getirmesi, kendisini ifade edecek aşamaya gelmesi ve gereken kazanımları alması sınavların, ödevlerin hatta sunumların bu dil üzerinden yapılması sürecini kapsar. Yabancı dilin öğretilmesi konusu uzun zamandır süregelmektedir. Türkiye'de 1924 Tevhid-i Tedrisat kanunu ile medreseler kapatılmış ve eğitimde yeni bir döneme geçilmiştir, eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'nın bünyesine geçmiştir. Ülkemizde yabancı dil eğitimi o zamandan başlayarak batı dillerinden birinin İngilizce, Almanca, Fransızca ya da Latince gibi okullarda zorunlu bazı okullarda ise bir diğerinin seçmeli olarak verilmesine karar verilmiştir (Demircan, 1988).

21. yy. bilgi ve iletişim çağı olarak bilinmektedir ve insanlar kendilerini geliştirmek, yenilemek ve potansiyellerini her alanda gösterebilmeye ve bu şekilde daha iyi yaşam koşullarına erişmeye ihtiyaç duymaktadır (Özdemir, 2019). Bu koşullara erişebilmenin en önemli yollarından birinin yabancı dil öğrenmek olduğu kabul edilebilir. Türkiye'de yabancı dil öğretiminin önemi Cumhuriyet'in ilanından bu yana bilinmektedir ve bu konuda bir çok çalışma ve yöntem ortaya konmasına karşın istenilen oranda bir başarı elde edilememiştir (Özdemir, 2019). Dil bilimcileri özellikle daha çok düşündüren bu konu,son yıllarda oldukça gündemdedir.

Dil konusunu ele alırken çeşitli bakış açıları bulunmaktadır. Öncelikle 'Dil nedir?' sorusuna karşılık verilen birçok tanım bulunmaktadır. Dilin belirli bir sistemi bulunmaktadır, başka bir ifadeyle dilin kendine özgü belirli kural ve kalıpları vardır ve kodlama sistemi bulunmaktadır. Seslerden oluşan dilde her sesin kendine özgü bir anlamı vardır. Kesin olarak bilinmemekle birlikte dünya üzerinde üçbin ile üçbin beş yüz arasında olduğu bilinmektedir (Dilaçar, 1978).

Uluslararası ilişkiler gün geçtikçe gelişmektedir ve ulusların kendi anadilleri ile iletişimde bulunmaları oldukça zor hale gelmektedir. Bu nedenle de diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Bu noktada ekonomik ve politik

güçler ön plana çıkmaktadır. Bu unsurları askeri sözleşmeler, tarihsel ve kültürel ilişkiler izlemektedir (Demirel, 2016).

Yabancı dil öğrenmek için ülkemizde bir çok kişi zaman ve para harcamaktadır. Özellikle İngilizcenin dünya çapında konuşulması ve küresel hâle gelmesiyle insanlar İngilizce öğrenmek adına bir çaba göstermektedir. İngilizceye hâkim olmak diğer pek çok toplumda olduğu gibi bizim toplumumuzda da bir güç ve statü göstergesi olarak değerlendirilebilmektedir (Doğançay-Aktuna, 1998).

İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadığı bazı sorunlar bulunmaktadır. Ders kitaplarından kaynaklı sorunlar (ağır bir dilinin bulunması, etkinliklerinin eğlenceli olmaması ve anlaşılır olmaması) öğrencilerin kelimelerin hepsine hakim olmaması ve kelimelerin belleğinde uzun süre kalmaması, dil öğrenme ortamında gerekli materyallerin bulunmaması (projeksiyon vb.) ve teknoloji donanımının yetersiz olması gibi nedenler dil öğrenme sürecini zorlaştırmaktadır. Ayrıca bu sorunların yanı sıra ders programlarında olan eksiklik ders saatinin kısıtlı olması, dil öğrenme laboratuvarlarının olmaması, sınıfların kalabalık olması, İngilizce öğretmenlerinin çok sık değiştirilmesi, ölçme ve değerlendirmeden kaynaklı sorunlar örneğin sınav merkezli ders işlenmesi, öğretmenin dersleri Türkçe anlatması gibi sınıfta bulunan diğer öğrencilerin huzuru bozması gibi durumları İngilizce öğrenme sürecindeki temel sorunlardandır (Şahin, Çelik ve Gök-Çatal, 2018).

Yabancı dili konuşma kaygısı da öğrencileri olumsuz yönde etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Kaygı; kişinin tehdit edici bir uyaranla karşı karşıya kaldığında, yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren, korku, endişe, gerginlik ve huzursuzluk durumu olarak tanımlanmaktadır (Kaya ve Varol, 2004). Karmaşık ve çok boyutlu bir kavram olan yabancı dil konuşma kaygısı ise, topluluk önünde veya karşılıklı konuşmalarda, bireyin konuşmaktan kaçınmasına neden olan, heyecan, gerginlik ve tutukluk hali olarak tanımlanmaktadır (Akşit-Işık ve Gökçe, 2019). Genel olarak yabancı dil kaygısı ve bunun nedenleri üzerine 1970'li yıllardan günümüze kadar pek çok araştırma yapılmış olmakla birlikte, dil öğrenme sürecinde kaygıya neden olan faktörler tam olarak saptanamamıştır (Akşit-Işık ve Gökçe, 2019).

Yabancı dil konuşma kaygısına neden olan faktörler ve bu kaygının hangi dil becerilerini olumsuz etkilediği konusunda da birçok görüş vardır. Gardner ve MacIntyre (1993)'ye göre yabancı dil konuşma kaygısının altında yatan temel neden, diğer insanlarla iletişime geçme zorunluluğudur. Bireyin konuşma becerisinin her aşamasında etkili olan yabancı dil konuşma kaygısı bir kez yaşandığında, bireyin konuşmaktan hoşlanmamasına ya da kaçınmasına yol açmaktadır. Yabancı dil konuşma kaygısı, öğrenciler açısından rahatsızlık veren bir deneyim olarak nitelendirilmektedir. Yapılan araştırmalarda, bireyin konuşma becerisinde sınıf arkadaşlarından daha kötü olduğunu düşünmesi, özgüven eksikliği, mükemmel konuşma isteği, hata yapma, yanlış telaffuz, yetersiz kelime bilgisi, yabancı dile ait önyargılar ve eğitimcilerin hataya yaklaşım biçiminin yabancı dil konuşma kaygısına neden olabileceği belirlenmiştir.

Yabancı dil konuşma kaygısının yanı sıra yabancı dil öğretiminde uygulanan tekniklerin sınıf içerisinde pratik yapmaya yer açmadığı bu tekniklerin geliştirilmesi, hatta kullanılmaması veya en az oranda uygulanması gerekmektedir. Bunların yanında yabancı dil öğretmenlerinin donanımı,öğrencilerin derse olan ilgileri ve yatkınlıkları, yabancı dili neden öğrenmeleri ve konuşmaları gerektiği konusunda olan düşünceleri, velilerinin bilinçli olması, öğrenme ortamı,ders araç ve gereçleri başarıyı etkileyen en önemli unsurlardandır (Aktaş, 2005).

Bu çalışmada yukarıda sözü edilen unsurlar ile birlikte çalışmanın ana temasını oluşturan 'iletişimsel becerinin' geliştirilmesi konusunu ele alınmıştır.Litaratürde bu konuyla ilgili bir çok çalışma bulunmaktadır,genel İngilizce eğitimini ele alan bu çalışmalara bakıldığında yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem üzerinde çalışıldığı görülmüştür. Bu noktada asıl sorun yabancı dil eğitiminde Türkiye'nin geçmişe oranla daha iyi durumda olmasına rağmen İngilizce konuşma becerisinin hala istenilen oranda gelişmemiş olmaması ve Avrupa ülkelerinin bu konuda oldukça önde olmasıdır. Çalışmada öğretmenlere yöneltilen araştırma soruları şu şekildedir.

2. TARİHSEL BOYUT

Ülkemizde yabancı dil öğretim aşamaları Osmanlı imparatorluk dönemi ve Cumhuriyet sonrası dönem olarak ikiye ayrılmaktadır. Osmanlı imparatorluğu döneminde de kendi arasında ayrımlar bulunmaktadır. Cumhuriyet döneminde ise birden fazla yabancı dil öğretim programı devreye girmiştir ve hepsinin ortak amacı yabancı dil öğretimini kolaylaştırmak ve geliştirmektir. Osmanlı İmparatorluğu'nun hâkim olduğu 624 yıl süren döneme bakıldığında yabancı dil öğretiminin Tanzimat'a kadar olan dönem ve Tanzimat'tan sonra olan dönem olmak üzere iki dönem içerisinde incelendiği görülmektedir. Tanzimat'tan önce yabancı dil öğretiminde dini amaçların önde olduğu görülmüştür. Tanzimat'tan sonra ise batılılaşma hareketlerinin başlaması ile yabancı dil öğretimi de boyut değiştirmiştir. Cumhuriyet dönemine bakıldığında Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabul edilmesi ile eğitimde reform hareketlerine başlanmıştır ve Osmanlıya ait olan medreseler kapatılmış ve medrese eğitimine son verilmiştir. Batı tarzında eğitim kurumları açılmaya da bu dönemde başlamıştır. Bu döneme kadar öğretilen Arapça öğretimine son verilmiş ve Batı dillerinden olan Almanca, Fransızca ve İngilizce ders olarak verilmeye başlanmıştır.

2.1. Osmanlı İmparatorluğu Dönemi

İmparatorluk dönemi kendi içerisinde belirli parçalara ayrılarak incelenmektedir. İmparatorluk içerisindeki yabancı dil eğitimine ilişkin üç farklı dönem dikkat çekmiştir. Bunlar Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluşundan yenileşme hareketlerine kadar geçen dönem (1299-1773), Yenileşme hareketlerinden Tanzimat'a kadar geçen dönem (1773-1839) ve Tanzimat döneminden Cumhuriyet'in kuruluşuna kadar geçen dönemdir (1839-1923). Her dönem kendi içerisinde farklı özellikler bulundurmaktadır (Gömleksiz, 1993).

Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluşundan yenileşme hareketlerine kadar geçen döneme (1299-1773) bakıldığında yabancı dil öğretimi medreselerin kurulması ile başlamıştır. İlk olarak bu kurumlarda öğretilen yabancı dil Arapça dilidir (Gömleksiz, 1993). Türkçe bu dönemin resmî dili olmasına rağmen öğretimde

kullanılmamıştır. Bu dönemde öğretimin Arap dili ile sürdürülmüştür (Cem, 1978). Bu dönemde Yirmisekiz Mehmet Efendi'nin Paris'e elçi olarak gönderilmesi ve orada Fransız dilini inceleme ve kullanma fırsatı bulmuş olması, dil noktasında gelişme olarak sayılabilecek durumlar arasında yer almaktadır. Türkiye'ye döndüğünde ise bazı Batı dillerini ve buna ek olarak Latince'yi konuşabilen İbrahim Müteferrika ile Türkiye'de bir matbaa kurulmasına öncülük etmeleri, bu gelişmenin devamı niteliğinde değerlendirilmektedir. (Cem, 1978).

Yenileşme hareketlerinden Tanzimat'a kadar geçen dönemde ise (1773-1839) yabancı dil öğretimi daha çok askeri alanda uygulanmıştır. Bunun sonucunda ise Avrupa tarzında bazı yeniliklere gidilmeye karar verilmiştir (Akyüz, 2020). Bu yeniliklerin başında yabancı dil öğretiminin ilk olarak Batı'dan bilim ve teknolojiye dair örnekleri almakla asgari okullarda başlamıştır. Nizam'ı cedit hareketinin başlaması ve Tanzimat fermanının ilan edilmesi ile ilk Batılılaşma hareketi ve çağdaşlaşma hareketi de başlamıştır. Eğitim alanına baktığımızda ise ilk çağdaşlaşma hareketlerinin de bu gelişme ile sağlanmıştır (Demirel, 2016). 1773 yılında Mühendishane-i Bahrii Hümayun ile 1796 yılında kurulmuş olan Mühendishane-i Berr-i Hümayun okulları açılarak bu okullara o dönemin en değerli yabancı öğretmenleri ve matematik bilginleri getirilmiştir ancak bu okullara öğrenci bulunmasında oldukça zorluk çekilmiştir. Önce 13-16 yaş grubu çocuklar alınarak bu okullarda ilk olarak genel kültür ve Fransızca dersleri verilmeye başlanmıştır. Bu şekilde ilk batılılaşma hareketi bu dönemde başlarken ilk yabancı dil dersleri de bu dönemde okullarda Fransızca Türkiye'de batı dillerinin ilki olarak verilmeye başlanmıştır (Demirel, 2016). Eğitimde reform girişimleri de Fransızca dilinin eğitim programlarında yer alması ile başlamıştır fakat yabancı dile olan ihtiyaç daha çok tıp alanında duyulmuştur. 1827 senesinde açılan Tıphane-i Amire ve Cerrahhane-i Ma'müre'de Fransızca Tıphanenin öğretiminde kullanılırken Cerrahhanenin öğretimi ise Türkçe olarak yapılmıştır. Bu dönemde Osmanlı padişahı Sultan II. Mahmut'un isteği olan tıp eğitiminin bir yabancı diller yapılması oldukça sert eleştirilere maruz kalmıştır bunun yanında Sultan II. Mahmut bu okullarda verilen eğitim uygulamalarının da yabancı dille yapılmasını istemekteydi (Ergun, 1973). Tıp eğitimi dışında eğitim vermek amacıyla açılan Mekteb-i Mülkiye'de ise 1863 senesinde Fransızca ders programlarına girmiştir. Tanzimat dönemi ile birlikte tarihimizde

batılılaşma hareketi, orta dereceli okulların programlarında yabancı dil derslerinin dahil olması ile bugünkü liselerin temel taşını oluşturan Sultanilerin açılmasına olanak sağlamıştır. Bunun sonucunda ise 1 Eylül 1868 senesinde Galatasaray Sultanisinin yani lisesinin açılması önemli bir noktayı oluşturmuştur. Ayrıca Galatasaray Lisesinin bir özelliği de ilk kez yabancı dil ile öğretim yapan bir devlet lisesi konumunda olmasıdır (Demirel, 2016).

Galatasaray Lisesi seçkin yöneticilerden ve öğrencilerden oluşan, kamu görevlilerinin ve devlet aydınlarının yetiştiği buna ek olarak ise Bulgaristan'dan gelen öğrencileri yetiştirmesi ve yabancı dille öğretim yapan bu öğretimi yaparken içerisinde Batı çizgisini de bulunduran bir eğitim kurumu olması ile Türk eğitimine getirdiği yenilikler tartışmasız bir yere sahiptir (Lamouche, 1942).

Lewis 1970 senesinde bu konudaki görüşlerini şöyle açıklamaktadır:

> *"Galatasaray lisesinin kurulması Modern Türkiye'nin yükselmesine sebep olmuştur. Batılı idare cihazını yürütecek, yetenekli ve batılı eğitim görmüş yöneticilerin diplomat ve diğerlerine ihtiyaç arttıkça, Galatasaray lisesi mezunları Osmanlı Devleti'nin ve sorasında Türkiye Cumhuriyeti'nin siyasetinde ve idaresinde önemli bir rol oynar konuma duruma geldiler* ." (Lewis, 1991).

Babiaali Galatasaray Lisesinde öğretim dilinin Türkçe olmasını önermiş ama Fransızca olmuştur. Bunda Tanzimat döneminde Fransız kültürünün çok önemli rol oynaması etkili olmuştur. Bu durum 1914 senesinde Almanların gelmesine dek sürmüştür (Koçer, 1974). Aslında, Türkiye'de Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri dillerin ülkede yeniden oluşturulması ile biçimlenmiştir. Tanzimat İlanı ile birlikte Fransızca öğretimi öncelik kazanmıştır. Bunun en önemli sebeplerinden biri Fransız baskılarıdır. Sonrasında ilan edilen Meşrutiyet döneminde ise Almanca, İkinci dünya savaşı ile birlikte ise İngilizce ülkede etkinlik ve önem kazanmıştır (Cem, 1978). Galatasaray lisesinin açıldığı zamanlarda ise eğitim bir kamu olarak hizmeti olarak görülmekteydi ve bu şekilde yürütülmekteydi.

1869 yılına kadar Galatasaray lisesinin dışında herhangi bir orta öğretim kurumu bulunmamaktaydı, Saffet Paşa'nın Maarif-i Umumiye Nizamnamesini yayınladıktan sonra kurulan İdadi ve Sultani adıyla yeni orta öğretim kurumları açılmış sonrasında bu okulların ders programlarında yabancı dil derslerine yer verilmiştir. Bunun sonucunda ise yabancı dil eğitimi Osmanlı Türkiye'sinde ilk orta kademede programlara dahil edilerek 1869 senesinde girmiş oldu (Demirel, 2016).

1908 senesinden sonra ise yaşanan II. Meşrutiyet'in ilanı beraber yabancı dil öğretimine daha fazla önem verilmeye başlanmış ve Fransızca eğitimi okullarda zorunlu tutulmuştur. İngilizce ve Almanca ise isteğe bağlı öğretilmeye başlanmıştır.

Robert Koleji Tanzimat döneminde 1863 senesinde yabancıların açmış olduğu ilk özel nitelikte kolejdir. Bu kolej, Kırım savaşı sırasında Türklere yardım amaçlı gelen Newyork'lu iş adamı Robert'ın desteği ile açılmıştır. Robert'ın öldüğü tarih olan 1878 senesine dek de yardımları devam etmiştir. Hatta Robert servetinin beşte birini bu koleje bağışlamıştır. Bu nedenle bu koleje verilen isim Robert'ın ölümüne kadar Amerikan Koleji iken, ölümünden sonra ise Robert Koleji olarak ismi değiştirilmiştir.

Bu okulun açılma amacı kaçınılmaz olan Amerikan kültürünü yaymaktır. Bu okulda İngilizce öğretim yapılmaktaydı. Bu kolejde İngiltere'de bulunan çağdaş kolejlere göre eğitim verilmekteydi bu nedenden dolayı Abdülhamit bu okulda Türklerin okumasına yasak getirmişti. Genç Türkler iktidara gelinceye dek bu böyle devam etmiştir fakat sonrasında bu okulda her yıl beş erkek öğrencinin Robert Kolejinde ve iki kız öğrencinin ise sonra açılan Üsküdar Amerikan kız kolejinde okumasına müsaade edilmiştir. Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise bu sınırlamalar ortadan kaldırılmıştır (Kazamias, 1966).

Yabancıların özel okulları açması bu gelişmelerden sonra ivme kazanarak devam etmiştir, Islahat ve Tanzimat fermanlarının ilan edilmesi en büyük nedenlerindendir.

Fransız, İngiliz ve Amerikalılardan sonra İtalyan ve Almanlarda kendi dillerinde okullar açmaya başlamıştır. Bu okullarda azınlıkların da bulundukları okullar dahil olmak üzere büyük bir hoşgörü içerisinde eğitimlerine devam etmiştir.

Türklerin ilk özel okul açma girişimi ise 1864'de olmuştur. İstanbul'un ilk özel lisesi olan Darüşşafaka bugün adını Türk Okutma Kurumuna çevirmiştir ve Cemiyet-i tedrisiye-i İslamiye tarafından açılmış ve Haziran 1873 yılında eğitime başlamıştır ve bu dönemde hala başarılı bir şekilde eğitimine devam etmektedir (Demirel, 2016).

2.2. Cumhuriyet Dönemi

Bu dönem Cumhuriyet'in ilanında günümüze kadar geçen süreci kapsamamaktadır. Bu dönemde de diğer dönemlerde olan eğitimde reform ve iyileştirme hareketlerine devam edilmiştir. Tevhid-i Tedrisat öğretimi birleştirme yasasının kabul edilmesi laikliğin kabulü bu dönemi diğer dönemlerden ayıran en önemli özelliktir.

Cumhuriyet döneminde atılan en önemli adım 3 Mart 1924 senesinde Tevhid-i Tedrisat kanunun kabul edilmesidir. Bu kanun ile Türk Eğitim sisteminde yeni bir dönem başlamıştır (Kodaman, 1980). Bu kanun ile Osmanlı'da vakıflara ait medreseler kapatılmış ve medrese eğitimine son verilmiştir. Batı tarzında eğitim kurumları açılmaya da bu dönemde başlamıştır. Bu döneme kadar öğretilen Arapça öğretimine son verilmiş ve Batı dillerinden olan Almanca, Fransızca ve İngilizce ders olarak verilmeye başlanmıştır (Demirel, 2016).

> *"Bu tarihten sonra yabancı dil öğretimi demek; Bir Batı dilinin zorunlu, kimi okullarda ise bir ikincisinin seçmeli olarak öğretilmesi demektir*" (Demircan, 1988).

Amerika ve Avrupa'nın dünya siyasetinde önemli bir rol oynaması, Batı ile olan ilişkilerimizin artması İngilizce, Fransızca, Almanca gibi dillerinde eğitim öğretim sistemimize dahil olmasının ana nedeni olmuştur. Ayrıca teknolojinin hızla

gelişmesi, bilimin hızla ilerlemesi ve en son gelişmeleri takip edebilme isteği Batı dillerinden en az birini bilmeyi gerekli hale getirmiştir.

Cumhuriyet dönemi sonrasında yabancı dil programının ilkokul, ortaokul ve lise kademelerine göre ders programları ve ders saatleri belirlenmiştir. Burada amaç, yabancı dilde olan diyalogları anlayabilme, konuşabilme, okuduğunu anlayabilme ve yazabilme becerileri verilmesi amaçlanmıştır (Çolak, 2002).

Yürürlüğe 1924'te giren programda yazılı ve sözlü sınavlara ağırlık verilmesi gerektiği kararlaştırılmıştır. Ezbere ve konuşmaya ağırlık verilmesi gerektiği üzerinde durulmuş ve İngilizce dilbilgisi yavaş yavaş verilerek pratik yapılmalıdır şeklinde kararlar alınmıştır. Buna ek olarak haftada iki kez ders kitabının basit alıştırmaları yapılmalıdır. Lise bölümünde alınan kararlarda ise ders kitaplarının zor bölümlerinin de yapılması gerektiği ve öğrencinin kelime hazinesinin de geliştirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Eş anlamlı kelimelere özel önem verilmesi ve haftada bir kez kompozisyon ya da mektup yazılması kararına varılmıştır. Konuşma araştırmalarını yapılması gerektiği ayrı ve üzerinde durulması gereken bir konu olarak belirlenmiştir (Çolak, 2002).

Diğer İngilizce programları gibi bu programda da önem verilmesi gereken noktalar hemen aynıdır. Öğrencilerde yeni bir yabancı dil öğrenmeye teşvik etmek ve isteklerini canlandırmak, öğrencilerde konuşma isteği uyandırmak ve onları desteklemek örneğin okuldan sonra evde de kendilerine göre konuşma pratikleri yapmalarını sağlamak, öğrencilerde öğrendiği yabancı dile karşı merak uyandırmak ve onların düşünce yapılarını ve ufuklarını genişleterek öğrendikleri yabancı dilin kültürünü araştırmaya sevk etmek amaçları arasındadır. Öğrencilerin yanlış yapmaya ve konuşmaya yönelik olan korku ve önyargıları giderilmesi de programın hedefleri arasında yer almaktadır. 1949 senesinde yürürlüğe giren bu program daha çok ortaokul öğrencilerini baz almaktadır. Burada diğer en önemli bir nokta ise programda yabancı dili konuşmaya başlayan bir çocuğu konuşmaya yeni başlayan bir çocuk gibi ele alıp ses ve mimiklerin taklit ederek bunları hareketlerine dökmesi ve

öğrenmesini sağlamaktır. Çünkü kelimelerin karşılığını hareket ve eşyalar ile bağdaştırarak daha rahat öğrenmesi sağlanmaktadır. Yabancı dil programında grameri gramlar olarak verilmesi öğrencilerin isteklerini kırabilir. Gramer bilgisinin doğru cümle kurması gerektiği noktalarda verilmelidir bu gruplarda temel amaç başlangıçta bu değildir. Öğrencilerin basit birkaç cümle kurmadan yazıya geçirilmesi doğru değildir (Çolak, 2002).

Yabancı dil programında dramatize edilerek öğrenilmesinin önemi üzerinde durulmaktadır. Metin içerisindeki kişiler kısa roller ile canlandırılarak hem eğlenerek öğrenmeleri hem de pratik yapmaları sağlanmaktadır. Okunan ya da dinlenen metindeki kişilerin basit cümleler kurarak kendi cümlelerine göre konuşturmaları, dramatize etmeleri önemlidir. Örneğin; bir gişeden bilet alma konusunu sınıf içerisinde arkadaşları ile canlandırması, kendi cümleleri ile konuşması önemlidir bu örnekler çoğaltılabilir öğrencilerin sahaya indirilerek alışveriş yapmaları, mektup göndermeleri bunları yabancı dille konuşarak canlandırmaları gerekmektedir. Görüldüğü üzere bu programda öğrencilerin pratik yapmaları adına oldukça doğru kararlar alınmıştır. Öğrenmenin endişe uyandırdığında etkili olamayacağını savunan bu programda amaç öğrencilerin rahat olmalarını sağlamaktır (MEB, 1949).

24 Haziran - 4 Temmuz 1974'de sağlanan Milli Eğitim Şurası'nda ortaokullar, ortaöğretim kapsamı içerisinden çıkarılmış ve 'temel eğitim' adı altında ilköğretim ile birleştirilmiştir. Temel eğitim kapsamında II. Kademe olarak yeni bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu Şura genel olarak 7-14 yaş grubundaki çocukların eğitimleri ilgilenmektedir (Çolak, 2002). Dört temel becerinin geliştirilmesini sağlamak (konuşma, okuma, dinleme, yazma), ana dil, İngilizce olan ülkelerin kültürel değerlerinin farkına varma, farklı kültür ve kültürel değerleri anlayış ve hoşgörü ile karşılayabilme İngilizce olarak iletişim kurmaya istekli olmak bu programın temel unsurlarıdır (MEB, 1991).

1984 senesinde yürürlüğe giren İngilizce programı daha çok Anadolu Lisesi kademelerini ilgilendirmektedir. 1984-85 yıllarından günümüze kadar uygulanmakta

olan bir programdır. Bu programda ortaokul ve liselerde verilen yabancı dil eğitimin hedeflerine bakıldığında ise İngilizceyi normal bir hızda konuşabildiğinde anlayabilme, karşı tarafın anlayacağı bir şekilde İngilizce konuşabilme**,** İngilizce bir metnin sesli olarak okunduğunda anlayabilme**,** duygu ve düşünceleri yabancı dilde yazıya dökebilme, öğrenilen yabancı dilin kültürel değerlerini de kavrayabilme**,** İngilizce olarak iletişime geçmeye karşı hevesli olmak**,** İngilizce öğretimi süresince ve mezun olduktan sonra yabancı dili hayatlarında kullanma gibi unsurlar bulunmaktadır (Çolak, 2002).

1993 senesinde yürürlüğe giren Süper Lise İngilizce Programı'nda ise okullarda bir yıllık hazırlık sınıfları bulunmaktadır. Ağırlıklı olarak yabancı dilde eğitim veren okulların yabancı dil programları kullanılmıştır. Bu program doğrultusunda yabancı dil eğitim sürecinde hedeflenen unsurlar şu şekildedir; dinlenilen yabancı dilde olan bir konuşmayı rahatlıkla anlayabilmesi özlü iletişim becerisinin geliştirilmesi, yayınlanan kitap ve dergilerin takip edilmesi, yazılı iletişim becerisinin geliştirilmesi, kültürel değerlerin farkında olunmasıdır.

Yabancı dilde eğitim öğretim yapma konusu uzun süredir süre gelen konulardan birisidir. 1980 sonrasında hızla yabancı dilde eğitim yapılmasına ağırlık verilmeye başlanmıştır (Erkal, 1991). Bearl'a göre Türkiye yabancı dil öğretiminin önemini anlamış bir ülkedir. Fakat ortaöğretim kurumlarında öğretmenleri istenen düzeyde yeterli olmaması, sınıfların kalabalık olması, ders saatlerinde bulunan yetersizlik ve kitapların istenilen düzeyde olmaması gibi nedenlerden dolayı bunlara ek olarak öğrencinin yabancı dil konuşmaya olan gereksiniminin çok az olması ya da ihtiyaç duymaması ve yabancı dili konuşmak için uygun ortamlarının olmayışı gibi nedenlerden dolayı istenilen oranda başarı sağlanamamıştır (Çolak, 2002).

Yabancı dille eğitim yapan toplumların yabancı dilden neyi beklediklerini bilimsel açıdan incelemek gerekmektedir. Örneğin; Afrika ülkelerinde ortak bir dilin bulunmayışı buna sebep iken yerli dilin zayıflatılmasını hatta ortadan kaldırılmasını amaçlamak, kullanılan dilin fen öğretimi için yeterli olmayışı gibi sebeplerde bulunmaktadır. Fakat nesnel olarak batığımızda Türkiye'de yabancı dilin eğitim

amacı bunlardan hiçbiri değildir. Bunun aksine ulusal dile zarar vermeden yabancı dili kavratmak anlayışı mevcuttur.

Cumhuriyet Dönemi'nde varlığını devam ettiren Türk eğitim sistemine katkıda bulunan okullar bulunmaktadır. Bu okular yabancı dilde eğitim vermektedirler. Devlet ortaöğretim kurumlarında yabancı dil eğitiminde istenen başarıyı sağlayamayınca bu okullarda öğrenci sayıları değişmeden kalmıştır. Galatasaray lisesi, Türk Eğitim Derneği Ankara Koleji bu okullardandır. Fakat devlet kurumlarında yeterli kapasite sağlanamayınca bu alan 1980 senesinden sonra özel sektöre ve eğitim vakıflarına açılmıştır. 1984 senesinden sonra ise İngilizce eğitim veren Anadolu Liseleri ve Almanca öğretimi yapan İmam Hatip Lisesi açılmıştır (Çolak, 2002).

Türkiye'de yabancı dil programlarının geliştirilmesi ile ilgili çalışmalar 1968 senesinden sonra Avrupa Konseyi ile yapılan çalışma sonrasında hız kazanmıştır. Orta dereceli okullarda yabancı dille olan öğretimin geliştirilmesi 1972 senesinde 'Yabancı Diller Öğretimi Geliştirme Merkezi'nin kurulması ile başlarken bu merkez ile diğer yabancı dillerinde (Almanca, Fransızca, İtalyanca) ders konuları okullarda denenmeye başlamıştır. 1980 senelerinden sonra Millî Eğitim Bakanlığı da yabancı dili geliştirmeye hız vermiş ve 1983 senesinden sonra Anadolu liselerinin İngilizce hazırlık programlarını oluşturmak adına bir komisyon kurulmuştur. Özellikle de bu senelerde İngilizce oldukça ön plana çıkmıştır (Demirel, 1999).

Robert Koleji 1912 senesinden beri İngilizce yükseköğretim yapmış ve bu kolej varlığını Cumhuriyet döneminde de korumuştur. 1955-1956 öğretim yılında ise Ortadoğu Teknik Üniversitesinin açılması ile de yabancı dille yükseköğretim yapmak kurumsallaşmıştır. Robert kolejinin yüksek kısmı ise 1971-72 senelerinde Boğaziçi Üniversitesi'ne dönüşmüştür.

Türkiye'de yabancı dille öğretim durumun tarihi yukarıdaki gibi olmakla beraber bu konuda yaşanan tartışmalar gündemde hep yerini almıştır. Bu konuda çeşitli görüş ve çözüm önerileri getirildiyse de istenilen oranda verim alınamamıştır. Yabancı dil

öğretiminin gerekliliği noktasında olumlu görüşlere sahip olan birçok insan varken olumsuz görüşlere sahip insanlarda bulunmaktadır.

2.3. Yabancı Dil Öğretiminin Önemi

Küreselleşmenin etkisi ile günümüzde yabancı dile olan ihtiyacı artırmıştır. Kitle iletişim araçlarının aşırı şekilde gelişmesi bu nedenlerin en başında gelmektedir. Bu şekilde uluslararası iletişimde daha kolay hale gelmiştir. Bu nedenle insanlar da anadilleri ile yetinmenin dışına çıkıp farklı dilleri de öğrenme ihtiyacı hissetmiştir, bunun sonucunda ise yabancı dil öğretimi hemen hemen bütün ülkelerin eğitim programlarına dahil olmuştur. Artık yabancı dil bilme durumu çağdaş olma, çağın gereklilerini yerine getirme, çağı yaşama ve ayak uydurmanın bir aracı olarak kabul edilmektedir (Gömleksiz, 1993).

Ülkemizde Tanzimat Dönemi'nden bu yana yabancı dil öğretimine önem verilmiş ve Avrupa'da üretilen bilgilere ulaşmanın bir anahtarı olduğu düşünülmüştür. Bu durumun verdiği bilinç ve kararlıkla yabancı dil öğretimi gün geçtikçe önem kazanmıştır.

Yabancı dilin iyi bir şekilde öğrenilmesi gerekliliği konusu gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Bu gerekliliğin nedenleri siyasi, ekonomik, kültürel ve toplumsaldır noktada yarar sağlamasıdır. Bu noktada yabancı dil öğretiminin bir devletin politikası, gerekliliği sonucunda öğrenmek ve kişilerin kendi istekleri ve eğilimleri noktasında öğrenmek olarak 2'ye ayırmak mümkündür. Kişilerin kendi eğilimleri sonucunda yabancı dil öğrenme istekleri onları gelişigüzel programlı olmayan öğrenme metotlarına götürebilir bu durum onları başarısız yapabileceği gibi dil öğrenme ve konuşma noktasında başarıya da götürebilmektedir.

Yabancı dilin de tıpkı matematik, edebiyat, coğrafya gibi bir ders olduğu öğrencilerin bilgi dağarcığını arttırmada çok önemli olduğunu ve en önemlisi günümüzde bir ihtiyaç olduğu göz önünde bulundurulmalı ve doğrultuda çalışmaların yapılması önemlidir. Örneğin; Yükseköğretim kurumlarında okuyan kişiler için anadilde yayınlanan eserler ne kadar fazla olursa olsun kişilerin görüş açılarını genişletmek

için başka dilde yayınlanan eserleri de anlayabilecek kadar yabancı dil bilmesi gereklidir bu eserleri anlamak da şu an çok kullanılan yabancı dil olan İngilizceyi bilmekten geçmektedir. Dünya üniversitelerinin çoğunda bu durumun farkındalığı yüksektir ve bu doğrultuda çalışmalar yapılmaktadır (Gömleksiz, 1993).

Dil bilmenin ve öğrenmenin gerekliliklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

a) Yabancı dil içinde bulunduğumuz çağın ve kullandığımız teknolojinin önemli bir aracıdır.
b) Yabancı dil bilme ve öğretme içinde bulunduğumuz dönemde ihtiyaçların karşılanması açısından çok önemli bir adımdır.
c) Yabancı dil uluslararası konjonktürde sosyo-ekonomik ilişkilerin gelişmesinde ayrıca önemlidir.

Öğrenme; İnsanların doğuştan gelen ve insanoğluna verilen en önemli yeteneklerinden bir tanesidir. Bu süreci doğumla başlayıp bir ömür devam eden bir süreç olarak tanımlayabiliriz. Öğrenme kişiden kişiye göre farklılıklar gösterebilmektedir (Tatar ve Tatar, 2007). Öğrenme kişinin beyninin içinde meydana gelmektedir.

Öğretim ise öğrenimin daha kolay getirilmesi olarak tanımlanabilir. Öğrenim, öğretim sürecinin temelini oluşturmaktadır. Kişinin davranışlarında birtakım farklılıklar meydana getirmek için yapılan etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir. Bilgi ve beceri kazandırma durumuna öğretme denilir (Sünbül, 2011).

Genel olarak öğretim ve öğrenim için verilen tanımlar yabancı dil öğrenme ve öğretme açısından da geçerlidir. Fakat yabancı dil açısından bakıldığında bir genelden özele doğru gitme durumu mevcuttur ve bu noktada dört temel dil becerisi üzerinde durulur. Bu temel esaslar; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir (Gömleksiz, 1993).

Dinleme öğretiminde (Teaching Listening), yabancı başka kişilerin söylediğini anlama becerisidir. Çalışmanın da odak noktasını dinleme ve konuşma becerileri oluşturmaktadır. Bu beceri de karşıdaki kişi konuşan kişinin aksanını, gramer

yapısını, kullandığı kelimeleri ve karşı tarafa iletmek istediği mesajı algılamasıdır. Dinleme süreci talebe dayalı ve etkili bir süreçtir. Kişiler yabancı dil öğrenme sürecinde farklı aksanlar ile başa çıkabilmelidir (Strong, 2002).

Dinleme becerisi sanıldığının aksine edilgen değil etken bir beceridir. Dinlemeyi destekleyen videolar yabancı dil öğretiminde oldukça önemlidir, dinleme becerisi dört temel beceri içerisinde en ihmal edilen beceri türlerinden birisidir (Akdemir, 2010).

Krashen'e göre dil ancak ait olduğu ortamda iletişim aracı olarak kullanıldığında gelişim gösterir ve öğrenimi sağlanır. Öğrencilerin de gerçek ortamlarda geçen yabancı dilde olan konuşmaları anlamaları ve algılamaları için farklı aksanlarda dinlemeleri ve dinleme aktiviteleri yapmaları oldukça önemlidir. Bu şekilde öğrenciler sadece biçimsel olarak dil ile ilgilenmezler onlar için konuşmaların anlamı da önem taşır hale gelmektedir. Hatfield çocuk ve yetişkinlerin en fazla zaman ayırdığı aktivitenin dinleme aktivitesi olduğunu belirtmiştir.

Çalışmanın ana temasını 'Yabancı dili anlıyorum fakat konuşamıyorum' sorunsalı oluşturduğu için konuşma öğretimi bu noktada oldukça önemlidir. Konuşma Öğretimi yabancı dilde sağlanması istenen en genel amaçlardan bir tanesidir. Dil öğretiminde temel amaç öğrencilerin öğrendikleri konu ve kelimeleri konuşmaya dökebilmesi ve karşı taraf ile iletişime geçmeyi başarabilmesidir. Hatta "*Audio-lingual yaklaşıma bakıldığında yetiştirilen öğretmenler için dil demek onu konuşmak*" demektir. Bu noktadan baktığımızda ise diğer üç temel beceriyi sağlamış olsak da konuşma öğretimi gerçekleşmediği sürece o dili tam öğrenmediğimizin kanıtını oluşturur. Çünkü diller yazılmadan önce konuşulur ve dil öğretiminde sözlü iletişime önem verilmesini dil öğretimini kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Ayrıca çağdaş dil öğretim yöntemlerin tümünde sözlü iletişim her zaman gerekli olduğu vurgulanmıştır çünkü insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özellik konuşma yeteneğidir. Tüm insanlar ana dillerini doğal yolla doğdukları andan itibaren konuşmak için doğmuşlardır ancak ikinci bir dili konuşmak insanlara zor gelebilir (Zeytin, 2006).

Geçmiş yıllarda konuşma öğretimi dil öğreniminde çok dikkate alınmıyordu. Öncelikle öğrenme yapıları, cümle kalıplarının ezberlenmesi ve kelime hazinesi ve edebi dili kullanmak büyük önem taşıyordu çünkü dilbilgisi çeviri yöntemi bunu savunuyordu. Amerika Birleşik Devletleri'nde İşitsel-Dilsel Yöntemin (ALM), Birleşik Krallık'ta Dil Öğretimi konuşmanın önemini vurgulandı ve 1950'lerin sonlarına doğru dil öğretiminde dinleme becerileri ne ağırlık verilmiştir. ALM'ye rağmen konuşmaya önem vermiş, doğru telaffuz kullanımına vurgu yapmış ve dilin doğal ve kendiliğinden kullanımına dikkat çekilmiştir.

Konuşma becerisinin kazandırılmasına istenen temel hedef öğrencilerin günlük hayatta kendilerini yabancı dilde ifade edecek konuma getirebilmek ve öğrendikleri bilgileri konuşmaya dökebilmektir. Konuşma becerisinde sadece bilişsel beceriler değil psiko-motor becerileri de gelişmektedir.

Okuma öğretimi yazılı olan sembollerden anlam çıkarmaya okuma olarak tanımlanır. Okuma becerisinde öğrencinin yaşına uygun olan yabancı dilde yazılmış kitapları okuyabilme yetisine sahip olması beklenir. Okuma birçok unsurun bir arada bulunmasını gerektiren bir durumdur bunlar gramer, sözcük yapıları, göz hareketleri, zihinsel algılama gibi ögelerdir. Okuma becerisi içerisinde sosyal, psikolojik ve zihinsel yapıları içerisinde bulunduran oldukça karmaşık bir beceridir. Okuma öğretiminde bir avantaj ise öğrenci okuduğu her şeyi anlamak zorunda değildir, okuduklarından genel bir anlam çıkarma yeterli gelmektedir. Zaten yabancı dilde yazılan kitaplara bakıldığında her kelimenin anlamı bire bir bilinmese de metin içerisinde anlamları tahmin edilmektedir (Gömleksiz, 1993).

Yabancı dil öğretiminde yazma öğretimi de önem verilmesi gereken konulardan biridir. Aslında Geleneksel dil öğretim yöntemlerinden biri olan yazma öğretimi oldukça tartışmalar içerisinde de yer almıştır. Yabancı dil öğretiminde yazma öğretimi, gramer becerisi ve imla yazım kurallarına yönelik hataları ortaya koymayı hedefleyen bir öğretim yöntemidir. Bu şekilde öğrenci mektup, kompozisyon, mail gibi yazılı iletişimi isteyen durumlarda kendini rahatlıkla ifade edebilmekte ve yazıya

dökebilmektedir. Ayrıca kendi yaşamlarına yönelik konularda da rahatlıkla yazabilmelidirler.

Yabancı dil öğretiminde dört temel beceriyi aynı anda geliştirmek zor olsa da günümüzde yabancı dil öğretim yöntemleri bu dört temel beceriyi kazandırmak adına gelişim içerisindedir. Önceleri bu temel beceriyi öğrenme sırasını dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde sıralayan yöntemler yerine bunları bir bütün halinde vermeyi hedefleyen yöntemler geliştirilmiştir. Çünkü önemli olan bu becerilerin sıraları değil bütünlüğüdür.

Yukarıda bahsedilen öğrenme ve öğretme açısından okullar yabancı dili öğretme noktasında yeterli başarıya ulaşmış mıdır? Bu sorunun cevabı çalışmamızın başında da belirttiğimiz üzere her yıl yabancı dil başarı endekslerine bakıldığında ve ülkemizin diğer dünya ülkeleri arasındaki sıralamasına bakıldığında maalesef bu soruya olumlu cevap vermek çok mümkün değildir. Bugün okullarda yeterli oranda yabancı dil eğitimi gerçekleştirilememektedir. Yabancı dil öğretme noktasında öğretmenler bazı güçlükler ile karşılaşmaktadır ve önemli olan bu güçlükleri ortaya çıkaran nedenleri bulup çözüme ulaştırmaktır.

2.5. Yabancı Dil Öğretiminde Yaşanılan Sorunlar

Ülkemizde özel okullarda anaokulundan itibaren devlet okullarında ise ilkokuldan yüksek öğrenime kadar yabancı dil eğitimi verilmektedir. Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil öğretiminde yaşanan aksaklıklar son yıllarda daha çok tartışma konusu olmuştur. Gerek birinci yabancı dil öğretiminde gerekse ikinci yabancı dil öğretiminde uygulamalar oldukça yetersiz kalmaktadır. Türkiye'de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar öğrenci, öğretmen, müfredat, okullardaki uygulama alanlarının yetersiz olması, sınav odaklı hareket edilmesi gibi nedenler gündeme gelmekte ve bu noktada iyileştirmeler yapılmaya çalışılmaktadır (Can ve Işık-Can, 2014).

Yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunlar bazen de öğrencilerin kendilerinden kaynaklanabilir bunlar zihinsel olarak dil öğrenmeye hazır olmamaları, toplumsal,

yönetsel ve kültürel anlamda yaşadıkları sorunlardır. Bu durumda öğretimin ve öğrenimin merkezinde yer alan öğrencileri ve ailelerini de dikkate almak gerekmektedir. Araştırmalara bakıldığında yabancı dili öğretme noktasında yaşanılan başarısızlıklar da öğrencinin ilgisizliği, yabancı dili sadece not almak ve sınavlarda başarılı olmak adına bir adım olarak görmeleri, yabancı dili neden öğrenmeleri gerektiği noktasında yeterince bilgi sahibi olmamaları, diğer dersleri daha fazla önemsemeleri, aile desteğinin çok az olması, ulusal eş güdüm ve denetim eksikliği gibi faktörlerde oldukça etkilidir.

Yabancı dili öğretme noktasında farklı görüşler bulunmaktadır bunlardan bazıları şunlardır; Öğrencileri kendi kültürel bağlamlarından koparark yabancı dili öğretilemeyeceği burada yabancı dili öğrenirken kültürün ne kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır. Diğer bir görüşe göre ise yabancı dil belirli bir bağlamda sunulmalıdır, öğrencilere dil bilgisi ile pratiği birleştirerek uygulayacakları gerçek ortamlar sunulmalıdır. Öğrencileri dili aktif kullanmaya ve yorumlamaya yöneltilmeli bu şekilde konuşma pratikleri yapmaları sağlanmalıdır (Can ve Işık-Can, 2014).

Yukarıda yabancı dil öğretiminde olması verilmesi gereken dört temel beceriden bahsetmiştik ancak gerek literatür taramalarına bakıldığında gerekse yapılan gözlem ve araştırmalara bakıldığında bu dört temel beceriye yeterli oranda önem verilmediği, özellikle konuşma becerisinin uygulama noktasında çok eksik kaldığı görüşüne varılmıştır. Bu yüzden her yıl yayınlanan İngilizce Yeterlilik Endeksi'nde ülkemiz Şili, Endonezya, Suudi Arabistan gibi ülkelerin gerisinde kalarak son sıralara yerleşmiştir.

Yabancı dil öğretimini bir bütün olarak etkin olmasını sağlayan diğer faktörler ise '*öğreten*', '*öğrenen*' ve '*öğretim tekniği*'dir (Yiğiter, 1988).

Yabancı dil öğretiminde öğretmen uygulayıcı konumdadır ve yeri oldukça önemlidir. Eğer öğretmen uygulanan yabancı dil öğretim sistemine hâkim değilse gerekli bilgi ve donanımı yok ise sistem ne kadar iyi olursa olsun başarısızlıkla sonuçlanacaktır. Eğitimin tüm branşlarında olduğu gibi yabancı dil de de öğretmensiz bir eğitim

mümkün değildir. Teknoloji ne kadar ilerlerse ilerlesin öğretmenin yeri hala önemini korumaktadır. Aktif öğrenme tekniklerinde ise öğretmen merkezli eğitim vermekten ziyade öğrenci merkezli eğitim verilmesi gerektiği savunulmuştur. Yabancı dil öğretmenin temel işlevlerinden bazıları öğrenciyi kaygı ve önyargı duygularından uzak tutmak ona dil öğrenmenin gerekliliğini en doğru şekilde anlatmaktır. Öğrencilerin istek ve ilgilerini uyandırarak onlara dil öğrenme en kısa ve en doğru olan yolu göstermektir (Gömleksiz, 1993).

Mevcut olan yabancı dil öğretmenlerinin neredeyse hepsinin Türkiye'de yabancı dili öğrendiği ve bunu şu an ki yöntemler ile öğrendiği düşünülürse özellikle konuşma becerilerinin olması gereken başarının çok altında kalmasının nedenlerinden biri anlaşılmış olacaktır.2008 senesinde MEB ile British Council arasında bir protokol düzenlenmiş ve İngiltere'den 9 adet alanında uzman kişi inceleme yapmak adına Türkiye'ye gelmiştir fakat bu uzmanlar İngilizce öğretmenleri ile ancak tercüman kullanarak iletişime geçebilmişlerdir maalesef bu konuşma becerisinin ne kadar geride kaldığını kanıtlamak adına yeterlidir (Şahin, 2018).

Yabancı dil öğretiminde en önemli unsurlardan biri de öğrencilerdir. Öğrenciler eğitim ve öğretimin ana odak noktasını oluşturmaktadır. Çağdaş öğretim yöntemleri tamamen öğrenciyi merkeze alan yöntemlerdir. Eğitimin her adımında öğrenci önemlidir ve öğrenciye göre yöntemler belirlenmektedir.

Öğrenciler ile ilgili yabancı dil öğretim noktasında bazı sorunlar bulunmaktadır bunlardan en önemlisi ve kırılması gereken onların ön yargılarıdır. Öğrencilerin bazılarının yabancı dili konuşamayacaklarına ve öğrenemeyeceklerine dair sert bir düşünce yapıları mevcuttur. Fakat yapılan bilimsel çalışmalar sonucu görüyoruz ki bir dili öğrenen herkes ikinci bir dili de rahatlıkla öğrenebilir yani Türkçeyi konuşabilen öğrenciler İngilizceyi de rahatlıkla öğrenebilir ve konuşabilir. Down sendromlu olan öğrenciler de yeterli destek ve eğitimi aldıkları taktirde kendilerini ifade edecek şekilde dili konuşabilmektedirler (Şahin, 2018).

Chomsky'e göre insan beyninde doğuştan gelen ve yaşamları boyunca devam eden dil öğrenme kapasitesi mevcuttur. Bu işleyiş ömür boyu devam ettiği için yabancı dil öğrenme ve konuşma için sanılanın tersine çocuk olma zorunluluğu da bulunmamaktadır. Bireyler her yaşta yeni bir dili rahatlıkla öğrenebilir ve konuşabilir. Bunun için sahip olmaları gereken tek ihtiyaç doğuştan var olan bu yeteneğin filizlenmesi ve olgunlaşması için gerekli ortamı oluşturmaktır (Işık ve Işık, 2017).

Sistem yabancı dil öğretiminde oldukça önemlidir. Eğer ki tam oturtulamamış ve yanılgıları olan bir sistem uygulanırsa dil eğitimi başarısız olacaktır. Buna örnek olarak hiç otomobil kullanmamış birini verebiliriz, ehliyet almak isteyen bir kişi sürücü kursuna gider ve yazılı sınavlardan geçer fakat bu kişiyi direkt trafiğe koymak yanlış olacaktır bundan dolayı uygulamalı olarak direksiyon dersleri verilir bunun sonucunda pratik yaparak trafikte yerini alır, Aynı durumu dil öğrenen öğrenciler içinde söyleyebiliriz sınıfta verilen teorik eğitim tek başına dil konuşmasına yeterli değildir. Bu tür örnekler çoğaltılabilir, yüzmeyi bilmeyen birinin denize atlaması gibi bir örnek de verilebilir. Bazı alanlarda sadece teorik bilgiler yeterli kalmaz çünkü dil canlıdır, durağan değildir. Yabancı dil bilmek ve konuşmak ile yabancı dil hakkında bilgi sahibi olmak ayrı şeylerdir. Toplum olarak hala idrak edememiş olsak da yabancı dilde önemli olan öğrencilerin derdini anlatabilmesidir, ekine köküne ayırarak dili incelemek değildir (Demircan, 1988).

Yabancı dil öğretiminde yaşanan öğrenci ile ilgili sorunları; öğrencinin kullanmakta olduğu anadili, öğrenmekte olduğu yabancı dile karşı olan tutumu ve bu dili konuşan insanlara ve onların kültürüne karşı olan tutumu, öğrencini dil öğrenmeye yatkınlığı, ilgisi ve motivasyonu olarak özetlenebilir.

Yukarıda verilen bazı özelliklere baktığımızda insanoğlunu doğuştan gelen bazı yetenekleri mevcuttur, su da batma olgusunu sosyal ve bilişsel yollar ile öğreniriz. Yüzmeyi bilmeyen birey suda batacağını ve boğulacağını düşünür ancak bu tamamen yanlış bir algıdır çünkü insanlar su da kalma yeteneği ile doğarlar. Buna örnek olarak suya atılan bebeklerin su üzerinde boğulmadan kalması verilebilir. Bunun tam tersi yüzmeyi çok iyi bilen biri bile panik yaparsa yüzme anında boğularak ölebilir.

İnsanoğlu da dil öğrenme yeteneği ile doğmuştur fakat zaman içerisinde bilinçli olarak dil öğrenme çabasına girdikçe doğal dil öğrenme sürecinden uzaklaşmaktadır.

Whorf, öğrencinin anadilinin öğrencinin öğrenmekte olduğu yabancı dille yapı bakımından aynı grupta olmasının bu süreci etkileyeceğini söylemektedir. Eğer aynı gruptan bir dili öğreniyorsa bu sürecin daha kolay olacağını fakat gruplarda yer alan bir dil ise bu sürecin daha zor olabileceğini belirtmektedir (Gömleksiz, 1993).

Öğrenci sürekli olarak öğrendiği yeni kavramların karşılığını kendi ana dilinde aramaktadır. Bu noktadan bakıldığında Türkçe batı dilleri ile yapı bakımından aynı grupta değildir ve kavramların bazı karşılıkları Türkçede bulunmamaktadır. Bu durumda öğrenciler bazı kavramları anlamakta oldukça güçlük çekmektedir.

Yabancı dil öğretiminin istenen başarıya ulaşmasındaki bir diğer etmen yukarıda da belirtildiği gibi kültür kavramıdır. Öğrencinin öğrendiği ana dil kendi kültürüne yakın değilse o kültürü tanımıyor ve sevmiyorsa bu gibi nedenlerde dil öğrenme sürecini zorlaştırabilir. Buna örnek olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde ikinci dünya savaşı sırasında ve bitmesi sonucunda Almanca dilini yabancı dil olarak öğrenmek isteyen insanların sayısında oldukça azalma görülmüştür.

Dil ile kültür arasında bulunan bağ yabancı dil öğrenme sürecinde sürekli iç içe halde yer almaktadır. Her kültürde olduğu gibi içinde yaşadığı, doğup büyüdüğü kültür ona bir bakış açısı kazandırmaktadır. Çocuğun kendi kültürüne ve kendi kültürel ögelerine şartlanması durumunda öğrendiği yeni dildeki bazı kavramları ve uygulamaları kendi kültüründe aramaya başlayacak ve bulamadığında ise öğrendiği yabancı dile karşı bir önyargı oluşturacaktır. Bu noktada dil öğrenme sürecinde kültürü hem olumlu hem olumsuz bir unsur olarak değerlendirmek yanlış olmaz.

Öğrencinin öğrenmekte olduğu yabancı dile ilgi göstermesi, meraklı olması da yabancı dil eğitimini etkileyen önemli unsurlardandır. Öğrencilerin yabancı dilde istedikleri başarıyı elde edebilmek için belirli zaman ve çaba harcamaları gerekmektedir. Öğrenmeye güdülenmeleri öğrenme sürecini başlatmaktadır. Güdü; öğrencinin çalışma azminin içinden gelmesi ve bu doğrultuda çalışmalar yapmasını

ve amacına ulaşmasını sağlamaktadır. Bu nedenle ilk olarak öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye güdülenmeleri gerekmektedir.

Yabancı dil öğretimine öğrenci sorunları açısından bakıldığında Bourdieu'nun sosyolojisine de değinmek gerekmektedir. Habitus kavramı sayesinde sosyoloji bulunan temel karşıtlıkların (nesnelcilik-öznelcilik, makro-mikro vb.) ötesine geçmesi sağlanmaktadır. Bu kavram Piere Bourdieu tarafından oluşturulmadıysa da habitus kavramını yeniden tanımlamıştır. Bu kavramı yeniden inşa ederken Aristoteles'ten, Thomas ve Emile Durkheim gibi isimlerden etkilenmiştir (Elitez, 2016).

Habitus kavramına birçok tanım getiren Bourdieu, habitusu bireylerin sosyalleşebildikleri ve yaşamlarının her dönemini etkileyen bir unsurdur. Habituslar herkesin yaşam koşullarına göre farklılık göstermektedir. Aynı sosyo-ekonomik sınıfta bulunan insanlar aynı habitusa sahipken farklı ekonomik koşullarda bulunan insanların habitusu farklıdır. Kişiler bulundukları habitusun zihniyetini özel bir durum olmadıkça devam ettirmekte ısrarlı davranmaktadır. Bu noktadan bakıldığında dil öğrenme noktasından çocukların hangi habitusta dünyaya geldiği önemlidir işçi sınıfından bir aileden dünyaya gelen çocuğun habitusu ile burjuva sınıfından dünyaya gelen bir çocuğun habitusu aynı olmadığından eğitim-öğretim süreçleri de birbirinden farklı olacaktır (Elitez, 2016).

Yabancı dil öğretiminde en uygun yöntemi bulabilmek için dil bilimciler uzun yıllar çalışmışlardır. Uzun süre geleneksel dil bilim anlayışı ile devam eden dil öğretim süreci 20. yy. dan sonra yerini çağdaş yöntemlere bırakmıştır. Çünkü yabancı dil öğretim sürecinde yöntem oldukça önem taşımaktadır. 1950'li senelere kadar geleneksel dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılmıştır. Geleneksel dil öğretiminde yazılı metinlerin dışına çıkılmadığı görülmektedir sonrasında dil bilim, eğitim bilimi gibi alanlardan yaşanan gelişmelerden etkilenen bu yöntem yeni yöntemlerde eklenerek günümüze kadar gelmiştir. Gelişen teknolojinin de bu noktada katkısı oldukça fazla olmuştur. Gelişen teknoloji sayesinde zamandan tasarruf edilerek kısa zamanda çok şey öğrenebileceği kanısına varılmıştır. Dilin sözlü anlatımına oldukça önem veren

çağdaş öğretim yöntemleri 1950'li yıllardan sonra önem kazanmıştır (Gömleksiz, 1993).

Geleneksel öğretim yönteminde öğrenci pasif öğretmen aktif konumda iken çağdaş öğretim yöntemlerinde öğrenci edilgen değil etken konumdadır. Çağdaş öğretim yöntemine göre öğrenme ancak öğrenci sınıf içerisinde aktif durumda iken gerçekleşmektedir. Bu noktada öğrencinin motivasyonu da oldukça önem taşımaktadır. Başarılı bir öğrenmenin gerçekleşmesi ancak motivasyonun da var olması gerekmektedir hatta motivasyon bu noktada kilit kelimedir. Yüksek oranda motivasyonu sağlanmış bir öğrencinin başarı oranı çok zeki ama motivasyonu daha düşük bir öğrencinin başarı oranından daha yüksektir (Gömleksiz, 1993).

Yöntem kelimesinin karşılığı bir hedefe ulaşmak için izlenen yol, politika ile tanımlanabilir. Yöntem kullanılan yaklaşımın uygulamaya dökülmesidir. Yöntem ve teknikleri çağın ihtiyaçlarına göre ve teknolojik gelişmelere sürekli kendini yenilenmek zorundadır. Bu nedenle iyi bir yöntemin nasıl olması gerektiği sorusu gündemi sürekli meşgul eden bir konudur. Günümüzde birçok yöntem geliştirilmesine rağmen maalesef tek başına birinin başarısından söz etmek oldukça zordur.

Yabancı dil öğretiminde var olan yöntemlerin farklılığı dil öğretme yöntemlerinde hangisinin de daha etkili olduğu tartışılmaktadır. Bir öğrenci üzerinde etkili olabilen bir yöntem diğer öğrenciler üzerinde etkili olmayabilmektedir. Yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi ve eksikliklerinin bilinmesi yabancı dil öğretimi açısından oldukça önem taşımaktadır.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem yabancı dil öğretiminin kuramsal çerçevesini oluşturmaktadır. Bu sebeple kullanılan yöntemlerin artı ve eksi yönlerini, içeriklerini, sağladığı yararları iyi bilmek ve hâkim olmak gerekmektedir.

Yabancı dil öğretim yönteminde teknikler ile ilgili çeşitli bilgiler veren Türkçe kaynaklar bulunmaktadır. Fakat bazen bu kaynaklarda eksik, yanlış bilgiler bulunmaktadır. Bu nedenle yöntemler ile kaynakların yabancı dilde olması nedeniyle

söz konusu yöntemler ile ilgili bazen yeterli bilgiye ulaşılamamaktadır. Bu yüzden yöntemlerin oldukça iyi araştırılması gerekmektedir (Memiş ve Erdem, 2013).

2.6. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Yabancı dil öğretiminde birçok farklı yöntem ortaya çıkmıştır, bunun nedeni bir yöntemin açığını bir diğer yöntemin kapatacağının düşünülmesidir. Bu çabalar ve ortaya çıkan bu yöntemler yabancı dil öğretimine yeni bir ivme kazandırmıştır ve alternatif yöntemlerin bulunmasını sağlamıştır.

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)

Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method)

Doğal Yöntem (Natural Method)

İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)

Bilişsel Yöntem (Cognative-Code Method)

İletişimsel Yöntem (Communicative Method)

Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Bu yöntemlerin dışında yabancı dil öğretiminde daha az yaygınlık kazanmış ve alternatif olarak kullanılan başlıca diğer yöntemler ise şöyledir:

Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Danışmanlı(Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)

Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)

Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)

İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)

Dilbilgisi Çeviri Yönteminin(Grammar-Translation Method), ortaya çıkmasında orta çağa ve Latince dilinin batıda Arapça dilinin ise doğuda etkili olmuştur. Karl Plötz bu yöntemin genel kavramlarını birleştiren ve genel prensiplerini belirleyerek katkıda bulunan kişidir. Yöntemin dayanmakta olduğu belirli bir kuram bulunmamaktadır. Daha çok akla ve mantığa dayalı ve çözüm odaklı öğrenme ve kıyaslamalı çalışmalar üzerinde durmaktadır. 1970 senesinden bu yana yazılan kitapların büyük bir kısmı Türkçe olarak bu yönteme göre yazılmıştır. Türkiye'de Arapça ve Farsça olarak okutulan bu bölümlerinde bu yöntem halen varlığını sürdürmektedir (Memiş ve Erdem, 2013).

Dilbilgisi çeviri yönteminin özellikleri arasında tümevarım metodunun kullanılması mevcuttur. Başlangıçta öğrencilere metin içerisinde yer gramer kalıpları öğretilir. Öğretim ilerledikçe bu gramer kalıplarının karmaşıklığı da artmaktadır. Dilbilgisi kurallarını derinlemesine ve doğru öğrenmek, bu kuralları kullanarak doğru çeviri yapma amacı bu yöntemin temel unsurları arasındadır.

Yöntemin kullanıldığı sınıflarda dil genelde öğrencinin kullanmakta olduğu anadildir. Ancak yabancı dil öğretimi sırasında anadili ve öğrenilen yabancı dilin birlikte kullanılması sağlanmaktadır. İki dil birlikte kullanılarak ana dilden hedef dile, hedef dilden ana dile olan çeviriler karşılıklı olarak yapılmaktadır (Hengirmen, 2006).

Öğrencilerin kelime hazinesi geliştirmek amacıyla okudukları metin içerisindeki kelimelerin hepsinin ezber yöntemi ile öğrenilmesi istenmektedir. Alıştırmalar genellikle iki dil arasında bağlantısız olsa da çeviriden oluşmaktadır rutin olarak iki dilden birbiri ile karşılıklı olarak kıyas yapılması istenmektedir. Telaffuzun ve konuşma pratiğinin önemsenmediği bu yöntemde amaç çevirinin uygunluğu ve doğruluğudur.

Bu yönteme getirilen eleştirilerin başında bu yöntemle yabancı dili öğrenen kişiler okuma ve yazma becerilerini geliştirmektedir ancak diğer beceriler yetersiz kalmaktadır. Bu beceriler ise dinleme ve konuşma becerileridir.

Bu yöntem de daha çok ana dil ile hedeflenen dil arasında çeviri olduğu için öğrencinin ana diline oldukça hâkim olduğu kabul edilmektedir fakat öğrencide ana dilindeki dilbilgisi kavramlarında herhangi bir eksiklik olması durumunda hedef dili öğrenmesi mümkün değildir.

Telaffuz noktasında da oldukça zayıf kalan bu yöntemde öğrenilen dilde sözlü olarak iletişime geçilmesini engellemektedir. Öğrenciler dinleme ve konuşmada eksik kaldıkları için dinledikleri diyalogları anlamada ve konuşmaya dökmekte oldukça zorluk yaşamaktadır.

Bu yöntemde ayrıca geleneksel öğretim yöntemlerinin özelliklerinden biri olan öğretmenin otoriter bir tutumu söz konusudur. Bu durum da çağdaş öğretim yöntemlerinin özelliklerinden biri olan öğrenci odaklı öğretim yöntemleri ile bağdaşmamaktadır. Öğrencinin kelime hazinesinde sadece ele alınan metinler ile sınırlı kalacağından kelime dağarcığı da istenen düzeyde gelişmemektedir (Memiş ve Erdem, 2013).

Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method) dilbilgisi çeviri yöntemine karşılık olarak ve onu geçersiz kılmak adına geliştirilmiştir. Geliştirilmesi 1950'li senelere dayanmaktadır. Türkiye'de dilbilgisi çeviri yönteminin yerini almayı başaran bu yöntem başarılı bir şekilde kullanılmıştır.

Bu yöntem öğrenilmekte olan dil ile gerçek yaşam arasında doğrudan bir bağ kurmaya amaçlamaktadır. Hedef dil öğrenilirken ana dile duyulan ihtiyaç oldukça azdır. Bu yöntemi geliştiren kişilerin başında Sweet, Jepersen, Palmer gibi isimler bulunmaktadır. Bu kişilere göre duyma yetisi dil öğretiminde oldukça önemlidir onlara göre dil önce işitilecek sonrasında dil ile pekiştirilecek ve el ile de okunup

yazıya dökülecektir. Dört temel becerinin geliştirilmesine ilişkin ilk görüşler de dolaysız yöntem tarafından ortaya atılmıştır (Memiş ve Erdem, 2013).

Dolaysız yöntemde derslere başlarken ilk amaç öğrencilerin dikkatini çekmektir bundan dolayı kısa bir diyalog ya da hikâye anlatılır. Sözlü öğretimin öncelikle yapılması dolaysız yöntemin ana özelliklerindendir. Genellikle sınıf içerisinde ya da çevre de bulunan şeyler sözel olarak ifade edilmektedir. Konuşma becerisi açısından bakıldığında bu yöntem oldukça önem taşımaktadır. Kitap kullanımı özellikle dil öğretiminin gerçekleştiği ilk haftalarda bulunmamaktadır. Drama ile konuların canlandırılması da dolaysız yöntem için oldukça önem taşımaktadır. Yöntemi sınıfta kullanacak olan öğretmenin hedef dili oldukça iyi konuşuyor olması gerekmektedir. Öğrenci merkezli bir öğretim mevcuttur.

Dolaysız yönteme getirilen eleştirilerin başında ise yöntem öğrenci merkezli olsa da öğretmenin başarılı olmasını gerektiren bir yöntemdir, yöntemin başarılı olabilmesi öğretmenin dil yeteneklerine bağlıdır. Öğrencilere dilbilgisi kuralları öğretilmeden iletişim kurması beklendiği için öğrenci daha hızlı konuşma becerisine ulaşsa da kendi ana dili ile hedef dil arasında köprü kurmakta zorlanmaktadır.

Doğal yöntem ise direkt yöntemde olduğu gibi bu yöntemde dilbilgisi çeviri yöntemine karşıt olarak doğmuştur**.** Bu yöntemde yabancı dilinde ana dili **öğretilir** gibi öğretmesini savunmaktadır. Bu yöntem 1800'lü yıllarda kullanılmaya başlanmıştır. Lamer, Payne, Ticknor ve Marcel bu yöntemi geliştiren kişiler arasında yer almıştır.

Doğal yöntem öğretmeninin öğrencilerine sadece kendi anadilini kullanarak ve sürekli etkileşim yoluyla yabancı dil öğretmesi gerektiğini ve sürekli konuşma yapması gerektiğini savunmaktadır (Demirel, 2016).

Doğal yöntemde öğretilmesi hedeflenen dil oldukça önemlidir ve sadece hedef dilde konuşmaya özen gösterilmektedir. Öğrencilere belli başlı konularda açıklama yapılırken bile ana dil kullanılmaz. Öğrenciler sözcüklerin anlamını bilmese bile sözcükleri duydukça taklit yoluyla öğrenmeye başlamaktadır. Tekrar ve taklit yolu

ile zaman içerisinde öğrenme gerçekleşmektedir. Öğrenci merkezli olan bu öğretim yönteminde öğrenci hep aktif halde olmaktadır. Konuşmaya çekinen öğrenciler için ise kitaptan kısa günlük diyalogları ezberletilmektedir. Öğretmen bu noktada öğrencilerin yaptığı yanlışları geri dönütünü hemen vererek düzeltmektedir. Yabancı dilin telaffuz öğretimi ise sürekli sesli okumayla öğrencilere verilmeye çalışılmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013).

Bağlam yoluyla öğrencilere sözcük üretmeye çalışan bu yöntemde amaç öğrencinin sözlük kullanmadan sözcükleri bağlam içerisinde kullanmasını sağlamaktır. Bir konunun yabancı dilde anlaşılmasında görseller yeterli gelmiyor ise öğretmen pandomim, tahtada gösterme ve örnek gösterme yollarına başvurabilmektedir (C. Doğan, 2012).

Bu yönteme getirilen eleştirilerin başında ise herkesin aynı şekilde yabancı dil öğrenmesini savunmasıdır burada gelinen öğrencilerin yaşı, cinsiyeti ve dile olan yatkınlıklarının farklı oluşu gibi **görmezden** gelinmesidir. Ayrıca konuşma yönünden daha ağırlık olan bu yöntemde okuma ve yazma becerilerine verilen ağırlığın azlığın nedeni ile onların gelişiminin eksik kaldığı ileri sürülmektedir. Bu durumda konuşma dilinin dışına çıkıldığında öğrenci zorlanabilmektedir (Hengirmen, 2006). Sözlüğe başvurmanın gerek olmadığını öneren bu yöntemde sözlüğe başvurmadan kelime anlamını çıkarmak her zaman doğru sonuç verememektedir.

İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method) Psikolog Skinner'ın '*dil bir anlayış kazanmadır*' tarzındaki görüşünün ve bunu benimseyen bir dilbilimci olan Bloomfield'ın dilbilime olan araştırmaları ve katkılarıyla dinleme-konuşma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmayı hedeflenmiştir. Ezber yönteminde olduğu gibi öğrenci duyduklarını sürekli tekrarlamak yerine uygun bir iletişim ortamında kullanması ve sahaya dökmesi oldukça önemlidir (Tosun, 2006).

Hedef dildeki yapılar ve yeni kelimeler diyaloglar yolu ile öğrenilir, derse başlama ve ders içerisinde işlenen metinler arasında her zaman bir diyalog ile başlamaktadır.

Seslendirmeyi bazen öğretmenler yaparken bazen de cihazlar yardımıyla yapılır. Öğrencilerden duydukları diyalogları önce toplu halde, sonra gruplar halinde en son ise bireysel olarak seslendirmeleri istenmektedir. Öğretilen hedef dilin önce yapışını basit cümleler ile öğrencilere anlatmak oldukça önemlidir. Dilin kuralları ile ayrıntılı bir açıklamaya girilmemektedir. Her dilin kendi yapısından kaynaklanan bir takım sorunları bulunmaktadır. Bunların saptanması ve bu doğrultuda alıştırmaların yapılması oldukça önemlidir (Hengirmen, 2006).

Bu yöntemde dilbilgisi kuralları açısından fazla ayrıntıya inmemek önemlidir. Dinleme pratiğine sık sık başvurulmaktadır. Bu yönteme getirilen eleştirilerin başında ise öğrencilerin sürekli dinleme aktivitesi yaptığı için dili mekanik olarak öğrenmelerine sebep olacağı görüşüdür. Dili sadece kalıplar halinde öğrenme hali de bu yönteme getirilen diğer eleştiriler arasındadır. Öğrenciler bu yöntemde dili yaratıcı bir şekilde kullanamayabilirler çünkü belirli kalıplar halinde öğrenmişlerdir. Beş duyu organından sadece kulağın ön planda olması bu yöntemde öğrencilerin söylenen ve dinledikleri her şeyi de akılda tutma olanaklarının az olması nedeni ile bu öğrencilerde özgüven eksikliği ve güvensizlik duygusuna sebebiyet verebilmektedir (Memiş ve Erdem, 2013).

Diğer bir tartışma konusu ise bu yöntemin her yaşta ve her seviyede öğrenciye hitap edip etmediği ile alakalıdır. Yöntemde sadece dinleme ve konuşma becerisinin üzerinde durulduğu için okuma ve yazma becerileri eksik kalabilmektedir. Çocuklar dinleme yolu ile öğrenirken yetişkinlere dil öğretmenin dil bilgisi yolunun da desteklenmesi gerektiği diğer üzerinde durulması gereken bir konudur.

Bilişsel Yöntem (Cognative-Code Method) ise işitsel dilsel yönteme tepki olarak doğan bilişsel yöntem öğrencinin öğrendiği yabancı dilin yapısını anlamasını ve kavramasını önemsemektedir. Stern bu yöntemin öncüleri arasında bulunmaktadır. Yöntemin amacı öğrencilere anadilini konuşur gibi hedef dili de öğretmektir. Belirli cümle kalıplarını öğrenmek yerine uygun cümleleri kendileri tarafından oluşturulması oldukça önemlidir bu yapıları kendilerinin öğrenmesi ve uygun yerlerde kullanmaları ile mümkündür (Tosun, 2006).

Ünlü bir dilbilimci olan Chomsky'nin görüşleri de bu yöntem için oldukça önemlidir. Dilin alışkanlıktan ziyade yaratıcılık içerdiğini ileri sürmektedir. Bilişsel yöntemi diğer yöntemlerden ayıran en önemli özelliklerden biri yabancı dildeki yeni bilgilerin zihinde depolanması ve eski bilgilerinde yeni anlamlar kazanmasıdır. Dil üretime dayalıdır ve iletişim unsuru dildeki en önemli kavramdır. Ezbere dayalı öğrenmeden ziyade anlamlandırarak öğrenme önemlidir. Dilbilgisi kuralları önemlidir ve bunlar öğrencilere öğretilmelidir. Dört temel becerinin hepsi aynı oranda önemlidir ve bunlar öğrenciye verilmelidir.

Grup çalışmalarının yanında bireysel çalışmalar da bu yöntem için önemlidir. Dilbilgisi kurallarının öğretilmesinde tümevarım ve tümdengelim yöntemleri kullanılmaktadır. Öğrenciler anadildeki dilbilgisi kurallarını hedef dilde bulunan kurallar ile karşılaştırma yaparak daha iyi öğrenebilmektedir. Aktif hafızayı kullanma teknikleri mekanik olan ezber yönteminden daha önemlidir. Alıştırmaları verirken oyunlardan da yararlanılmaktadır öğrenci merkezli olan öğretimde öğretmen yönlendirici konumdadır (Memiş ve Erdem, 2013).

Bu yöntem oldukça çağdaştır ve diğer yöntemlere göre savunduğu görüşler açısından kendi içerisinde daha tutarlıdır, bu yöntemi temelini oluşturan dilbilim yaklaşımı da günümüzdeki dil öğretme yöntemlerinin temelini oluşturmaktadır. Bu yönteme getirilen eleştirilerin başında ezbere olan yaklaşımıdır. Bilişsel yöntemin benimsediği görüşün aksine öğrenci hemen öğrendiği dilin yapısını kavrayamaz ve belirli bağlamlarda kullanamaz. Bu kurallar başlangıçta ezberletilerek daha anlamlı hale gelir ve zaman içerisinde bağlam içerisinde kullanılabilir. Öğrencilerin hatalarını çok fazla dikkat edildiği için bu durum öğrencilerde kendilerini baskı altında hissetmelerine sebebiyet verebilmektedir. Ayrıca bu hataları düzeltmek ve öğretilenleri kalıcı hale getirmek adına çok fazla tekrar ve alıştırma yapılması öğrencileri konudan sıkılmalarına yol açabilmektedir (Hengirmen, 2006).

İletişimsel Yöntem (Communicative Method) Chomsky'nin ileri sürdüğü dil bilimi hakkında olan kavramların eksik olduğunu düşünen Hymes, Henry Widdowson,

Christopher Brumfit gibi isimler tarafından geliştirilmiş olan yöntemdir. İletişim yetisinin diğer yöntemlerde eksik kaldığını ileri süren dilbilimciler üçüncü bir boyut olan iletişim kısmının eklenmesi ile bu eksikliğin giderilmesine yeteceğini düşünmüşlerdir (Hengirmen, 2006).

Kısacası bilişsel yöntemin eksiklerini gidermek amacıyla ortaya atılmıştır. Bu teorinin ana noktasını kişinin iletişim kurmasını ve doğru cümleler kurmasını sağlayan bazı soyut özellikle mevcuttur. İletişimsel yöntemde dil iletişim ve kültürü bir bütün olarak ele almaktadır. Dil becerilerinin geliştirilmesinde doğal bağlamlar oldukça önemlidir. Dil becerilerinin her birinin öğretilmesinin amacı yabancı dilde iletişim kurmasını sağlamak ve öğrenci merkezli eğitim, öğrencileri yabancı dide iletişim kurmalarını sağlamak bu yöntemin ana unsurlarıdır.

Bu yönteme getirilerin eleştirilere bakıldığında dilbilgisi konularını hafife alması ve konuların içerisine dahil edilerek öğretilmeye çalışılmasıdır. Dilbilgisi kurallarının daha çok önemsenmesi gerekmektedir. Ezber yönteminin de bu metotta göz ardı edildiği düşünülmektedir. Öğretmen öğrencilerin ikili olan çalışmalarının her birine müdahale etme ve yanlışlarını düzeltme şansının bulunmaması bu yönteme getirilen diğer eleştirilerin arasındadır (Memiş ve Erdem, 2013).

Seçmeli Yöntem (Eclectic Method) yöntemlerin birleştirilmesi, toplanması anlamında kullanılan seçmeli yöntemde yöntem zenginliği ön planda tutulmaktadır. Bir yönteme bağlı kalmadan ziyade yöntem seçme alternatifi sunmaktadır. Henry Sweet ve Harold Palmer bu yöntemi geliştiren dil bilimciler arasındadır. Yöntemin çıkış noktası yabancı dil öğretiminde tek ve kesin bir yöntem yoktur, amaç yöntemler arasından en uygun olanını seçmek ve uygulamaktır. Öğretilen dile göre özel prensipler geliştirmek dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013).

Çevirinin ileri düzeyde bir yabancı dil bilgisi gerektirdiğini savunan yöntemde başlangıçta dil öğretiminde çeviri yapılmasının gerekli olmadığını ileri sürmektedir. Öğrencinin odaklanması gereken noktası hedef dildir fakat gerektiğinde anadilini de

başvurabilir. Yüksek sesle okumanın iletişim becerilerine bir katkı sağlamadığını savunan bu yöntemde sesli okuma alıştırmalarına önem verilmemektedir. Kelimelerin cümle içerisinde kullanılması bu yöntemde oldukça önemlidir çünkü bu şekilde öğrenilen kelimeler kalıcı hale gelmektedir. Ayrıca öğrenciler arasında olan bireysel farklılıkların dil öğretiminde göz ardı edilmemesi gerektiğini savunan bu yöntemde yaş aralığı, sınıf mevcudu, öğrencilerin motivasyonu önemsenmektedir.

Seçmeli yönteme getirilen eleştirilerin başında ise öğretmene gereğinden fazla bir sorumluluk yüklendiğinin düşünülmesidir. Herkesin kendine göre bir yöntem seçmesini savunan bu yöntemde öğretmenin fazla olduğu kurumlarda karmaşıklığa yol açacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin de sürekli değişen bu yöntemlere ayak uydurması oldukça zordur bu yüzden öğretmenlerin bir araya gelerek en uygun yöntemi seçmeleri gereklidir (Doğan, 2012).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan belirli yöntemlerin yanında günümüzde özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde yaygın olarak kullanılan bazı yöntemlerde bulunmaktadır.

Lozanav'un Telkin Yöntemi (Suggestology) Bulgar psikiyatrist Lozanov tarafından geliştirilen bu yöntem yabancı dil öğretimine sınıf içi iletişimin rahat bir ortamda gerçekleşmesini amaçlamasıdır. Yabancı dil sınıflarının bu şekilde dizayn edilmesi bu noktada önem taşımaktadır. Müzik dersinden yararlanılan bu yöntemde müzik yabancı dil öğretmeyi kolaylaştıran unsurlardan biri olarak görülmektedir. Oturma odasındaki rahatlığı ile derslikler düzenlenmektedir. Yerlerin halı ile döşeli olması, öğrencilerin sıra yerine rahat koltuklarda oturup derslere iştirak etmesi, ortamda loş bir ışığın olması ve derinden gelen müzik sesi öğrencileri kendi evlerinde hissetmesini sağlayarak çevre düzenlemesi bu şekilde yapılmaktadır. Derslere başlamadan önce her öğrenciye yeni bir isim verilir ve yeni bir kimlik kazandırılır (Demirel, 2016).

Lozanov'un telkin yönteminde önemli unsurlardan birisi de zihindir ve hızlı ve verimli bir şekilde öğrenmemiz için zihinsel kapasitemizin tamamını kullanmak gerekmektedir. Lozanov zihinsel kapasitemizi yeterince kullanmadığımızı da

belirtmiştir. Başarısız olma korkumuzu başarımızın önündeki engeldir. Telkin yöntemi yabancı dil öğretimine birçok katkı sağlamıştır. Yoga ve ruh bilimi telkin yöntemi için ayrıca önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Öğretmen dilbilgisi kurallarına girer ancak fazla üzerinde durmaz. Ana dilden yapılan çeviriye bu öğretim yönteminde yer verilebilir. Öğretmenin asıl hedefi yabancı dil öğretim sürecinde öğrenciyi motive etmek ve rahatlamaktır (Kızılmeşe ve Topçuoğlu-Ünal, 2020).

Öğretmenin temel amacı öğrencileri hedef dilde konuşma pratiği yaptırarak yabancı dil öğretim sürecini hızlandırmaktır. Öğrenciler başarılı olabilmek için öğretmenlerine saygı ve güven duymalıdırlar ve rahatlıkla iletişime geçebilmelidirler. Çünkü öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri ortamda öğrenme daha çabuk gerçekleşmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin derste harekete geçmeleri ve aktif olmamaları öğrenme sürecini de hızlandıracaktır.

Telkin yöntemine getirilen eleştirilerin başında bu yöntemi uygulayacak olan okullarda sağlam bir teknik donanım ve alt yapı gerektiğidir. Sınıf mevcudunun da az olmasını gerektiren bu imkanları sağlamak oldukça zordur. Telkin yöntemi masraflı olduğu için uygulama noktasında oldukça zorlukları da beraberinde getirmektedir. Bu yöntemin bilimsellikten uzak olduğunu savunan görüşlerde bulunmaktadır. Kullanışlılık bakımından ekonomik olması bu yönteme getirilen eleştirilerden biridir. Türkiye'de bu yöntemi uygulamak için yeterli fiziki alan bulunmamaktadır çünkü Türkiye'deki okullarda sınıf mevcudu kalabalıktır (Kızılmeşe ve Topçuoğlu-Ünal, 2020).

Telkin yöntemi UNESCO tarafından da önerilen bir yöntemdir. Bu da yöntemin başarılı olacağının bir kanıtıdır. Telkin yöntemi dil öğretimi dışında birçok alanda da kendine yer bulmaktadır. Müzik, çocuk gelişimi, psikoloji, sinirbilim ve daha birçok alanda kullanılan telkin yöntemi bireyi odak aldığı için başarı sağlamıştır. Özellikle Almanya ve İtalya gibi ülkelerde çok sık kullanılmaktadır. Bazı dil merkezlerinde de bu yöntemle dil öğretilmektedir. Fakat Türkiye'de bu yöntemi duymayan birçok öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlere bu yöntemle ilgili çeşitli seminerler verilmelidir ve yöntemin uygulanması devlet tarafından desteklenmelidir. Ayrıca bu

yöntemle ilgili araştırmalar derinleştirilmeli ve akademik makaleler yayınlanmalıdır. Bu şekilde yabancı dil öğretimine istenen düzeyde katkı sağlanabilir (Kızılmeşe ve Topçuoğlu-Ünal, 2020).

Curran'ın *Grupla Dil Öğretimi (Community Language Learning)* Amerikalı psikiyatrist Curran tarafından geliştirilmiştir. Grupla terapi tekniğini uygulayan Curran bunu yabancı dil öğretiminde de benzer bir şekilde uygulanabileceği yaklaşımını benimsemiştir. Curran'a göre bireyler ikinci bir dili öğrenirken yaşadığı bazı kaygı ve önyargılar bulunmaktadır, bu da onların kendilerini iyi ifade etmelerinin önüne geçmektedir. Curran bu kaygıdan uzaklaşmak ve öğretimi gerçekleştirmek için sadece öğretmenlere değil öğrencilere de görevler düştüğünü belirtmektedir. Bu sorumluluğun paylaşılması ikinci dil edinimini kolaylaştıracaktır (Demirel, 2016). Bu nedenle Curran sınıf içerisinde olan öğretmen-öğrenci ilişkisini danışman-danışan şeklinde gruplandırmıştır.

Grupla dil öğretiminin merkezinde öğrenciler bulunmaktadır. Bu nedenle öğrenciler ders işlenirken sınıf içerisinde bir çember oluştururlar ve öğretmenleri bu çemberin dışında kalır. Her 3-4 öğrenci için bir öğretmen mevcuttur ve öğrenciler bu şekilde öğretmenleri ile yani danışmanları ile rahatça iletişime geçebilmektedirler. Öğrenciler grup içerisinde istedikleri konular üzerinden konuşmalar yapabilirler. İlk derslerde ses kayıt cihazları ile öğrencilerin hedef dilde olan konuşmaları kayıt altına alınmaktadır. Öğretmen grupların anadilde yaptıkları tartışmaları hedef dile çevirerek öğrencilere yardımcı olmaya çalışmaktadır. Bu şekilde öğrencilere hedef dilde konuşma yapmaları için destek verilmektedir. Derslerin işlenmesinde de genelde bu yöntem izlenmektedir. Grupla dil öğretim yönteminde öğrenciler ile öğretmenler arasında bulunan iyi niyet, ilgi ve olumlu tutumlar önemli yer tutmaktadır (Demirel, 2016).

Yukarıda belirtildiği üzere öğretmen bir danışman konumundadır. Öğrencileri gerekli noktada eleştirip, hatalarını düzeltebilir fakat bu öğrenme ilerledikçe gerçekleşmektedir. Çünkü öğrenme ilerledikçe öğrenciler hatalarını kabul etme noktasında daha bilinçli hale gelmektedirler. Grupla dil öğretiminde öğrenme

bireysel bir başarı olarak değil, iş birliği içerisinde gerçekleştirilen bir başarı olarak görülmektedir. Dil öğrenme noktasında yöntem belirleyenler beş aşamada öğrenmenin gerçekleşeceğini belirtmişlerdir. Bunlar arasında ilk üç aşamada öğretmen öğrencileri destekleyici konumdayken dördüncü aşamada ise öğrencilerin düzeltmeye hazır bulunduğu varsayılarak ve dilde tam bir güvenlik sağlandığından öğretmenler artık 'doğruluk' üzerinde yoğunlaşmaktadır (Göçen, 2020).

Grupla dil öğretimine getirilen eleştirilerin başında tek başına bu yöntemi kullanarak dil öğretmenin imkânsız olduğudur. Bu yöntemi kullanacak olan öğretmenlerin öğretecekleri dili ve dil bilgisi kurallarını ana dili kadar iyi bilmeleri ve psikoloji bilgilerinin de iyi olması gerektiğidir. Fakat bu niteliklerde öğretmeni her ortamda bulmak oldukça zordur. Belirli bir program üzerinden gidilmemesi genelde öğrencilerin kendi aralarında konuştukları konular üzerinde durulması da bu yönteme getirilen diğer eleştiriler arasındadır. Bu sebeple grupla dil öğretim yöntemi müfredat üzerinden gidilerek ders işlenen kurumlarda uygulanması oldukça zordur (Memiş ve Erdem, 2013).

Sessizlik Yöntemi (The Silent Way) Gattegno tarafından 1972 senesinde geliştirilmiştir. Bu yöntemle ders işlenirken sadece öğrenciler değil öğretmenler de sessiz kalmayı tercih etmektedirler. Cümle kalıpları bu yöntemde tekrar edilmemektedir. Öğrencilerden daha çok öğretmenlerin kontrolleri altında ve öğretmenlerin söyledikleri cümleleri tekrar edip söylemelerini istenmektedir. Temel olarak bu yöntemin en önemli özelliği öğrencinin sınıfta olan biteni dikkatlice izlemesi ve öğretmeninin, arkadaşlarının ağızlarından çıkan diyalogları anlamlandırması beklenmektedir (Demirel, 2016).

Bu yöntemi geliştiren Gattegno'nun ilk olarak belirttiği şey öğretenler öğrenme işi ve öğrenen üzerinde durulması gerektiğidir. Bunun için de kişinin empati kurarak kendisini öğrenen durumuna koymasından daha iyi bir yol yoktur (Göçen, 2020).

Renkli tablolar ve çubuklar sessizlik yönteminde kullanılan materyallerden bazılarıdır. Fidel ismi ile anılan bu telaffuz tabloları dilin yapısına uygun olarak bazı renkler ile kodlama yapılır. Öncelikle yabancı dilde sık kullanılan kelimelerden

öğretim başlamaktadır. Bu yöntemde öğretmenin kullanacağı yardımcı materyaller de önem taşımaktadır. Duvar panoları, çizimler, renkli çubuklar, kelime çubuklar, kelime kitapları örnek verilebilir. Çok zorunlu olmadıkça öğrenciye yardım edilmesi önerilmemektedir. Okuma becerisinin geliştirilmesi üzerinde duran bu yöntemde ev ödevi verilmesi önerilmez.

Öğretim araçlarının bilinenin dışında olması bu yöntemi uygulayacak olan öğretmenlerin de özel bir eğitimden geçmesini gerektirmektedir. Bu yöntemin oluşturduğu ortam öğrencileri dilin kültüründen, iletişim becerisinden oldukça uzakta tutmaktadır. Çağdaş dil öğretim özelliklerinden biri olan bireysel farklılıkların göz önünde tutulması bu yönteme getirilen eleştirilerin içerisinde yer almaktadır. Bu yönteme getirilen en büyük eleştiri ise konuşma becerisini göz ardı etmesidir.

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi Asher tarafından geliştirilmiştir psikolojide yer alan kurumlardan biri olan iz kuramı ile ilişkilidir. Konuşma ile eylemin eş güdümlü olarak gelişmesini hedeflemektedir. Bu yöntemin teorik temeli doğrudan dil öğrenme yaklaşımına dayanmaktadır. Bu yönteme göre yabancı dil öğretiminde başarılı ya da başarısız olunmasını sağlayan bazı unsurlar vardır bu unsurlar biyolojik temelli olabilir. Beynin sağ ve sol lobunun farklı öğrenme işlevlerini kontrol ettiğini savunan bu yöntemde, bireyin baslı altında öğreniminin gerçekleşemeyeceğini savunmaktadır. Bu nedenle dil öğretim programları bu bilgiler doğrultusunda düzenlenmelidir (Memiş ve Erdem, 2013).

Anlama becerilerinin geliştirilmesine öncelik veren bu yöntemde anlama becerileri gelişene dek konulma becerisi ertelenmektedir. Dil bilgisi kurallarının önemsendiği bu yöntemde, kurallar gruplar halinde verilmektedir. Bu yönteme son zamanlarda hikâye anlatım yöntemi de eklenmiştir. Hikayeler dinlendikten sonra öğrencilerden oyun halde canlandırmaları istenmektedir bu sayede öğrenilen konular daha kalıcı hale gelmektedir. Yöntemde öğretmen yönetmen öğrenciler ise oyuncu gibi görülmektedir. Bu yöntemde yeni başlayanlar için materyal kullanılması önerilmemektedir. Sınıf içerisinde işlenen dersler için öğretmenin jest, mimiklerinin yeterli geleceğini savunmaktadır. Öğretmenin başında ana dili kullanılmaktadır zamanla bu kullanım aza doğru indirilerek hedef dilde öğretim yapılmaya

başlanmaktadır. Öğretmen ders esnasında öğrencinin yaptığı hataları onun motivasyonunu kırmadan düzeltmektedir.

Bu yönteme getirilen eleştiriler bulunmaktadır bunlardan bazıları öğretimi belirli kalıplara sığdırdığı için zamanla sıkıcı hale gelmeye başlaması ve öğrenenlerin motivasyonunu kırmasıdır. Dilin komutlar ile öğretilecek kısımları sınırlı olduğu için soyut olarak öğretilecek olan kısımları bu yöntemde etkisiz hale gelmektedir. Bu yöntemde dili öğrenecek olan kişilerin aktif, dışa dönük öğrenciler olması gerekmektedir bunu dışında kalan öğrenciler ise öğretim sağlıklı bir biçimde yürüyemez. Yöntemin başlıca özelliklerinden biri olan tekrar zamanla dersi sıkıcı hale getirmektedir.

Konu Temelli, Görev Temelli ve Katılımcı Yaklaşımlarda ise (Content Based, Task Based And Participatory Approaches) CLT yönteminde olduğu gibi merkezine konuşmayı almaktadır. Fakat bu metotta amaç öğrencileri etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlamakken bu metotta ise öğrenciler öğrendiği konuşma vasıtasıyla yeni şeyler öğrenmektedir. Yani amaç hedef dil olan İngilizceyi öğrenmekten ziyade İngilizce sayesinde yeni kültürel ögeler öğrenmek yani hedef dili araç haline getirmektir (Freeman ve Anderson, 2003). İlk bakışta birbirinden farklı görünen bu yöntemlerde iletişim amacı ile öğrenmekten daha çok iletişim aracılığıyla öğrenmeyi hedef almaktadır.

Content Based Approach (İçerik Temelli Yaklaşım) 1970'li senelerde ortaya çıkmıştır. Özellikle akademik konular başta gelmek üzere dil öğretiminde dili araç olarak kullanmaktadır. Bu sebeple dil sadece konuşma yetisini içinde barındırmaz bunun yanında yazma, okuma, dinleme becerilerini de içinde barındırmaktadır. Bu yöntemin insanların fazla olduğu kalabalık ortamlarda kullanılması imkansızdır (Akdoğan, 2010).

Task-Based Approach (Görev Temeli Yaklaşım) aynı içerik temelli yaklaşım da olduğu gibi dili bir araç olarak kullanır ve hedef dil aracılığı ile öğrencilere yeni bilgiler öğretmeyi hedeflemektedir. Bu metotta öğrenciler kendilerine verilen görevleri tamamlamaya çalışırken aynı zamanda da yeni şeyler öğrenmektedir. Bu

şekilde de iletişim için ellerine fırsatlar geçmektedir. Bu da öğrencilerin kendilerini anlamalarını ve iletişime geçmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu metodunda kalabalık sınıflarda uygulanması zor olmaktadır (Akdoğan, 2010).

Participatory Approach (Katılımcı Yaklaşım) diğer iki yaklaşımdan daha önce ortaya çıkmasına rağmen 1980'li yıllarda dil öğretimi ile ilgili ciddi olarak ele alınmaya başlamıştır. Bu yaklaşımda konuların öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde seçilmesi çok önemlidir, aslında konular öğrencilerin hayatlarından kesitler içerir ve kendi hayatlarını da yönlendirmelerini sağlamaktadır. Bu yaklaşımında sınıf içerisinde uygulanması için sınıf mevcudunun az olması gerekmektedir (Akdoğan, 2010).

Öğrenci Stratejisi Eğitimi, İşbirlikli Öğrenme (Learner Strategy Training, Cooperative Learning) bakıldığında önceki dil öğretim metotları dil ve dil öğretimine ağırlık verirken bu metot ise dil öğreneni baz almaktadır. Learning Strategy Training (Öğrenme Stratejisi Eğitimi) metodu 1975 senesinde Rubin'in iyi bir dil öğrenen kişinin işini kolaylaştırmak adına ortaya atılırken konunun geliştirilmesi 1985 senesinde Wedsen'in çalışmaları ile olmuştur. Buna göre iyi dil öğrenen kişi konuşmaya çok hevesli olur ve bu doğrultuda doğru tahminlerde bulunur. Hatta aptal olabilme riskini bile göze almaktadır (Freeman ve Anderson, 2003). Bu da dil öğrenmede rahatlığın ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Dili öğrenen kişiler dilin yapısına ve söylediklerinin ne anlama geldiğine dikkat etmektedirler. Dili öğrenen kimseler, pratik yaparak gözlem yapmaktadırlar. Fakat dil öğrenen kişinin öğrenme sürecine katkıları oldukça az olduğu belirtilmiştir ve bu katkıyı üst düzeylere taşımak için dil öğrenen kişilerin eğitime ihtiyacı olduğu belirtilmiştir. Bu metodun diğer bir amacı da öğrenme etkililiğini artırmaktır. Öğretmenin görevi öğrencilere sadece dil öğretmek değil, dili nasıl öğreneceklerini de öğretmektir (Akdoğan, 2010).

Cooperative Learning (İşbirlikli Öğrenme) metodu ise gruplar halinde dil öğrenmeyi hedeflemektedir. Öğrenmenin etkililiği bu metotta da etkilidir. Amaç öğrencilerin bireysel olarak değil gruplar haline ve iş birliği içerisinde dil öğretiminin

sağlanmasıdır. Öğrenciler bu şekilde birbirleri etkileşim halinde olurlar ve sosyalleşirler.

Günümüzde birçok öğretmen GTM dışında olan metotların ders planlarında kullanıldığını belirtmesine rağmen, metotların kullanımı oldukça sınırlı sayıdadır. Sonuç olarak bu metotların her derde çözüm olduğunu söylemek oldukça yanlıştır, fakat bu metotları görmezden gelmek de doğru bir durum değildir. Şüphesiz her ortamın uygulanabileceği ortamlar ve uygulanabileceği bireyler de farklıdır. Mühim olan bu metotları doğru zaman ve yerde doğru kişilere uygulamaktır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseninin ne olduğu, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Pozitif bilimler genellemeye dayalı nicel araştırma yöntemlerini kullanırken, insana özgü olan ve insanların birbirinden farklı olmasını temel alarak, insanların doğasına odaklanan araştırma yöntemi nitel araştırma yöntemi olarak kabul edilmektedir. Nicel araştırmaya dayalı olan veriler değişiklik göstermezken, nitel araştırmaya dayalı olan veriler genelleme yapmaktan kaçınmaktadır ve küçük gruplardan elde edilen derin bilgilere ve niteliklere dayanmaktadır. Nitel araştırma sosyal hayatın olağan akışı içerisindeki durumlara odaklanmaktadır (Baltacı, 2019).

3.2. Çalışma Grubu

Katılımcılar Bingöl ilinde görev yapan 20 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Yabancı dil öğretimi noktasında bilgi sahibi olduğu düşünülen ve bu mesleği sürdüren İngilizce öğretmenleri ile görüşülmüş ve amaçlı örnekleme yöntemi ile konuya çalışılmıştır. Çalışmada amaçsal örnekleme çeşitlerinden biri olan maksimum çeşitlilik yöntemi ile problem ile ilgili kendi içerisinde benzeşik farklı durumlardan yararlanarak oluşturulmuştur. Örneğin gidilen okuldan sosyo-ekonomik düzeyleri birbirinden farklıdır.

Tablo 3. 1: Katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim, deneyim, görev yeri, bildiği dil sayısı açısından tanımlanması

Cinsiyet	Kadın	14
	Erkek	6
Kıdem	1-5 Yıl Arası	2
	6-10 Yıl Arası	10

	11-20 Yıl Arası	6
	21 ve Üstü	2
Mezuniyet Durumu	Lisans	17
	Yüksek lisans	3
Görev Yapılan Okul / Kurum Türü	Özel Okullar	16
	Resmi Devlet Okulları	4

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi araştırmaya 6 erkek 14 kadın öğretmen katılmıştır. Bingöl ilinde kolej sayısı az olduğu için araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kamu okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinden oluşmaktadır. 20 öğretmen ile görüşmeler yüz yüze yapılmıştır ve okullarında ya da uygun ortamlarda kendileri ile görüşülerek tamamlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak öğretmenlere sunulmuştur. Formdaki sorular başta tez danışmanı olmak üzere farklı İngilizce öğretmenlerinin görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Soruların açık uçlu olduğu yarı yapılandırılmış görüşme formunda derinlemesine bilgi etmek mümkündür. Önceden sorulması planlanan soru hazırlanmış ve Çankırı ilinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinden fikir alınmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde Bingöl'de okullara gidilmiştir ve okul müdürlerinden izin alınarak okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri ile görüşülmüştür. Bazı okul müdürleri kendi odalarında kendi gözlemleri altında görüşmenin yapılmasını istemiş ve bu doğrultuda görüşmeler yapılmıştır. Bazı görüşmelere ise okul müdürleri katılmayıp okulların uygun görülen noktalarında görüşmelere gerçekleştirilmiştir. Bir özel kurum bünyesinde çalışan İngilizce öğretmenleri ile böyle bir görüşmenin gerçekleştirilmesi için izin vermemiştir ve bu kurumlarda görüşme yapılmamıştır.

3.5. Veri Analizi

Sahadan toplanan veriler doğrudan alıntılar kullanılarak çalışmaya aktarılmıştır ve tutarlılık kazandırılmıştır. Nitel araştırmada veriler belli başlı temalar çerçevesinde toplanmıştır. Bu şekilde veriler arasında karşılaştırma imkânı doğmaktadır. Nitel veri analizinde kullanılan bir diğer önemli nokta ise Strauss ve Corbin tarafından geliştirilen 'kodlamalar'dır. Araştırmacı kodlama sürecinde kavramsallaştırma yani bir kavramdan ya da belirtilen bir olgudan hareketle olay, düşünce ya da olguyu isimlendirme sürecidir. Bu süreçte araştırmacı tarafından araştırmaya yönelik sorular sorulmaktadır. Cevaplar alındıktan sonra olgular karşılaştırılmış ve benzer durumda olan olaylar aynı konu başlığı altında toplanmıştır. Bu süreçte elde edilen bir çok veri çeşitli temaları temsil eder ve kendi aralarında gruplandırılır (Özdemir, 2010).

4. BULGULAR

Türkiye'de İngilizce'yi konuşma becerisinde ve genel İngilizce eğitiminde dünya ülkeleri arasında geri sıralarda yer almasının temel sebeplerinin araştırıldığı bu çalışmada, Bingöl'de görev yapan 20 İngilizce öğretmeni ile yüz yüze görüşmeler yapılmış ve kendilerine bu sorunun temelinde yatan sebeplerin belirlenmeye çalışıldığı ucu açık sorular yöneltilmiştir. İngilizce yeterlilikte dünyada en kapsamlı sıralamayı İngilizce Yeterlilik Endeksi (EPI) yapıyor. Türkiye, çok düşük ve alt noktalarda kalmaktadır. Bu konuya ilişkin sorumluluk aslında öğretmenlere yüklense de de PISA verilerine göre okuduğunu anlama konusunda da oldukça geride kalmaktadır. Salgın döneminde de eğitimlerin evden verilmesi İngilizce başarısını olumsuz yönde etkilemiştir ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine çalışmada yer verilmiştir.

4.1. Yurtdışında Dil Öğretme Başarısı Dil Öğretmede Başarılı Olan Ülkelere İlişkin Öğretmen Farkındalığı

Yabancı dil öğretiminde uygulanan programın önemi oldukça büyüktür. Program yalnızca eğitimin bir parçası olmaktan ziyade, eğitimin her noktasını planlayan büyük bir sistemin parçası halindedir. Bir program gelişime açık olmakla birlikte tamamen geçmişten bağlantısının kesilmesi veya değiştirilmesi geçmiş veriler ile olan ilişkisinin bitmesine yol açabilir. Program bir yandan ülkeye ait olan verileri aktarırken bir yandan okulun kendisine ait bir sitem oluşturmasında önemli rol oynamaktadır. Dünyada yabancı dil öğretimine bakıldığında oldukça ileri teknolojiler ve teknoloji ürünlerinin kullanıldığını görmekteyiz. Sürekli yabancı dil öğretimi ile ilgili yeni teknolojiler ve öğretim programları geliştirilmektedir. Türkiye'de ise yabancı dil öğretiminde yeterli başarının sağlanıldığını söylemek oldukça zordur. Uluslararası verilere bakıldığında hala neden 'Yabancı Dili Öğrenemiyoruz' sorusu üzerinde durulduğu görülmektedir (Şahin ve Aykaç, 2019).

İngilizce yeterlilik endekslerine bakıldığında Türkiye'nin "*çok düşük*" seviyesinde yer aldığı görülmektedir. Dünya genelinde 88 ülke arasında 73.sırada yer almaktadır nitekim çalışmanın ana temasını da bu sorun oluşturmaktadır. İngilizce yeterlilik

endekslerine bakıldığında ise ilk 15'e giren ülkeler arasında İsviçre, Hollanda, Singapur, Norveç, Danimarka, Güney Afrika, Lüksemburg, Finlandiya, Slovakya, Almanya, Belçika, Avusturya, Polonya, Filipinler ve İsveç oluşturmaktadır. Örneğin; yabancı dil yeterlilik endeksinde ikinci sırada yer alan Hollanda'nın özel bir yöntemi bulunmaktadır, bu politikası Avrupa Birliği sözleşmelerine bağlıdır. Yabancı dil eğitimi ülkede doğal yaşamla bütünleşik haldedir, nitekim Almanya'da dil öğrenme politikaları ile oldukça başarılı bir konumda yer almaktadır. Almanya hem kendi ulusal dilini korumaya yönelik hem de bir yabancı dil öğrenimini etkin kılmak adına geçerli bir politika benimsemiştir. Avusturya'nın dil öğretim programına bakıldığında ise Dil Entegreli Öğrenme yöntemini benimsediğini görülmektedir. Finlandiya'da ise Avrupa'da hedeflenen 1+2 yabancı dil becerisinin aksine 1+2+2 yabancı dil becerisi hedeflenmektedir. Finlandiya'da farklı ülkelerden bulunan insan sayısı oldukça fazladır ve 44 farklı dil öğretilmektedir (Şahin ve Aykaç, 2019). Finlandiya'nın yabancı dil öğretimi oldukça başarılı bulunmakladır nitekim bir katılımcı öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> "*Finlandiya'nın yabancı dil eğitim sistemini bu noktada oldukça başarılı buluyorum çünkü dile maruz kalıyorlar ve birden fazla yabancı dili öğretmeyi hedeflemektedirler. Bizim ülkemizde devlet okullarında olan ders saatinin azlığı konuşma pratiği yapmamızın önüne geçiyor. 4 temel beceriyi geliştirmek adına fırsatlar maalesef ki ülkemizde sunulmamaktadır.*" (T.H, 30)

Finlandiya'nın ilkokulda uygulanan yabancı dil öğretim programına bakıldığında; Dil yeterliliği açısından hedefleri olduğu görülmektedir, dinlediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama ve yazma becerisine yönelik olan bu hedeflerde ise programın ana amacı öğrencinin ana dili ile uyumlu yabancı dili etkin bir şekilde kullanmasıdır (Şahin ve Aykaç, 2019).

Finlandiya'nın yabancı dil öğretim yöntemi Türkiye'den bir İngilizce öğretmeninin dikkatini çekmiş ve inceleme merakı uyandırmıştır. Nitekim bu incelemeyi yerinde gerçekleştiren katılımcı öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

> "*Finlandiya'dır öğretiminde başarılı buluyorum. Eğitim sistemi bir bütündür ve ne kadar başarılı olursa kalite de aynı oranda artmaktadır. Yaparak ve yaşayarak öğrenme her zaman en uygun öğrenme yöntemidir, özellikle dil öğrenmede. Finlandiya dil öğretimini gerçek*

hayata yansıtmayı başarıyor. Bizim yabancı dil noktasında sıralama olarak bu ülkelerin gerisinde kalmamızın temel nedeni ise 4 temel dil becerisini öğrencilere verememekten kaynaklıdır. Bir ders bazında herkese İngilizce öğretmenin doğru olduğunu düşünmüyorum. Bunun yanı sıra sınavlarda kaldırılmalı ki konuşma noktasında yeterli pratiği yapmak adına alanlar açabilmeliyiz." (H.G 32 Kadın).

Finlandiya eğitim sistemi ile ve başarı oranları ile gündemdedir. Bu durum da birçok eğitimcinin araştırma konusu haline gelmiştir. Yabancı dil eğitiminde ve genel eğitim sistemindeki başarıyı tespit edebilmek adına altında yatan nedenler belirlenmelidir. Finlandiya'da eğitim sistemi herkese aynı oranda fırsatlar sunmayı hedeflemektedir. Ölçme değil öğrenme sürecine odaklanması da bu noktada önem taşımaktadır. Bu noktada Finlandiya'da temel eğitim alan öğrenciler için ulusal bazda sınavlar bulunmamaktadır. Ölçme ve değerlendirme yerine öğrenme odaklı olması onu diğer ülkelerden ayırmaktadır. Üniversiteye giriş sınavı dışında ulusal bazda herhangi bir sınav bulunmamaktadır (Gökdemir-Başer, 2018). Ölçme ve değerlendirmenin dil öğrenme noktasında verimi düşürdüğü üzerine görüşler bulunmaktadır, nitekim Bingöl'de bir katılımcı öğretmen bu konuda görüşlerini şöyle açıklamaktadır:

"*Biz şu an eğitim sisteminden dolayı en eski metodu kullanmak zorunda kalıyoruz. Daha aktif metotlar olmasına rağmen biz grammar translation methodu kullanıyoruz. Sınıflarımı şu an kalabalık değil fakat konuşma pratiği yapacak kadar ders saatimiz mevcut değil ve yetiştirmemiz gereken konular mevcut. Dil öğretimin çocuğa not vererek sürdürülecek bir süreç olduğunu düşünmüyorum. Önce öğrencilerin ilgisini bu noktada çekmeye başarmalıyız ve bunun için ilk adımda sınavların kaldırılması olacaktır diye düşünüyorum*. "(H.Ç, 33, Lisans)

PISA sınavlarında da Finlandiya'da oldukça üst sıralarda yer almaktadır bunun temel nedeninin öğretmenlerin kalitesinden kaynaklandığı açıklanmaktadır. 1960'lı senelerde Finlandiya'da eğitim sistemi oldukça düşük iken, zamanla öğretmene verilen değerin artması ve onların okullarda aldıkları kararlara sonuna kadar uyulması sonucunda bu başarıyı elde ettikleri görülmektedir (Gökdemir-Başer, 2018).

Öğretmenler genelde Finlandiya'nın eğitim yapısını araştırdıklarını ve daha uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir. Avrupa'nın en az ders saati olan ülkelerden birisi olan Finlandiya'da kural olarak tüm öğretmenlerin yüksek lisans diploması

bulunmaktadır. Okul mimarisine de ayrıca önem verilen Finlandiya'da çok katlı binalar yerine tek katlı binalar tercih edilmektedir. Finlandiyalı eğitimcilerin fikirlerine göre zeki ve kapasitesi yüksek öğrencilere performanslarını daha da arttırmak adına tavsiyeler vermek yerine, zayıf ve başarı oranı düşük olan öğrenciler ile ilgilenmek toplumda eğitim açısından çok daha iyi sonuçlar vermektedir. Finlandiya eğitiminde oyuna çok önem verilmektedir. Okullar birbirleri ile rekabet halinde değildir. '*Daha az aslında daha çok*' politikası mevcuttur. Kişisel zamanın oldukça değerli olması gibi özellikleri Finlandiya'yı yabancı dil eğitiminde ve genel eğitiminde başarılı kılan temel özellikler arasında yer almaktadır.

Genel olarak yabancı dil eğitiminde Avrupa ülkelerinin Türkiye'den daha ileride olduğunu dair görüşler bulunmaktadır. Yaparak ve yaşayarak öğrenmenin dil öğretiminde oldukça etkili olduğunu söyleyen öğretmenler özellikle Avrupa'nın Türkiye'den bu noktada çok ileride olduğunu belirtmiştir. Nitekim katılımcı bir öğretmen bu konuda görüşlerini şöyle dile getirmektedir:

> "*Avusturya, Çek Cumhuriyeti, Londra, Slovakya gibi ülkelerde bulundum ve onların yabancı dil eğitimlerini yakından görme şansım oldu. Günlük hayatta dili aktif olarak kullanmaları ve iletişime dökmeleri onları bizden ayıran en önemli nokta olduğunu düşünüyorum. Öğrenci odakları bir eğitimleri var. Öğretmen pasif öğrenci aktif konumda ve bu şekilde ilerliyor. Aktif öğrenme tekniklerini kullanıyorlar. Özellikle Avusturya'da çocuklar 2. dili çok erken yaşlarda öğrenmeye başlıyorlar bizde ise yabancı dili öğrenme devlet okullarında 2. sınıftan itibaren başlıyor ve bu oldukça geç bir dönem olduğunu düşünüyorum.*"*(*H.Ç, 33, Lisans)

Yukarıda verilen bilgilere bakıldığında devlet okullarında İngilizce eğitimi en erken 2. sınıftan itibaren verilmeye başlanırken, özel okullarda bu 3 yaşa kadar düşmektedir. Erken dilde yabancı dil eğitimine başlanması oldukça önem taşımaktadır. Çünkü 0-12 yaş arası çocuklar, sürekli bir gelişim içerisindedir bu gelişimde her alanda kendini göstermektedir. Örneğin; yabancı dil bilmek ve onu iletişimde kullanmak, sadece dilsel bir birikimden ibaret değildir aynı zamanda da bir davranış şeklini oluşturmaktadır. Dolayısı ile öğrenilen her yeni dil, bireye ve bireyin davranışlarına katkılar yapmaktadır. Erken yaşta dil öğrenmenin yaratıcılığı geliştirdiği farklı diller öğrenmek için de ilham kaynağı olduğu da vurgulanmaktadır. Yabancı dil öğrenmeye erken yaşta başlamak, doğru modeller ile öğretimin

sağlanması bu noktada eğitimi veren öğretmenlerin doğru seslendirme yapmaları ve konuşmaları oldukça önem taşımaktadır bu koşullar sağlandığında hafife alınmayacak avantajları bulunmaktadır (Onursal, 2019). Eskiden önce anadili öğrenmesi mantığı mevcuttu fakat, bu tez bilimsel olarak geçerliliğini kaybetmiş ve fırsat varsa çocuklara birden fazla yabancı dil eğitimi verilmesi gerektiğinin önemi vurgulanmaya başlanmıştır. Yabancı dil eğitimine 3-4 yaşlarda hatta daha da erken başlanmasını gerektiği düşüncesi ön plana çıkmaktadır (Şirin, 2019).

Avrupa ülkeleri ile Türkiye'nin yabancı dil öğretim programları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye'de genellikle merkezi bir program hazırlanırken Avrupa ülkelerinde ise çerçeve bir program hazırlanmaktadır ve uygulanmaktadır. Çerçeve program hazırlayan ülkeler arasında Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda ve Polonya gibi yabancı dil öğretiminde başarıyı yakalamış ülkeler bulunmaktadır. Öğretmenlerine programı uygulamada sağladığı esneklik ise bir diğer farklılıktır. Yabancı dil öğretimine en erken Hollanda'da başlanmaktadır. Diğer bir farklılık ise Türkiye'de yabancı dil öğretimi İngilizce öğretmenleri tarafından verilirken bu Avrupa ülkelerinde ise belli bir aşamaya kadar yabancı dil dersleri sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir. Bu Avrupa ülkelerinde aynı anda birden fazla yabancı dile öğrenciler maruz bırakılırken Türkiye'de ise özel okullar hariç bir yabancı dil (İngilizce) öğretilmektedir. Türkiye'de haftada iki saat işlenen yabancı dil dersleri diğer ülkelere göre oldukça az olduğu tespit edilmiştir. AB ülkelerinde yabancı dil öğretiminde CLIL (Content and Language Integrated Learning) yani İçerik Temelli Öğretim Modeli uygulanırken Türkiye'de bu yaklaşıma göre yapılmamaktadır (Şahin ve Aykaç, 2019).

Ayrıca aktif öğrenme tekniklerinin kullanılmasının yabancı dil öğretiminde oldukça önemli olduğu son yıllarda daha vurgulanır hale gelmiştir. Aktif öğrenme tekniklerinin başında ise drama ve dramatizasyon gelmektedir. Öğrencilerin bedensel ve kinetik zekalarını ön plana çıkaran bu teknikte, okulda öğrendikleri dili kendi kişiliklerini de katarak bir oyun ya da mesajı karşı tarafa canlı halde sunmalarıdır. Drama ile çocuklar rol yapabilirler ve bunda onlara bir kukla ya da istedikleri eşyalar eşlik edebilir. Bu teknikte öğretmen monitör görevini üstlenmektedir. Öğrenciler bazen de sahaya inerek rollere bürünürler ve bu şekilde yabancı dil pratiği yapmak

için uygun ortam oluştururlar. Öğretmenler sınıflarda konuşma becerisini geliştirmek için bir çok yöntem kullanıyor olabilir fakat gözden kaçırdıkları bir nokta bulunmaktadır o da konuşmanın doğal, hazırlıksız, yazısız ve dikkat çekici olması gerektiğidir. Bu yazılı olmayan dikkat çekicilik de drama yöntemi ile sağlanmaktadır. Örneğin; I am sad (Ben Üzgünüm) ifadesinin beden hareketleri ile de desteklenmesi, öğrencileri harekete geçirecek ve öğrenmelerini kolaylaştıracaktır. Nasıl ki insanlar anadillerini de öğrenirken vücut dillerini ve yüz ifadelerini karşısındaki insanlarda daha kalıcı etkiler bırakmak için kullanıyorlarsa bunu yabancı dili öğrenirken de gerçekleştirmeleri oldukça önemlidir (Bergil, 2010).

4.2. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Temel Problemler

Türkiye'nin dil öğretiminde yabancı dil başarı endekslerinde Avrupa ülkelerinin oldukça gerisinde kalmaktadır, özellikle konuşma noktasında problem yaşayan öğrencilerin yabancı dil öğretiminde olan sorunların neler olduğunu belirlenmesinin gerekliği ortaya çıkmıştır. Bu soruya görüşmeye dahil olan katılımcı öğretmenler neredeyse aynı sorunlar üzerinde durarak cevap vermiştir. Nitekim bir öğretmen bu konuda şu ifadeleri kullanmıştır:

> "*Öncelikle eğer yabancı dili etkin bir şekilde konuşmalarını istiyorsak sınavlar kaldırılmalı bu bir ihtiyaç haline getirilmelidir. Öğretmen alımı noktasında da dikkat edilmesi gereken unsurlar bulunmaktadır, özellikle 4 temel beceri dediğimiz bulunmaktadır, özellikle becerilerinin ölçülmesi ve bu doğrultuda öğretmenlerin seçilmesi gerekmektedir. Biz en ilkel yöntem olarak gördüğüm Grammar Translation yani çeviri yöntemine başvurmaktayız. Çerçevenin bu noktada dışına çıkılması gerekmektedir. Biraz önce belirttiğim gibi öğretmen alımlarına da dikkat edilmelidir, örneğin ben Başkent üniversitesinde İngilizce sonra Selçuk üniversitesinde eğitimime devam ettim sınıflar oldukça kalabalıktı ve istenilen oranda dil pratiği yapamıyorduk. Şu an da bizde dil öğretimi noktasında aynı sorunu yaşıyoruz.*" *(*H.G. Kadın, 32.)

Yukarıda bahsedilen aslında yabancı dil öğretim sorununun kökeninde yabancı dil öğretmenlerinin de eğitim sürecindeyken yaşadığı bazı sıkıntılar ve nitelikli mezun olmamaları, dil pratiğinin konuşma noktasında oldukça yetersiz kalması gibi durumlardan kaynakladığını göstermektedir.

Yabancı dil öğretmenin temel görevi öğrencilerin önyargılarına ve tepkilerine takılmadan, İngilizce öğretimini gerçekleştirmek ve onlara en kısa yoldan amaçlarına ulaşmak için yardımcı olmaktır. Bu en başta yabancı dil öğretmenin yetişmesine uygun bir ortam hazırlanması ve onun donanımlı olarak mezun olmasını sağlamak ile mümkündür. İşlevlerini verilen sorumluluk kaygısı ile yerine getirmeye çalışan yabancı dil öğretmenleri, içinde bulunduğu öğretim ortamında tek başına bırakılmaktadır. Yabancı dil öğretmeninin öncelikle sahip olması gereken ana niteliği, yabancı dil hakkında olan bilgi ve becerisidir. Yabancı dili ana dili seviyesinde konuşabilmek yabancı dil öğretmenlerinde bulunması gereken temel özellikler arasında yer almaktadır bu da ancak onların iyi öğretim görmesi ile mümkündür (Sebüktekin, 1983).

Uygulanan yabancı dil öğretim yöntemi ne kadar mükemmel olursa olsun, iş öğretmende bitmektedir. Öğretmen hedeflenen yabancı dilde akıcı bir şekilde konuşamıyorsa istenilen sonuç maalesef ki elde edilemez. Bu nedenle öğretmen alımlarında birincil kriter konuşma becerisi olmalıdır ve aday öğretmenlerin konuşma becerileri ölçülmelidir. Konuşma becerisi yetersiz olan öğretmen adaylarına geliştirmesi için belirli bir süre daha tanınmalıdır (Şahin, 2018).

Türkiye'de yabancı dil öğretiminde sınıfların kalabalık olması hem eğitim sürecinde hem de mezun olduktan sonra yetiştirmekte oldukları öğrencilerinin temel problemleri arasında yer almaktadır. Nitekim bir katılımcı bu konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

> "*Meslek lisesinde görev yaptığım için öğrenci sayımız çok fazla ve 2 ders saati yeterli gelmemektedir. Uygulama sınavlarını bile sınıf mevcutlarından dolayı gerçekleştirmekte sıkıntı yaşıyoruz. Sınıf mevcudunun daha az olduğu sınıflarda ise daha rahat konuşmaya yönelik pratikler yapabiliyoruz*." (H.E., 35*)*

Ne yazık ki sınıf mevcutlarının kalabalık olması sorunsalı Bingöl ilinde yaşayan ve kamu okullarında görev yapan öğretmenlerinin genel bir sorunudur. Ders saatlerinin süresi baz alındığında neredeyse 40'ar kişilik sınıflarda öğrenciler ile İngilizce konuşma pratiğinin yapılması oldukça zordur, bu süre içerisinde yetiştirilmesi gereken müfredat konuları, sınavlar ve etkinlikler de mevcuttur bu da yabancı dilin

pratiği açısında olumsuz bir durumdur. Fakat özel okullarda görev yapan öğretmenler açısından durum biraz daha farklıdır nitekim özel okulda çalışan bir İngilizce öğretmeni durumu şu şekilde açıklamaktadır:

> "*Dil derslerinin saatinin oldukça fazla olması ve sınıf mevcutlarının ideal olması öğrencilerimizin pratik yapma açısından çok faydalı olmaktadır. Native derslerimiz konuşma noktasında öğrencilere gerekli pratikleri yapması için olanak sağlamaktadır. Bütün araç ve gereçler İngilizceye endeksli olarak ilerlemektedir oyunlar vb. bu da öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye ve konuşmaya istekli olmasını sağlamaktadır.*"(S.K., 36)

Yukarıda görüşlerini ifade eden öğretmen Bingöl'de bir kolejde çalışmaktadır. Kolejlerde en önemli nokta yabancı dil öğretimi olduğu için ders saatleri ve çalışan İngilizce öğretmenleri sayısı oldukça fazladır. Ders saatlerinin fazla olması ve sınıf mevcutlarının ideal oranda olması her öğrenci ile iletişime geçme fırsatı sunmaktadır. Kullanılan kaynakların da devlet okullarından daha farklı olması MEB müfredatın kısa bir süre içerisinde verildikten sonra bünyesinden çalışılan kolejin genel merkezinden gelen konularının işlenmesi ve öğrencilerin pratik yapabilecekleri en az bir tane native speaker yani ana dili İngilizce olan öğretmenlerinin bulunması öğrencilerin kendilerini yabancı dilde ifade etmeye ve dile maruz kalmalarını sağlayarak dili doğal ortamında ve verimli öğrenmelerine neden olmaktadır. Nitekim yine aynı özel okulda görev yapan öğretmen bu noktada görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

> "*Dil öğretimin kolejlerde ve MEB de olanının oldukça farklı olduğunu düşünüyorum. Hatta bu farkında uçurum derecesinde olduğuna inanıyorum. Şu an 8. sınıflara anlattığı konuları biz 5.sınıfta vermekteyiz. Yoğun bir programımız mevcut. Fakat Mebde kaynakların oldukça yetersiz olduğunu düşünüyorum bundan dolayı konuşma noktasında hatta yabancı dili öğretimi noktasında yeterli başarı sağlanamamaktadır. Bizde mevcut olan kaynaklar, yardımcı kaynaklar kitaplarımız ve dijital kaynaklarımız oldukça gelişmiş ve işimize yaramaktadır. MEB de özel bir hedefin olmayışı bu başarısızlığın bence temel nedenidir. Görev yaptığım kolejde öğrenciler uluslararası geçerliliği olan bir sınava girmektedir. Devlet okullarında da bu sistem olmalıdır, kaynaklar geliştirilmeli ve müfredatın ileri İngilizceye hitap edebilmesi gerekmektedir.*" (S.K., 36)

Resmi devlet okullarının bütçesi vatandaşların devlete verdiği vergiler ile karşılanırken, özel okulların bütçesi ise okulu açan kurucu müdürler ya da ortaklar

tarafından karşılanır. Özel okul sahipleri velilerden alınan eğitim ücretleri ile okulların giderlerini karşılamaktadır. Öğretmen maaşlarına bakıldığında ise özel okullarda çalışan öğretmenler, devlet okullarında çalışan öğretmenlerden daha az maaş almaktadır. İş garantisi olarak da devlet okullarında çalışan öğretmenler daha avantajlıdır. Resmi devlet okulları ve özel okullar arasındaki temel ve en önemli farklardan biriside öğrenci sayılarıdır. Özel okullarda öğrenci sayısı daha azdır. Eğitimin kalitesini de aynı oranda arttıran bu etken de özel okullarda çalışan öğretmenler öğrencilerine daha fazla zaman ayırabilmektedir. Devlet okullarında ise öğrenci sayısı çok fazla olduğu için öğretmenlerin öğrencileri ile ilgilendiği sürede oldukça kısıtlıdır bu da derslerde verilen eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu farkların yanı sıra araştırmanın da konusu oluşturan ana odak noktası özel okullar ile devlet okulları arasında yabancı dil eğitiminin birbirinden oldukça farklı olmasıdır. Resmi devlet okullarında müfredat devlet tarafından belirlenirken özel okullarda ise müfredatının yanı sıra kendilerine özel uygulamalarda ve ölçmelerde bulunabilmektedirler. Resmi müfredata uymayı kabul etmeyen özel okullarda yabancı dil öğretimi açısından genelde gölge bir program uygulanmaktadır. Yabancı dil dersleri Millî Eğitim Bakanlığı'nın öngördüğü ders saatlerinden oldukça farklıdır, bu okullarda yabancı dil derslerine ayrı bir önem verilmektedir. Resmi devlet okullarında yabancı dil öğretmen yetersizliği ve başka branşlardan olan öğretmenlerin yabancı dil derslerine girmesi devlet okullarının bir diğer sorunudur. Özel okullarda yabancı dil öğretimini etkileyen bir unsur olan teknoloji imkanlar devlet okullarına oranla oldukça fazladır ve öğrenci ve veliler çeşitli araştırmalar yapma, inceleme, değerlendirme haklarına sahiptir (Gürler, 2020).

Öğrencilerin doğuştan var olan dil öğrenme kapasitelerine göre uygun ortamları hazırlamak dil öğrenme sürecindeki ve sonrasındaki oluşabilecek sorunların önüne geçebilmektedir. Stephen Krashen bunu anlaşılabilir girdi bakımından zengin bir ortam olarak anlatmaktadır. Eğer ki öğrenciler anlaşılabilir girdilere yeterince maruz kalırlarsa tıpkı bebeklerin dil öğrenme sürecinde olduğu gibi dil edinimi kendiliğinden gerçekleşecektir. Bu yüzden yabancı dil öğretimi sağlanırken kesinlikle Türkçe ve dilbilgisi kurallarından bahsedilmemelidir. Öncelik dinleme ve konuşma becerilerinin olmalı okuma ve yazma sonradan gelmelidir. Kısacası iletişim

dilbilgisinden daha önemli hala gelmelidir (Şahin, 2018). Nitekim bir öğretmen bu konudaki görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

> "*Bir öğrenciyi dile ne kadar maruz bırakır duymasını sağlarsak aynı oranda da başarıyı sağlarız. Chicken translation yöntemi maalesef verimli değil, çeviri yaparken önce öğrencinin metin içerisindeki kelimeye anlam yüklemesi gerekiyor. Öğrenci yabancı dili kendi kültürel değerleri içerisinde daha iyi öğreniyor. Dilin doğal ortamda öğrenilmesi gerektiğini düşünüyorum. Avrupa ülkeleri bu yüzden bu konuda bizden daha başarılı ve öndeler.*"*(*H.E, 35)

Düz mantıkla yapılan çeviri yöntemlerine 'chicken translation' yöntemi denmektedir, halk arasında moda mod çeviri yöntemi olarak da bilinen yöntemin günümüzde yabancı dil derslerinde bir yöntem olarak uygulandığı görülmektedir. Bu yöntemin yabancı dil öğretimine katkı sağlamadığı görülmektedir. Dil en verimli kendi doğal ortamında öğrenilmektedir. Bunu Chomsky dil öğrenmede evrensel bazı ilkelerin olduğunu savunmaktadır, hedef dilde asgari düzeyde bile olsa cümle üretme yetisine sahip olunmalıdır. Chomsky evrensel dilbilgisinde sağlanılması gereken bazı koşullar olduğunu savunmaktadır. Dili bir fiziki kanunu öğretir gibi değil kendi doğal bağlamı içerisinde öğretmek oldukça önemlidir (Uçak, 2016).

Chomsky ve Krashen dil edinimi noktasında birbirleri ile aynı fikirdedir. Chomsky dilin bir iskelet yapı gibi sistem içerisinde var olduğunu savunmaktadır. Krashen de aynı şekilde dil edinim noktası ve iskelet noktasında Chomsky ile aynı görüştedir. Fakat yetişkinlerin dil öğrenmeleri noktasında birbirinden ayrılmaktadırlar. Chomsky ergenlikten sonra bu iskelet yapının bozulduğunu ve dil edinim cihazlarından yararlanılmadığını savunurken, Krashen ise dil edinim cihazlarının hayat boyu aktif halde olduğunu savunmaktadır. Chomsky göre yetişkinler dili öğrenebilmekte ancak kendiliğinden edinmemektedir. Yabancı dil noktasında dilin içselleştirilmesi, sistem ve kurallarının edinilmesi büyük önem taşımaktadır. Dil eğer içselleştirilebilirse anadile yakın bir şekilde öğrenilebilir, bu da ancak dilin doğal ortamında öğrenilmesi ile mümkündür (Uçak, 2016).

Chomsky bu noktada farklı bir bakış açısı oluşturmuş ve yetişkinlerin kaldıramadığı yükü çocuklar kaldırabilir bakış açısı ile bakmış aslında yabancı dil öğretiminin

çocukluk evresinde tanımlanması gerektiğini öne sürmüştür. 'Dil Edinim Paradoksu' olarak tanımladığı bu duruma göre çocuklar genel öğrenme noktasında olan kapasitelerindeki yetersizliğe rağmen dil öğrenme noktasında soyut ve karmaşık olan yapıyı çözümleyebilmektedir. Bu paradoksu çözmenin en kolay yolu çocukların bu noktada özel bir 'Dil Edinim Cihazına' (Language Acquisition Device-LAD) sahip olduklarını kabul etmekten geçmektedir. Çocuklar doğuştan gelen ve dilin yapısını kendiliğinden kavrayan bir dil edinim mekanizmasına sahiptir ve anadillerini bu mekanizma sayesinde kısa süre içerisinde edinebilmektedirler. Çocukların bu sistemi rahatça kullanırken, yetişkinlerin bu sistemi kullanıp kullanamadıkları bir tartışma konusu halini almıştır bu yüzden yabancı dil öğretiminde izlenecek yolu belirlerken yetişkinlerin bu sistemi kullanıp kullanmadıklarını bilmek önemlidir. Yetişkinlerin LAD'i kullanmadıklarını öne süren bilim adamlarına göre ergenlikten sonra dil öğrenmedeki başarısızlığın temelini bu görüşe bağlamaktadır. Bakıldığında ise birçok yetişkin gerçekten de yıllar boyu dil öğrenmeye emek vermelerine rağmen çocukların eriştiği seviyeye erişememektedirler. Bu duruma verilebilecek en güzel örnek Afrika'dır çünkü Afrika kıtasında okuma yazma oranı en düşük seviyeye sahiptir bu noktada dil öğreniminde en geri sıralarda yer alması beklenirken tam tersi bir durum söz konusudur. Yabancı dil öğreniminde geçmişte olduğu gibi bugünde Afrika kıtası ön sıralarda yer almaktadır. Kabile içi evliliklerinin yasak olduğu bu bölgede evlenebilmek için şart eş adayının kabilesinin dilini öğrenmektir. Evlilik çağına gelmiş Afrikalı geçler yüzyıllardır, en etkili dil öğretim kursuna katılmakla evlilik sürecini başarmaktadırlar. Bu eğitim süreci modern kurslardan oldukça farklıdır, bu süreç dilin bizzat doğal ortamında konuşulan yerde işçi olarak çalışarak dili kendiliğinden maruz kalarak öğrenmeleridir. Burada dikkat çekilecek nokta okuma yazma oranı ile yabancı dil öğrenme arasındaki ters orantıdır. Krashen, (çocukların ve) Afrikalıların takip ettiği doğal yol ile okul ortamında takip edilen suni yöntemler arasındaki farkı Edinme-Öğrenme Ayrımıyla (Acquisition-Learning Distinction) açıklamaktadır (Ellidokuzoğlu, 2018).

Edinme ve öğrenme kavramları yabancı dili öğrenme noktasında birbirinden ayrı kavramlardır. Öğrenmede hedef grammar konularını irdeleyerek öğrenmeyi kapsamaktadır, öğrenme bilinçli olarak gerçekleştirilmektedir. Yabancı dilde bilinçli olarak öğrenilen dilbilgisi kuralları ancak yavaş ve yapay konuşma sırasında

kullanılır ve dilbilgisi testlerinde işe yaramaktadır. Akıcı ve doğal olarak dilin kullanımı noktasında ise başarısız kalmaktadır. Doğal olarak dilin öğrenilmesini mümkün kılan faktör ise 'edinmedir'. Edinme kendisine özgü bilinçaltı sürecidir ve diğer alanlardaki öğrenme süreçleri ile birbirleri ile benzememektedirler. Yabancı dil edinimini farklı kılan herkesin beyninde/zihninde dil ediniminden sorumlu özel bir mekanizma olan LAD'a sahip olmaları değil her yaşta aktif olan edinim cihazlarını harekete geçirmemeleridir. Başka bir ifadeyle yetişkinlerin temel sorunu öğrenmeyi edinmeye tercih etmeleridir. Nitekim Marvin Brown'a göre de dilbilgisi kurallarını konuşma noktasında zorlayıcı olarak kullanmak kişinin dil gelişimine büyük zararlar vermektedir. Günümüzde çoğu yetişkin dilbilgisi ağırlıklı bir dil öğrenme sürecinden geçerek yabancı dil bilgi ve becerilerini geliştirmeye çalışmaktadır. Aynı şekilde müfredatı yabancı dil bilgisi kuralları ile dolu olan bir program da yabancı dil öğretimine büyük yaralar açabilir. Çünkü dil ediniminde en önemli faktör verilen mesajın anlaşılabilir olması kadar dikkat çekiciliğinde bulunmasıdır. Bu dikkat çekiciliğin yani motivasyonun düşük olduğu ortamlarda LAD devreye giremez ve edinme gerçekleşemez. Doğal edinim sırası gelmemiş bir yapının kullanılmaya zorlanılması çocuklarda kalıcı telaffuz bozuklukları gibi sonradan düzeltilmesi zor hasarlara yol açabilmektedir (Ellidokuzoğlu, 2018).

Bir diğer husus olan yabancı dil nankördür konusunun temelinde yatan ise bilinçli olarak öğrenilmeye çalışılan dilbilgisi kuralları bulunmaktadır. Dilbilgisini bilinçli olarak öğrenme hırsı dil edinimin önünde engeldir. Nitekim matematik kuralları gibi öğrenilmeye çalışılan grammar kuralları zaman içerisinde unutulmaktadır. Yabancı dil öğrenme sürecinde yoğun olarak yapılan dinleme ve okuma etkinlikleri kalıcı olarak bilinçaltında grammar bilgilerinin var olmasına zemin hazırlamaktadır bu da unutulmasının önüne geçmektedir (Ellidokuzoğlu, 2018).

Yabancı dilin konuşulduğu doğal ortama gitmek kolay değildir. Nitekim İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin hepsi aynı durumdadır. Fakat bu sınıflarda edinmenin gerçekleşemeyeceği anlamına gelmez. İster doğal ortamında olsun ister sınıflarda yabancı dil edinmenin temel noktası anlaşılabilir mesajlar ile 'LAD'i harekete geçirebilmektir. Bu durum sağlandığında öğrenciler değil yabancı dili sınıfta bulunan yapay ortamda uzayda bile edinebilmektedir. Basitleştirilmiş hikâye

kitapları, orijinal roman ve sesli kitaplar, dinleme setleri, orijinal dilde olan filmler, internet, sanal dünya ve oyunlar yabancı dil edinimi hızlandıran faktörler arasında yer almaktadır. İnsanoğlu ancak kendisine sunulan genetik mirasta bulunan dil edinim kapasitesini bu şekilde öğrenme yerine edinme noktasında kullanırsa yabancı dil etkili bir şekilde konuşma önündeki engeller kendiliğinden kalkacaktır (Ellidokuzoğlu, 2018).

Yabancı dili konuşmada pratik yapmanın en güzel yolu aslında yerinde yabancı dile maruz kalmaktır, bu da bazı programlara daha çok ağırlık verilmesi ile olacaktır. Bu programlar e-Twinning (Avrupa'daki okullar arası iş birliğini teşvik eder) Erasmus gibi programlardır. Doğru şekilde yönetildiğinde bu programlar yabancı dil pratiği açısından oldukça önem taşımaktadır. Nitekim bir öğretmen bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

> "*Süper lise mezunuyum. Hazırlık sürecinde dili öğrendiğimi söyeleyebilirim. Dil sınıfında eğitim aldım. İstanbul Üniversitesinden mezun oldum. Erasmus öğrencileri sayesinde yabancı dile maruz kaldım o şekilde konuşma pratiği yaptım. İstanbul araştırmaları üzerinde yüksek lisans yaptım. Dilde ne kadar bilimsel araştırma yapılırsa yapılsın, pratik alanı olmayınca öğrencileri yabancı dil noktasında istenilen başarıya ulaştırmada başarısız olunuyor.*" (S.H., 33)

Yukarıda görüşlerini dile getiren öğretmen, bir devlet lisesinde İngilizce öğretmenidir ve üzerinde durduğu nokta yabancı dile katkı sağlayan bu programların hem öğrencilere hem de İngilizce öğretmenlerine bilinçli bir şekilde verilmesidir. AB eğitim programı Eğitim düzeyini yükseltmeyi ve istenilen düzeye getirmeyi amaçlar. Erasmus insanların yaşı ve eğitimi ne olursa olsun kişisel gelişimi ve istihdamı artırmak seviyede yeni beceriler kazanmalarına destek olmaya çalışır. Ayrıca, sosyal ve kültürel alandaki çalışmaları desteklemek amacıyla geliştirilen Erasmus, insan olanakları etkisi eğitimi, gençliği ve yaşam boyu öğrenmeyi iyileştirmeyi amaçlar örgün ve yaygın eğitim dahil olmak üzere eğitimin her yönünü desteklemektedir. Bu program işbirliğini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitimin uyum ve etkileşimini teşvik ederek, gençleri çeşitli alanlarda eğitmek. Ayrıca toplumda ve iş dünyasında yeni fikirler yaratmayı ve görünmez sınırları kaldırmayı amaçlar (Cantez, 2020).

Bazı öğretmenlerin yabancı dillerini geliştirmek amacıyla eğitimlerini bazı dönemlerini yurtdışında gerçekleştirilmiş ve yabancı dillerine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ünlü'nün 2015 yılında yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının erasmus programlarına katılmalarının temel amacı olarak yabancı dillerini geliştirme isteği olduğunu belirtmişlerdir. Fakat bu noktada Erasmus'ta gidilecek olan ülkenin İngilizce'yi akıcı ve etkili bir şekilde konuşuyor olması ve eğitim dilinin İngilizce olması oldukça önemlidir (Kuloğlu, 2020).

4.3 Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimini Etkileyen Unsurlar

4.3.1. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mevzuata, Eğitim Politikalarına ve Ders Materyallerine Olan Bakış Açısı

Türkiye'de örgün, yaygın ve uzaktan olan yabancı dil öğretiminin temel amacı öğrencilerin dört temel beceriyi kapsayan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir. İlköğretim ve ortaöğretim programlarının birbirlerini tamamlayıcı nitelikte olması esastır. Okul ve kurumlarda uygulanan programlar kurullar tarafından belirlenmekte veya zümre öğretmenlerin toplanması ile oluşturulmakta ve il/ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından onaylanarak uygulanmaktadır. Türkiye'de uygulanan yabancı dil eğitim müfredatı devlet okullarında ve özel okullarda birbirinden farklıdır. Özel okulların kendilerine has bir müfredatı bulunmaktadır. Nitekim bir öğretmen bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

> "*Ders materyalleri yetersiz, akıllı tahta eğitim kullanılan kaynakların kalitesi öğrenciyi etkilemektedir. Materyaller olarak eksiğiz dil canlı olduğu için materyaller daha canlı olabilir. Kuklalar vb. olmalı, okullara gereken materyal sağlanmalı. Müfredat oldukça yoğun biraz eksiltilmeli.*"(Ç.A, 31).

Yukarıda görüşlerini ifade eden öğretmen Bingöl'de bir ilkokulda görev yapmaktadır. Okulların yabancı dil öğretiminde kullanılan materyallerin az olduğunu olmalı, okullara materyaller sadece kaynak kitaplar ile sınırlı değildir bunlara aktif öğrenmeyi etkin hale getirecek olan kuklalar, hikâye kitapları vb. materyaller de dahildir. Yabancı dil öğretiminde materyal kullanımının önemi oldukça büyüktür ve yalnızca ders kitaplarını materyal olarak kullanmak etkin bir öğretim için yeterli

değildir. Günümüzde teknolojik gelişmelerle eşgüdümlü olarak materyal kullanımları da çeşitlenmiştir. Otantik olan ve otantik olmayan olarak 2'ye ayrılan bu materyallerden hedef dili öğretmek için bilinçli olarak hazırlanan materyaller otantik olmayan materyal, hedef dili öğretmek adına hazırlanmış herhangi bir pedagojik niteliği olmayan materyaller ise otantik materyallerdir. Bu iki materyal birbirinden çok farklıdır. Otantik materyaller gerçek hayattaki belli bir şekilde iletişime geçmek amacıyla hazırlanırken otantik olmayan materyaller ise belirli bir dil becerisini geliştirmek adına hazırlanan ve doğal olmayan materyallerdir. Otantik olmayan materyaller daha çok dilin dilbilgisi yönünden gelişmesini sağlarken otantik olan materyaller ise dilin iletişimsel yönünü geliştirmek adına önemlidir. Her iki materyal çeşidi dilin gelişiminde ve kullanılmasında önemli rol oynamaktadır (Temizyürek ve Birinci, 2016).

Dil öğretiminde kullanılan materyallerin bir diğer önemi de yukarıda da belirtildiği gibi materyallerin canlı ve dikkat çekici olmasıdır. Yapılan araştırmalar daha çok otantik materyallerin kullanımına ve önemine ilişkin araştırmalardır ve otantik materyallerin dil öğretimi açısından önemini şu şekilde sıralamaktadır:

1. *Öğrencilerin hedef dildeki üretimlerini daha aktif hale getirmek*
2. *Öğrencilerin hedef dili daha hızlı edinmesini sağlamak*
3. *Öğrencilerin gerçek hayattaki olan durumlarında daha güvende hissetmesini sağlamak*
4. *Öğrencilerin dil öğrenimine ilişkin olan motivasyonlarında önemli etkileri vardır*
5. *Öğrencilerin dikkatlerini çeken noktalarda otantik materyal kullanımı öğrenciler için daha elverişli bir öğrenme ortamı hazırlamaktadır* (Temizyürek ve Birinci, 2016).

Son zamanlarda hemen hemen her okulda kullanılan etkileşimli yani akıllı tahtalar yabancı dil öğretiminde de önem arz etmektedir. 1960'lı yıllarda gelişen teknolojinin etkisi ile de dil öğretiminin teknolojisi kısmı başka bir boyuta taşınmıştır. 1990'lı yıllarda ise internetin yaygınlaşması ile de bireysel dil öğretimi daha aktif hale gelmiştir. 'Bilgisayar Destekli Öğretim' (BDÖ) adı altında ise yabancı dil öğretiminde multimedya (dijital ses, video) kullanılmaya başlanmıştır. Zamanla bu teknolojik gelişmelere bağlı olarak bireysel dil öğrenimi gelişmeye başlamıştır. 2010'lu yıllarda ise cep telefonlarının akıllı telefon şeklinde gelişmesi ile de

Bilgisayar Destekli Dil Öğretiminden Cep Telefonu Destekli Dil Öğrenimine doğru bir geçiş başlamıştır (Geçgel ve Peker, 2020).

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisini etkileyen unsurların başında bilgisayar destekli materyallerin kullanılmasının öğrencinin motivasyonuna olumlu etki yaptığı da kanıtlanmıştır. Yapılan bu araştırmada katılan öğretmenlerinde bu görüşü desteklediği ortaya çıkmaktadır. Nitekim bir öğretmen bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir.

> "*Sınıflarda akıllı tahtaların olması güzel bir olanak sağlıyor derste. Öğrencilerin dokunabileceği de materyallerin bulunması gerekmektedir. Materyaller dinleme pratiğinin yapılmasında yetersiz kalıyor. Dinleme pratiği istenilen düzeyde yapılamamaktadır. Müfredat bizi sınırlandırmaktadır bu noktada kendimi serbest hissetmiyorum. Konuları çok fazla buluyorum. Ders kitapları çok yoğun bir şekilde yazılmış. Geriye dönük tekrar yapma noktasında sıkıntı yaşamaktayız. Konular birebiri ile sarmal olması gerekirken bağlantısız durumda*." (H.G, 32).

Yabancı dil öğretmenlerinin karşılaştığı temel sorunların başında yukarıda da bahsedildiği üzere materyal eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Özellikle konuşma becerisini geliştirmek adına dinleme becerisinin de geliştirilmesi gerekmektedir, bundan dolayı kulağa hitap eden sesli materyaller önem taşımaktadır. En sık yaşanan problemlerin başında internetin kopması, akıllı tahtaların donması gibi sorunların olduğunu da dile getirmişlerdir. Müfredatında kendilerinin sınırlandırdığını ifade eden öğretmenler, ders kitaplarının yoğun ders saatlerinin ise az oluşunun ve konu yetiştirme kaygısının bulunmamasının da etkileri olduğunu söylemektedirler.

Derslerde kullanılacak olan kaynak kitaplar hazırlanırken öğrencilerin ilgi alanları, yaşantılarına dair konular baz alınarak hazırlanmalıdır. Tomlinson dil öğretiminde kullanılacak olan araç ve gereçlerin geliştirilmesine esas alınacak bazı ilkelerden bahsetmektedir. Bunlar; gereçlerin bir etki oluşturabilmeli örneğin öğrencilerin ilgi, meraklarını geliştirecek bazı materyaller öğrenmeyi daha da kolaylaştırabilir. Bunun içinde kaynakların sürekli kendini yenilemesi şarttır. Bir diğer özellik ise kullanılacak gereçlerin öğrenciyi rahatlatacak gereçlerin olmasıdır. Örneğin; bir İngilizce ders kitaplarındaki alıştırmalar birbiri ile iç içe geçmiş ve karmaşık bir şekilde olmamalıdır. Öğrenciyi sürekli bir sınavda duygusunu vermekten çok

öğrenciye yardımcı olmaya yönelik alıştırmaları içermelidir. Gereçler öğrencilerde kendilerine güvende hissettirecek temaları içerisinde bulundurması gerekmektedir, örneğin öğrencilerin dilin ötesine geçip hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını ortaya çıkaran alıştırmaların olması önemlidir. Öğretilen şeyler öğrenciler tarafından yararlı ve birbiri ile bağlantılı olarak algılanmalıdır. Gereçler dili özgün kullanımı içerisinde öğrenciye sunmalıdır. Aynı zamanda gereçler öğrencilerin iletişimsel dil becerilerini geliştirecek de alıştırmalara yer vermelidir. Gereçler öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır, aynı zamanda kullanılan bu gereçler beyninin iki tarafını da harekete geçirebilmelidir (Uçkun ve Onat, 2008).

Oxford'un strateji analizi araştırmasının ortaya koyduğu değişkenlere bakarak beş farklı öğrenim stili olduğunu ileri sürülmüştür. Örneğin; fiziksel duyuların kullanılması gibi görsel öğrenmesi ön planda olan öğrenciler görsel uyarıcılar sayesinde öğrenmektedir. İşitsel zekası ön planda olan öğrenciler ise dili duyarak öğrenir, kinestetik zekası ön olanda olan öğrenciler dili hareketli oyunlar, projeler eşliğinde öğrenmektedir (Uçkun ve Onat, 2008). Buradan anlaşılacağı üzere her öğrencinin zekâ türü birbirinden farklıdır ve öğrenme yöntemleri de ona göre değişkenlik göstermektedir. Kaynak kitaplar ve diğer materyaller de bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak hazırlanmalıdır.

Yabancı dil müfredatının yoğunluğu öğrenmenin önünde engel teşkil etmektedir. Her ortam kendine has özellikleri olduğu için her ortama uygun yabancı dil programları geliştirme zorunluluğu da bulunmaktadır. Bir yabancı dil programının başarısı toplumsal özelliklerin iyi incelenmesine bağlı olarak hazırlanmasına bağlıdır. Yabancı dil öğretimi bir kapalı kutu içerisinde değil toplumun içerisinde gerçekleştirilir. Toplumun özelliklerinin göz önüne alınması hazırlanan müfredatların içeriğini de etkilemektedir. Bu nedenle bütün ülkelere ve durumlarına aynı anda hitap eden programların varlığından söz etmek güçtür. Ülkemizde dil üretimi alanında sunulan hazır programlar yerine kendine has programlar geliştirmelidir (Işık, 2008). Ders saatleri noktasında da öğretmenler belirli başlı sorunlar yaşamaktadır, özellikle ders saatlerinin az oluşundan sıkıntı yaşanmaktadır. Nitekim bir öğretmen bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

> "*Ders kitapları maalesef kullanışlı değil. 2. sınıfların kaynakları oldukça güzel fakat 4.sınıfların kaynaklarını zor buluyorum. Materyaller oldukça zor. Müfredata uygun ilerlemek zorunda olduğumuz için sağlam bir öğretim yapamıyoruz. Örneğin 4. sınıfların konu dağılımı ile 2. sınıfların konu dağılımı aynı değil fakat aynı anda aynı ders saati ile yetişmesi gerek bu noktada da oldukça zorluk çekiyorum. Uygulamaya yönelik bir aktivite yapmaya zamanımız olmuyor*" (T.H., 30).

Yukarıdaki görüşlerini ifade eden öğretmen ilkokulda çalışmaktadır. Fakat lise kademesinde çalışan öğretmenlerden de bu doğrultuda aynı görüşler gelmektedir. Örneğin; Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde görev yapan bir öğretmen de görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

> "*Lisede 11. ve 12. sınıfların müfredatı çok yoğun ve ağırdır. Meslek liselerinde ve diğer liselerde aynı müfredatın ve ders saatinin olmasını doğru bulmuyorum. Eğitim politikası noktasında ise grammara ağırlık verildiğini düşünüyorum. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması, müfredatın ağır olması ve meslek liselerinde uygulama derslerinin de çok olması en azından meslek liselerine özgü bir programın yapılmasını gerektirmektedir*." (S.H, 33).

Türkiye'de var olan genç nüfus bir yandan meslek liselerinde mesleki yönden iyi bir şekilde eğitilmeye çalışılırken, yabancı dil yeterliliklerinin de artırılması gerekmektedir. Bu bağlamda meslek liselerinde öğretilen yabancı dilin kalıcı ve etkin olması önem taşımaktadır. Planlı kalkınma döneminden başlayan süreç ülkemizde sanayileşmenin önemi arttırmış ve mesleki ve teknik alanda iyi eğitim görmüş kişilere ihtiyaç duyulmuştur. Bu da yabancı dil bilen teknik elaman ihtiyacını da aynı oranda arttırmıştır (Yavuz, 2007).

Meslek lisesinde okuyan öğrenciler kendilerini yabancı dil başarısında genel lisede okuyan öğrencilere göre daha başarısız hissettikleri algısı mevcuttur. Bunun temel nedeninin yukarıda da belirtildiği gibi onların İngilizce düzeylerine uygun oluşturulmuş bir müfredatın olmayışının bu duruma sebep olduğudur. Bu yüzden mesleki/teknik liselere önem verilerek, farklı ihtiyaç ve yeteneklere sahip olan öğrencilere göre fayda sağlayan yeni dokümanlar oluşturulmalıdır. 9. sınıftan itibaren mesleki alanlara özgü olan içerik tabanlı kitapların geliştirilmesi ve okutulması

yabancı dil öğrenmelerine ve onların motivasyonlarını arttırmalarına yardımcı olacaktır (Nas-Özen ve diğerleri, 2013).

Mevcut ders kitaplarının ve müfredatın birbirini sürekli yineler durumda olması ile birlikte bunların hazırlanırken öğrenci ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmaması ve farklılık göstermemesi öğrencilerin dolayısı ile öğretmenlerin de motivasyonunu düşürmektedir. Sınıflar ilerledikçe aynı müfredatın tekrarlanmasının örneğin bir dilbilgisi konusu olan Simple Present Tense (geniş zaman) konusunun devlet okullarında 5. sınıfta verilmeye başlanması ve 9. sınıfta tekrar başa dönülerek aynı konunun işlenmesi, öğretmenlerin bu müfredatı takip etmek zorunda olması sonucunda öğrenciler zaman geçtikçe İngilizce dersine olan isteklerini yitirmelerine, tekdüze gitmelerine sebebiyet vermekte bu da onları yabancı dili öğrenme noktasında başarısızlığa doğru sürüklemektedir (Nas-Özen ve diğerleri, 2013).

4.4. Yabancı Dili Öğretme Noktasında Görev Yapılan Okulun Alt Yapısının Önemi

4.4.1. Bingöl'de Bulunan Okulların Alt Yapısının Değerlendirilmesi

Bingöl'de devlet okullarının sayısı fazladır ve buna ek olarak özel okullarda bulunmaktadır. Okulların alt yapısının yabancı dil öğretiminde etkinliği açısından önemi oldukça büyüktür. Okullarda bulunan derslik sayısı, teknolojik imkanların durumu, uygulama alanlarının varlığı, materyal desteği gibi durumlar yabancı dil öğretimini etkileyen unsurlardır. Örneğin; bir öğretmen bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

> "*Kentsel dönüşüm mahallesinde bulunan bir okulda görev yapıyorum Pandemi döneminde online platform olan Zooma bile bağlanmakta sıkıntı yaşayan öğrencilerim vardı. Okulumuzun al yapısı bu noktada yetersiz kalıyor. İdarecilerimiz elinden geleni yapsa da bu durum maalesef aşılmıyor. Öğrencilere aktivite yapmak adına alacağımız çalışma kağıtları, çıktılarımızda sıkıntı oluşturuyor*." (T.Ş., 30).

Yukarıda görüşlerini ifade eden öğretmen, okulunun teknik alt yapısının yeterli olmadığından bahsetmektedir. Aynı zamanda bu okulda eğitim gören öğrencilerin çoğunluğunun evinde internet bağlantısı olmadığından pandemi sürecinde evden

devam ettirilmeye çalışılan eğitimlerinin de sekteye uğramasına sebebiyet verdiğini belirtmiştir. Okullardaki fiziki koşullar öğrenmeyi etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Belirli koşullar sağlanmadıkça öğretmenlerin yeterlilikleri başarıyı belirli oranda etkileyebilmektedir. Özellikle yabancı dil öğretiminde fiziki koşullar oldukça önemlidir. Sınıflarda dinleme ve izleme aktivitelerini yapabilecek yeterli teknolojik donanımlar bulunmalıdır. Birçok sınıf dinleme ve izleme ekinliklerinin yapılabilmesi için gerekli olan teknik şartlardan yoksundur. Dinleme ve telaffuz becerileri açısından hedef dile yeteri kadar maruz kalınması önemlidir. Teknolojik alt yapısı yüksek olan okullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri derslerinin verimli geçtiğini ifade etmektedir. Nitekim Bingöl'de bulunan bir kolejde görev yapan bir öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

> "*Okulumun alt yapısını bu noktada yeterli görüyorum. 4 temel beceriyi ölçmek adına bilgisayar laboratuvarlarımız mevcut ve öğrencilerimizin her ünite sonunda dinleme becerilerinin bu şekilde test edebiliyoruz. Buna ek olarak kitaplarımızı tahtaya yansıtabilme olanağımızın olması bizi zamandan tasarruf yaptırarak daha çok pratik yapma olanağı sunmaktadır. Özellikle İngilizce derslerinde interaktif yani etkileşimli tahtalarda bulunan oyunları açmamız ve öğrencilere oynatmamız onlara yabancı dili öğretmeyi zevkli hale getirmektedir. Okulumuz bize istediğimiz ek materyalleri sağlama noktasında da kolaylık sağlamaktadır. Örneğin Cook (Yemek Pişirmek) ünitesi geldiğinde öğrendikleri kelimeleri ve cümle kalıplarını daha kalıcı hale getirmek adına okulumuzun yemekhanesine çıkıp, orada pizza vb. yemek türlerini yapabilmekteyiz bu noktada istediğimiz malzemeleri almakta ve araç ve gereçleri sağlamaktadır. Bu da öğrencilerin yabancı dili öğrenirken eğlenmesini ve daha kalıcı hale getirilmesini ve kısa kısa konuşmalarını video alarak aileleri ile paylaşılmasının sağlanmasına olanak sağlamaktadır. Aynı zamanda bu tür saha çalışmalarını dışarıda yapacağımızda ise yine yeterli ulaşımsal teknik desteği okulumuz bize sağlamaktadır. İngilizce de saha çalışmasının ve öğrenilen konuların sahada konuşulmasının çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bu noktada her okulun yabancı dil öğretimi için ayrı teknik donanımlar sağlaması gerektiğine inanıyorum. Örneğin yabancı dil dersleri özel hazırlanmış ve görsel olarak da yabancı dili destekleyen materyallerin bulunduğu sınıflarda verilmelidir. Bu şekilde öğrencilere daha çok pratik yapma olanağı sağlanmaktadır*." (Ö.E, 32).

Öğrenme işlemine katılan duyu organlarının sayısı ne kadar fazla ise o kadar verimli ve kalıcı öğrenme sağlanmaktadır. Bu nedenle ses, yazı ve görüntülerin aynı anda kullanıldığı öğrenme yöntemleri en kalıcı yöntemlerdir (Aslan, 2017). Yabancı dil derslerini sınıf ortamından çıkarak, alanda da devam ettirmek mümkündür. Örneğin;

meyveler (fruits) konusu anlatıldığında öğrencileri bir manava götürerek orada öğrendikleri meyveleri birbirleri ile ve öğretmenleri ile karşılıklı cümleler ile konuşarak daha kalıcı hale getirebiliriz. Bu hem öğrencinin farklı bir ortamda ders işlemesini ve heyecan uyandırmasını sağlarken hem de pratik yapma olanağını oluşturmaktadır. Özel okullarda şu an bu yöntem uygulanmaktadır. Burada rolü İngilizce öğretmenleri üstlenmektedir. Anaokulu kademesinden ortaokul hatta lise kademesine kadar yapılan bu saha çalışmaları yabancı dili konuşmayı zevkli hale ve daha kolay getirmektedir.

1954 senesinde Skinner ve arkadaşları tarafından daha etkin bir öğrenimin gerçekleştirilmesi ve kişiye özgü hale getirilmesi adına bir yöntem geliştirilmiştir. ’Programlı Öğrenim’ adını verdikleri bu yöntemde öğretmenin rolünü öğrenme makinaları ve bilgisayarlar almaktadır. Skinner ancak öğrencinin kendi davranışlarının sonucunda alacağı tepkilere göre doğruyu bulacakları görüşünü savunmaktadır. Bu yüzden öğrenciye doğru tepkiler verecek makinalar ve bilgisayarlar ile oluşturulan sınıf ortamları fikrini ortaya atmıştır. Bu makine ve bilgisayarlar öğrencinin bireysel öğrenme hızına göre ilerleyecek ve kendi kendine öğrenmesini sağlayarak, öğrencinin sorduğu sorulara hemen cevap vererek etkin öğrenmeyi sağlayacaktır. Skinner’ın bu yöntemi birçok bilim adamı tarafından da ortaya atılmıştır. Kullanım alanı bulamayan bu görüşlerin zamanla üzerinde durulması bırakılmıştır. Bu makinalardan ilki 1926 senesinde Sidney Pressey tarafından geliştirilmiştir. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra ise yabancı dil öğretiminde teknolojik cihazların sınıflarda kullanılması için birtakım projeler geliştirilmiştir. Bilgisayarlar, projeksiyonlar, video, ses kayıt cihazlarının bulunduğu bu ortamlara dil laboratuvarları denilmiştir. Bu sınıflar ilk kez Amerika’daki ordu personeline yabancı dil öğretmek amacıyla, ortaya atılan audio-lingual (duyumcu dil) yönteminin uygulanmasına yönelik tasarlanmıştır. Böylece bu cihazlar bu sınıflarda kullanılmaya başlamıştır. Bu gelişmeler sonucunda başlangıçta istenilen düzeyde verim alınamasa da internetin icadı ile zaman içerisinde köklü sayılabilecek değişimlere zemin hazırlamıştır (Aslan, 2017).

Günümüzde yabancı dili öğretmek amacıyla tasarlanmış birçok web tabanlı ve web tabanlı olmayan birçok program yabancı dil eğitiminde kullanılmış, yabancı dil

öğretimine farklı bir boyut kazandırmış ve öğrenme yaşantılarını zenginleştirmiştir. Sosyal medya hesaplarının kullanılmasının yaygınlaşması kişilerarası iletişime farklı bir boyut kazandırmıştır. Kolay kullanımı, zengin bir içeriğe sahip olması yeni nesillerinde dikkatini çekmiş ve yabancı dil öğretim alanı için bir kaynak haline gelmiştir. Bunun yanında bilim adamları adına yapay zekâ ile donatılmış adına, ismine robot öğretmenler dedikleri sistemler geliştirmektedir. Bu robot öğretmenler, öğretmenlerin sınıf içerisindeki rolleri üstlenerek bazı sistemler geliştirmiştir. ABD, Japonya, Güney Kore gibi ülkelerde bulunan bu robot öğretmenler şimdiden sınıflarda yerini almıştır (Aslan, 2017).

Bingöl'de bulunan devlet okullarının alt yapısına bakıldığında her kademe bulunan okulların öğretmen açığı mevcuttur ve bu açıkların giderilmesi gerekmektedir. Göç etme nedenleri arasında eğitimin istenilen kalitede verilmemesi de bulunmaktadır. Özellikle kırsal bölgelerinde bulunan öğretmen açıkları ya da alanında uzman olmayan öğretmenlerin derse girmesi, kışın yaşanan ulaşım sorunları gibi nedenler kırsal kesimde eğitim kalitesini oldukça düşürmektedir. Böyle ortamlarda yabancı dil eğitiminin de kalitesinden söz etmek oldukça güçtür.

Bingöl'de okullaşma oranı nüfus artış oranına göre bakıldığında düşük seviyede kalmaktadır. 2015-2016 eğitim ve öğretim yılı itibariyle öğretmen başına toplamda 15'ten fazla öğrenci düşmektedir. Bu rakamlar Türkiye şartlarında makul görünebilmektedir. Fakat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün açıklaması, okul kademelerine göre değil de toplam öğretmen sayısına göre yapıldığından, bütün kademelerde öğretmen sayısının makul seviyelerde olup olmadığı net olarak anlaşılmasa da derslik sayılarına ve derslik başına düşen öğrenci sayısına bakıldığında okul kademeleri arasında orantısız bir dağılımın olduğu tahmin edilmektedir. Lise ve dengi okullarda derslik başına, 22,29 öğrenci, ortaokulda 21,59 öğrenci, ilkokulda ise 18,54 öğrenci düşmektedir (Solak, 2016).

Eğitim sisteminin değişmesinden kaynaklanan rakamlardaki farklılar bir kenara bırakıldığında, hem öğrenci sayılarında hem de derslik sayılarında düzenli bir artış olduğu görülmektedir. Derslik sayılarına paralel olarak, öğretmen sayılarında da artış görülmektedir. Bingöl ilinde 2015 yılı itibariyle Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı

olarak görev yapan öğretmen sayısının 3 bin 906 olduğu anlaşılmaktadır. Ancak derslik ve öğretmen sayısı yetersizdir. Derslik ve öğretmen sayılarının, öğrenci artış hızına paralel olarak artmaması yukarıda da ifade edildiği gibi okullaşma oranının düşmesine yol açmaktadır (Solak, 2016).

Okullarda 2013 senesinden bu yana İngilizce öğretimi 2. sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır ve 12. sınıfın sonuna kadar verilmeye devam etmektedir. Haftalık ders saatlerine ek olarak bazı okullarda seçmeli ders olarak da İngilizce verilmeye başlanmıştır. Burada söz konusu olan seçmeli dersler baz alındığında bir öğrencinin 2. sınıftan 12. sınıfa kadar toplamda 1368 saat yabancı dil dersi verildiği belirtilmektedir. Bu toplam 2013 yılından sonra farklılık göstermeye başlamıştır. Bu ders saatine rağmen Türkiye'de devam eden İngilizce öğretimi sorununa bazı cevaplar aranmaktadır. Uygulanmakta olan eğitimin, içeriklerinin ve yöntemlerinin öğrencilerin büyük çoğunluğuna yabancı dilin dört temel becerisini aktif kullanacak kadar verimli olmamaktadır. Bu sorunların temel nedeni olarak ise yabancı dilin nasıl öğrenileceğinin bilinmemesinin olduğu söylenmektedir. Bu nedenle hala ülkemizde yabancı dili öğrenme ve öğretme noktası ile ilgili sorunlar bulunmaktadır. Bu problemlerin arasında yabancı dile ayrılan ders saati sayısının yabancı dile olan teması kısıtladığı da söylenmektedir (Acıroğlu, 2020).

Ülkemizde İngilizce öğreniminin başarı sağlayamamasının temel nedeni ise konuşma becerisinin öncelikte yer aldığı bir programın verilmemesidir. Buna da uygun öğretim programlarının olmaması da bu soruna dahil edilmektedir. Yabancı dil eğitimi genel de dilbilgisi ağırlıkta verilmektedir. Bu aslında öğretmenlerinde üzerinde durduğu bir konudur. Dilbilgisi bilmenin hedef dili bilmekle eş değer tutulması yanlış bir algı oluşturmaktadır. Nitekim bir öğretmen bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

> "*Bir sene önce tamamen grammar translation kullanıyordum şu an grup kitlesi çok önemli beklentiye göre devlet okullarında kitaba göre hareket ediyoruz kaynak kitabı reddeden gruplarda klasik öğretim yapıyoruz. Fotokopi vb. cansız materyaller olduğu için öğrenci reddediyor. Canlı görseller ve kitaplar gerekiyor. Bu başarı için ders sayısı arttırılmalı sürekli hale getirilmesi ve dilin ihtiyaç haline getirilmesi gerekiyor*." (Ç.A., 31).

Bir diğer önemli nokta ise kültürel farklılıklardır. Bingöl'de Zazaca ağırlıklı olarak konuşulmaktadır. Görüşme yapılan bazı öğretmenler, bu noktada öğrencilerin ikilem yaşadığını ve İngilizce'yi neden öğrenmeleri hususunda bilinçlendirilmeleri gerektiğini söylemektedir. Nitekim bir öğretmen bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir.

> "*Öğrencilerimiz Batıdaki öğrencilere göre dile yatkınlığı daha az durumdadır. Doğudaki öğrenciler bu noktada 2. plana atılabilmektedir. Türkçeyi bile 2. dil olarak öğrenen bu çocuklarda ailelerinin çocuklara verdiği destek oldukça önemlidir. Velinin ilgisi sayesinde çocuklara dile meraklı hale gelebiliyor. Fakat aile yeterince ilgi göstermezse bu dezavantaj halini alabilir. Çocuğun İngilizce'yi konuşabilmesi için dile maruz kalması gerekiyor. Aslında bir insanın dili konuşabilmesi 6 ya da 8 ay yeterlidir fakat bu maruz kalma oranına göre değişiklik gösterebilmektedir.*" (S.K., 36).

Eğitim hakkının en önemli unsurlardan biri olan eğitimde fırsat eşitliği hususu önemli bir noktadır. Türkiye'de anadili eğitim dilinden farklı olan çok fazla öğrenci bulunmaktadır. Kürt, Arap, Süryani gibi birçok farklı dili konuşan öğrenciler sosyal yaşamda eğitim dilinden ziyade kendi dillerini konuşmaktadır. Türkiye'de doğu bölgelerinde bulunan öğrenciler Türkçe dili ile eğitim gördükleri için Türkçeyi bile 2. dil olarak okullarda öğrenmeye çalışmaktadır. Bingöl'de örneğin ağırlıklı olarak Zazaca konuşulmaktadır. Okullarda Türkçe konuşma noktasında bile bazı sıkıntılar yaşayan öğrencilere İngilizcenin de eş zamanlı olarak öğrenilmeye çalışılması bazı sıkıntılar doğurabilmektedir. Bazı kişilere göre doğu ve batı illerinde bulunan öğrencilerin aynı sınavlara tabi olması ve aynı şartlara sahip kabul edilmesinin bir eğitim ihlali olduğunu düşünen kişiler de bulunmaktadır (Beltekin ve Çete, 2019).

Türkiye'de eğitim koşulları bölgeden bölgeye göre farklılık göstermektedir. Okul donanımı, okulun sosyo-ekonomik özelliklerinin farklı olması, okulun geleneği gibi özelliklerden dolayı farklılaşma göstermektedir. Örneğin; bir okulda spor salonu, dil laboratuvarı, dil sınıfları gibi bölümle bulunuyorken diğer bir okulda bu unsurların mevcut olmaması söz konusu olabilmektedir. Yine bir okulda sınıf mevcudu sayısı 20 iken diğer bir okulda 80'e kadar çıkabilmektedir. Bazı okullarda öğretmenler deneyim olarak oldukça donanımlı iken bazı okullarda ise yeni atanan öğretmenlerin oluşturduğu kadrolarda bulunabilmektedir (Beltekin ve Çete, 2019).

Bir diğer eğitimde fırsat eşitsizliği konusu Doğu-Batı illerinde olan okulların arasındaki kalite farklılığıdır. Doğu'nun engebeli ve dağlık coğrafi yapısı, köylerin dağının yerleşmesi gibi nedenlerden dolayı her köyde okul bulunmamaktadır. Merkezi okullara taşıma ile öğrenci getirilmektedir, bu da öğrencilerin ekstradan yorulmasına ve zaman kaybına, bu bölgelerde çalışan öğretmenlerinde ulaşımda sıkıntı yaşamalarına sebebiyet vermektedir. Bu nedenlerden dolayı da bu kırsal kesimlerde bulunan öğrenciler eğitim haklarından kısmen mahrum kalmaktadır. Hatta bazı ailelerinin servis ücretlerini ödeyemedikleri için, çocuklarını okula göndermedikleri belirlenmiştir (Beltekin ve Çete, 2019).

Yabancı dile yeterince maruz kalmanın yabancı dil başarısına etkisi öğretmenler tarafından vurgulanmaktadır. Öğrencilerin çevreleri dil öğrenmelerine ilişkin uygun materyaller ile donatılabilirse, yabancı dil öğretiminin matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler gibi sadece formüllere ya da ezbere dayalı olarak öğretilecek bir ders olmadığının farkına varılırsa daha etkili bir öğrenme sağlanabilecektir. Burada unutulmaması gereken yabancı dilin dersten öte bir hayat anlayışı olduğudur. Bu bilgiler ışığında aslında öğrencilere yabancı dili sadece günlük hayatta kullanabileceği şekilde basit ve anlaşılır, yurt dışına çıktığında gündelik yaşamını devam ettirebilecek düzeyde İngilizce konuşmasına imkân sağlayacak şekilde akıcı ve anlaşılan konuşmasını sağlayacak, dil bilgisi kurallarının içinde boğulmadan verilmelidir. İngilizcenin dil bilgisi ağırlıklı kısmı ise bu alanda kendini yetiştirmek isteyen öğrencilere verilmelidir. Bu iki ayrım yabancı dili konuşmasa noktasında önem taşımaktadır (Özer ve Korkmaz, 2016).

Öğretmelerin görüşlerinde dikkat çektikleri bir diğer husus ise yabancı dil öğretiminde aile desteğidir. Bu noktada ailelerin bilinçli olması ve çocuklarını yabancı dilin önemi noktasında, bilinçlendirmeleri önemlidir. Bu konuda bir öğretmen görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

> "*Bu noktada velilere oldukça iş düşmektedir. Veli ne kadar ilgili olursa ve dil öğretiminin bilincinde olursa çocukta bir o kadar ilgili oluyor. İngilizce konuşmanın önemini her zaman ilk derslerimde öğretmen ve öğrencilerime anlatıyorum. Öğrencilerimin bazılarının önyargıları mevcut ancak bir turist gelirse İngilizce konuşuruz şeklinde düşüneneler*

var. E-twining erasmus gibi projeler ve zümre toplantılarında bilgi alışverişinde bulunmak oldukça önemli. 2. sınıflarda özellikle öğrencilerimin ilgisi oldukça iyi. Ailelerinden de motive gören öğrenciler zamanla daha iyi dönüt veriyorlar. Okulda pratik yapmaya çalışsak da evinizde de devam edin diyoruz fakat buna her öğrencinin imkânı yok." (T.Ş., 31).

Aile toplumun en küçük yapıtaşıdır ve çocukların gelişimini etkileyen en önemli faktördür. Gordon çocuğun gelişiminde, anne ve babanın etkisinin çok büyük olduğunu düşünmektedir. Dilbilimcilerin belirttiğine göre ise 3-6 yaş döneminde (egosantrik dönem) dil öğrenimi gören çocuklarda karşılaştıkları sorunu çözüme kavuşturmada başarılı olmaktadırlar. Yabancı dil öğrenmeden öğrenciler koşulları bahane edip bunun arkasına sığınabilmektedirler. Dil öğrenimini zorunlu görmeleri ve dil öğrenimine karşı olan isteksizlikleri öğrencilerin isteğini azaltabilmektedir. Bu noktada aileler öğrencileri yabancı dili öğrenme noktasında istekli hale getirmeli, okullarına gerekli ilgiyi göstererek öğretmenleri ile iş birliği içerisinde bu süreci devam ettirmelidirler. Bu öğrencileri motive ederek dil öğrenme noktasında izleyecekleri yolu daha etkin hale getirmektedir (Doğan, 2018).

Özellikle yabancı dil evde tekrar edilmezse unutulabilir bunu hemen hemen her dilbilimci söylemektedir. Okulda öğrenilen yabancı dilde olan kelimelerin, kalıpların evde tekrar edilmesi hatta imkân varsa iletişime dökülmesi önemlidir. Hatta öğrenciler ile ailelerin evde yabancı dilde olan filmleri birlikte izlemeleri, onları teşvik etmeleri yabancı dil öğretimine olumlu katkı sağlamaktadır. 1996 yılında Coleman ve diğerlerinin yaptığı bir araştırmada, farklı aile ortamlarında yetişmiş olan çocukların farklı düzeyde başarıları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre aile, okul başarısını etkilen yan unsurlar arasında bulunmaktadır (Doğan, 2018).

Yukarıda erasmus ve e-twinning gibi yabancı dili etkileşimli kılan, öğrencilere ve öğretmenlere yurtdışına çıkma olanağı sağlayan programlar yabancı dilin gelişimine önemli katkılarda bulunmaktadır. E-twinning farklı Avrupa ülkelerinde bulunan öğretmen ve öğrencilere internet yoluyla farklı projeler üretme imkânı sağlayan bir programdır. Ayrıca bu program erasmus+ tarafından da desteklenmektedir. Ülkemizde ise bu uygulamaya 2009 senesinde dahil olunmuştur. Bu programda Marzano'nun öğrenme biçimlerinden biri olan 'iş birliğine dayalı olan' ve 'dile

dayalı olmayan' öğrenme türlerinin olması dikkat çekmektedir. İşbirliği kavramı uygulamanın temel amacını oluşturmaktadır. Öğrenci ve öğretmenler ortak bir amaç için işbirliği içerisinde yeni projeler üretirler (Altunöz, 2017). Bu projeler içerisinde önemli olan bir diğer proje ise 'Fatih Projesi'dir. Nitekim bir öğretmen bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

> "*İngilizce Hazırlık sınıfında olmayan sınıfların dil öğretiminde amacına ulaştığını düşünmüyorum. İstanbul Üniversitesi mezunuyum. Erasmus öğrencileri sayesinde dile maruz kaldım ve bu şekilde öğrendim. İstanbul araştırmaları üzerine yüksek lisans yaptım. 5 senedir lise grupları ile çalışıyorum. Bilimsel araştırmadan ziyade öğrencilerin pratik yapacakları alanlar olmalı maalesef mevcut değil bu durum. Fatih projesi bu noktada oldukça iyiydi*." (S.H., 33).

Öğretmenler genel olarak projeler ile ilgili bilgi sahibidirler ve bu projelerin dil gelişimine ve etkileşimine önemli katkılar sağladıklarını düşünmektedirler. Bilgisayar destekli eğitimi savunan projelerden biri olan FATİH Projesi (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi Geliştirme Projesi) en büyük bütçenin ayrıldığı projelerden biridir. Türkiye'de son yıllarda akıllı tahta kullanımı hızlanmış ve FATİH projesi ile de bütün okullarda kullanılması hedeflenmiştir. Ülkede bulunan okulların coğrafi şartları birbiri ile aynı olmadığından dolayı da internet bağlantısı kurulamayan okullarda yapılan bazı yatırımlar ile ADSL internet erişimi için çalışmalar devam etmektedir (Ekici ve Yılmaz, 2013). Bu projenin temel amaçları 5 başlık altında toplanmaktadır:

1. Donanım ve Yazılım Gibi Altyapıların Sağlanması
2. E-içeriğin Eğitsel Olarak Sağlanması ve Yönetilmesi
3. Bilişim Teknolojilerinin (BT) Öğretim Programlarında Etkin Olarak Kullanılması
4. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerinin Önemi
5. Bilinçli, Güvenli, Yönetilebilen ve Ölçümü Sağlanabilen Bir BT kullanılması.

Bu noktada öğretmenler sınıflarda bulunan akıllı tahtaların önemini okullarının altyapısını değerlendirirken belirtmişlerdir. Yabancı dil öğretiminde olan kaynak kitapların tahtaya yansıtılması zamandan tasarrufu sağladığı gibi, birçok oyun vb. ögelerinde akıllı tahtalar aracılığı ile kullanılarak öğrencilerin dikkatlerini çektiğini

belirtmişlerdir. Bundan dolayı FATİH projesi genel olarak eğitimin kalitesi açısından önem taşımaktadır.

4.5. Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye Olan Yatkınlarının ve İlgilerinin Değerlendirilmesi

Yabancı dil başarısını etkileyen en önemli unsurlardan biri de öğrencilerin yabancı dile olan bakış açıları, yatkınlıkları ve ilgileridir. Öğretmenler bu noktada Bingöl'de derse girdikleri öğrencilerin durumlarını değerlendirmektedir. Yabancı dile olan ilgi ile yabancı dil başarısı arasında doğru orantının bulunduğu görülmektedir. Nitekim bir öğretmen bu konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

> "*Öğrencilerimin dile yatkınlık seviyeleri maalesef iyi durumda değil. Önlerinde bir üniversite sınavı olduğu için İngilizceyi sadece geçmeleri gereken bir ders olarak görüyorlar öncelikle bu düşüncelerini kırarak işe başlasak da gereken verimi alamıyoruz*." (H.Ö., 27).

Yukarıda görüşlerini belirten öğretmen Bingöl de bir lisede görev yapmaktadır. 12. sınıflar ile yabancı dil derslerini işleyen bu öğretmen öğrencilerin önünde bir üniversite sınavı kaygısı olduğu için İngilizce derslerinde "*Test çözebilir miyiz?*" ya da "*Bu konular üniversite sınavında çıkmayacak ki*" gibi düşüncelerin bulunduğunu bununda dersinin verimini düşürdüğünü belirtmektedir. İngilizceyi bir dersten ibaret ve sadece not alınan bir ders olarak gören öğrencilerin öncelikle yabancı dil hakkında bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Çalışmanın giriş kısmında da belirtildiği gibi yabancı dil öğrenmenin gerekliliğini ortaya koyan birçok neden bulunmaktadır. Bunlar; küresel sorunlara olan bakış açılarının geliştirilmesi, İngilizcenin dünyaya açılan bir kapı niteliğinde olması, ülkeler ve toplumlar hakkında bilgi sahibi olunması, kendini rahatça yabancı dilde ifade etmesini sağlayarak yurtdışına çıkmaya ve eğitim almasına olanak sağlaması gibi avantajlardır (Erdem, 2016).

Öğrencinin dil öğrenmeye olan yatkınlığı noktası tartışılan bir konudur. Dil yeteneği olup olmamasından ziyade üzerinde ortak bir görüşe varılan nokta şu dur ki, bir öğrenci dil öğrenmenin gerekliliğini ve önemini tam anlamıyla kavradıktan sonra,

geriye kendisinin planlı ve programlı olarak çalışması ve verimli dil öğrenme metodunun da kullanılması ile öğrencinin istenilen dili öğrenmesinin önünde herhangi bir engelin olmayışıdır. Özellikle bu sınav dönemlerinde bulunan öğrencilerin yabancı dili öğrenmeye ayırdıkları zaman oldukça kısıtlı olarak kalmaktadır. Bununla birlikte de tabandan gelen bir gereksinime veya ailelerinin bu konuda öğrencileri zorlaması fakat kendi içlerinde bu konuyla alakalı bir güdülenme olmaması gibi nedenler yabancı dil öğretiminde olan başarıyı düşürmektedir. Bir noktada 'yabancı dil öğretilmez, öğrenilir' sözü öğrencinin bu bağlamda ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Burada öğrencinin bireysel garanti önem taşımaktadır. Nitekim bir öğretmen bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

> "*Ağırlıklı olarak yabancı dil sınıfları ile çalışıyorum. 9. sınıflar genelde sınava yönelik hareket ediyor. Bu sınavdan dolayı da bir istekleri mevcut yabancı dil öğrenme noktasında. Bireysel olarak istekleri oldukça fazla. Özellikle sosyal medya platformlarının öğrencileri yabancı dil öğrenmeye iten en önemli faktör olduğunu düşünüyorum. Kendilerini eksik gördükleri en önemli nokta ise konuşma ve anlama. Kişiliği oturan öğrenciler bu doğrultuda kendilerini geliştirmek adına dijital platformları kullanırken diğerleri ise bu duruma kayıtsız kalabiliyor.*" (M.H., 35).

Burada da sınav kaygısının yabancı dile olan olumlu yansımasından bahsedilmiştir. Çalışmanın da içerisinde sürekli üzerinde durulduğu üzere yabancı dil konuşulması ve öğrenilmesi konusunun bir ihtiyaç haline getirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin bu noktada motivasyonu çok önemlidir, nitekim motivasyon; amacı gerçekleştirmek adına insanın var olan kapasitesini ortaya çıkaran doğrudan bir enerji kaynağı olarak tanımlanabilmektedir (Özer ve Korkmaz, 2016).

Konuşma becerisinin geliştirilmesi öğrencilerin toplumsallaşması ve sosyalleşmesi açısından da önemlidir. Öğrencilerin hedef dilde kendilerini ifade edecekleri ortam sınıftır, sınıf içerisinde hedeflenen dil gerçeğe uygun şekilde kullanılmadıkça, öğrencilerin dile maruz kalmaları azalacak ve o dili konuşan kişiler ile iletişim kuramayacaklardır bu da onlarda telaffuz eksiklerine yol açarak motivasyonlarını kaybetmelerine yol açacaktır. Aynı durum Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişiler içinde geçerlidir. Belirli bir konuda bilgi alışverişinden daha çok hazırlıksız

olarak yapılan gündelik yaşamdaki konular daha fazla önem taşımaktadır. Bu noktada öğrenciye fırsatlar oluşturmak ve kendilerine ifade etmelerine olanak sağlamak ve buna uygun dil öğrenme metotları kullanmak oldukça önemlidir. Bu da sınıf içerisinde yapılan yabancı dilde drama, münazara, sunum ya da öykü anlatmak gibi nitelikli olan uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Şu bir gerçektir ki; konuşma becerisi aslında diğer tüm dil becerilerine göre daha zor gerçekleşse de süreç tamamlandıktan sonra öğrenciye sosyalleşmesi ve bireysel anlamda en büyük katkıyı katacak olan beceridir (İnal, 2020).

Öğrencilerin bireysel olarak da emek vererek, yabancı dili daha etkili konuşabileceği ve öğrenebileceği görüşü yaygındır. Daha çok ortaöğretim kademesinde etkili olan bu görüş öğrencilerin yükseköğretim hayatlarında ve iş hayatlarına atıldığında da etkililiğini korumaktadır. Nitekim bu bireysel çabanın ve evde yabancı dilde film izlemek gibi etkinliklerin ve öğrenciyi bu noktada bilinçlendirmenin yabancı dile olan katkısı üzerinde bir öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

> "*Öğrencilerim ilk etapta ilgili değildi ben onlar ile yakın tavırlar içinde diyalog kurarak bunu aştım. Sonrasında devamı geldi. Özellikle 5. sınıflar oldukça istekliler. Yatkınlıkları olan öğrencilerimi de aksanlarından anlıyorum bununda ekstra bir yetenek olduğunu düşünüyorum. Dili belirli kalıplara sokarak öğretmek yerine dramatize ederek öğretmenin doğru olduğunu düşünüyorum. Bunun için ilk adım İngilizce filmler izletmek ya da izletmeye yöneltmek ve bu doğrultuda ilerlemek gerekmektedir.*" (S.H., 24).

Yukarıda görüşlerini ifade eden öğretmen, öğrencilerin dil yeteneğinin ayrı bir kategoride değerlendirilmesi gerektiğini bu şekilde her sınıfta birkaç öğrenci bulunduğunu belirtmiştir. Fakat dil öğrenme yetisi insanlarda doğuştan var olduğu için her birey yabancı dili öğrenebilmekte ve konuşabilmektedir. Burada asıl önemli olan derslerde akademik kaygıyı ön plana çıkarmadan her öğrenciyi kendini yabancı dilde ifade edebilecek duruma getirmek fakat dile özel ilgisi olan ve aksanlarında, ilgilerinde daha önemli nitelikleri olan öğrencileri dil bilimi alanı içerisinde özel değerlendirmek ve ailelerini de bilinçlendirerek bu konuda devam etmeleri gerektiğini söylemek gerekmektedir.

Her öğrencinin öğrenme noktasında bireysel farklılıkları bulunmaktadır. Bunların ilk etapta keşfedilip ona göre hareket edilmesi oldukça önemlidir. Öğrenme biçimleri üzerinde yapılan çalışmalarda 22 farklı öğrenme biçimi olduğu belirtilmiştir. Bunlardan bazıları; görsel öğrenci, hareketli öğrenci, alan bağımlı öğrenci, yenilikçi öğrenci, sağduyulu öğrenci, duyusal öğrenci, düşüncesel öğrenci, yargılayıcı öğrenci, etkin öğrenci, kuramcı öğrenci ve zincirleme öğrencidir. Öğretmenler sınıf içerisinde özellikle dönüt alamadıkları öğrencilerden bu öğrenci türlerinden hangisi olduğuna karar verdikten sonra öğrenme sürecini başlatmaları oldukça yararlı olacaktır (Gezmiş ve Sarıçoban, 2006).

Bingöl'de yabancı dil öğrenme noktasında öğretmenlerin diğer noktalarda belirtildiği gibi öğrencilerin batıdaki öğrencilere göre yabancı dil öğrenme isteksizliği söz konusu öğrencilerin yatkınlıklarını ve ilgilerini etkileyen bir diğer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim bir öğretmen bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

> "*Öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin istekleri oldukça az. Bingöl'de dile olan ihtiyacın da az olması bu durumu tetikliyor. Öğrencilerin ufku daraldıkça dile olan öğrenme ve konuşma istekleri de azalıyor. Ben özellikle ilk derslerimde 'İngilizceyi neden öğrenmeliyiz?' sorusu üzerinde duruyorum ve öğrencilerimden bu noktada cevaplar alıp onları daha istekli hale getirmeye çalışıyorum.*" (İ.H., 36).

Bingöl'de bazı öğrenciler Türkçeyi de 2. dil olarak öğrenmeleri üzerinde Zazaca ve İngilizce gibi dillerin de eklenmesi ile süreç daha zor hale gelebilmektedir. Bingöl'de yaygın olarak Zazaca konuşulmaktadır. Öğrencilerin İngilizcenin önemini tam kavrayamaması ve bundan dolayı da bireysel çabalarının sınırlı kalması, bu noktada bireysel sorumluluk alıp çalışmalarının yapılmaması gibi sorunları doğurmaktadır.

Bazı öğretmenler öğrencilerin yatkınlıklarını ve ilgilerinin temel belirleyicisinin öğretmen olduğunu söylemektedirler. Yabancı dili konuşma önündeki en büyük engelin kaygı ve motivasyon eksikliği olduğunu düşünen öğretmenler bu konudaki çözümü öğretmenin çabası olarak değerlendirmektedir. Nitekim bir öğretmen bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

> "*Diğer sorununuzda belirtmiş olduğum üzere bazı öğrencilerimin çok fazla önyargısı mevcut, önce onlara neden dil öğrenmeliyiz noktasında bir ders yapıyorum. Bazıları da oldukça ilgili ve istekli burada iş biraz da öğretmene yani bizlere düşmektedir. Dil öğrenmeyi zevkli, hale getirmeyi başarabilirsek her şey istediğimiz gibi ilerler ama bunu sınav odaklı ve görev olarak görürsek istediğimiz oranda başarı sağlayamayız. İnsanların %99 u dil öğrenme yetisi ile doğar nitekim anadilimizi bu şekilde konuşuyoruz, yabancı dili konuşma noktasında da durum bu şekildedir ancak bunu düzenlemek ve uygun öğretim tekniğini bulmak gerekmektedir*." (H.G., 32).

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında; İngilizce öğretiminde öğretmenlere çok büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlik eğitiminin üniversite hayatının sonlanması ile bitmemesi gerektiği ve tüm yaşamları boyunca güncelliği yakalamalarının önemi, uygulanacak olan yöntem ve tekniklerin sürekli olarak geliştirilmesi v bu yöntem ve tekniklere hâkim olma kapasitesi büyük önem taşımaktadır. Bu noktaya ilişkin McCarthy (2008)'nin "yabancı dil" konusunda son yirmi senede yazılan kitapların ve yayınlanan dergilerin farklı bakış açılarını ortaya çıkardığını ve özellikle İngiliz dili öğretiminde (ELT) öğretmenlerin uzmanlaşmaları ve güncel kalmaları oldukça zordur ve bu öğretmenlere çok büyük görevler yüklemektedir. Bu nedenle, İngilizce öğretmenlerinin ilk ve orta öğretimden başlayarak yükseköğretime kadar hangi dil seviyesinde olursa olsun dil öğretimlerinde olan yenilik ve gelişmelerden haberdar olmaları ve bunları da derslerinde mümkün olduğu kadar kullanmalarının gerekliliği ön plana çıkmaktadır (akt. Karagedik, 2013).

Yabancı dil öğreniminde kaygı ve önyargı öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen diğer unsurlar arasındadır. Kaygı kavramı, öğrencilerin anadili dışında bir dili öğrenirken yaşadığı korku ve endişe gibi duygulardır. Örneğin; yabancı dilde kelimelerin tam olarak nasıl telaffuz edildiğini öğrenmeden konuşmak istememeleri bir kaygı unsurudur. 1983 senesinde Texas'ta başlangıç seviyesinde bulunan öğrenciler ile ilgili yapılan bir araştırmada, öğrencileri yabancı dil dersleri öncesinde donup kalmaları, sınıfa girmek istememek gibi davranışlar sergilediklerini görmüşlerdir. Aynı zamanda bu öğrencilerde kaygıya bağlı olarak dikkat dağınıklığı, utangaç davranma gibi sorunlar yaşayarak terleme, bulantı ve baş dönmesi gibi problemler yaşamışlardır. Yabancı dil kaygısı iletişime geçmede en büyük

engellerden biridir ve yabancı dili anlıyorum ama konuşamıyorum sorunsalının temelinde yatan etkenlerden biridir (Can-Aran ve Yılmaz, 2021).

Yabancı dil kaygısı öğrencilerde özellikle bulunduğu çevre ya da sınıf ortamında eleştirilmek ve ya olumsuz bir değerlendirilmede bulunması gibi korkulardan dolayı konuşmamak istememeleri de öğrencilerin konuşmak istememelerinin nedenleri olabilir. Özellikle erasmus programı ile yurtdışında eğitim almak için giden Türk öğrencilere bakıldığında orada yaptıkları sunumlarda aşırı heyecanlanmaları, kaygılı olmaları hatta bayılma gibi reaksiyonlar gösterdikleri de bilinmektedir. Bu aslında tamamen bireysel bir sorun gibi gözükse de bunun temelinde çevresel etmenler bulunmaktadır.

Öğrenciler yabancı dil öğrenim hayatlarına aslında kaygı ile başlamazlar. Bu sorun zaman içerisinde yaşadıkları olumsuz deneyimlerden ya da kendilerinin yabancı dile karşı geliştirdikleri olumsuz duygu ve düşüncelerden oluşmaktadır. Kaygının yabancı dil başarısını olumsuz yönde etkilediğini düşünen uzmanlar aynı zamanda öğrencilerin hatalarının da artmalarına sebebiyet verdiğini belirtmişlerdir (Can-Aran ve Yılmaz, 2021). Baş (2014)'da yaptığı araştırmasında yabancı dili öğrenme noktasında kaygıya sebep olan faktörleri şu şekilde sıralamaktadır; konuşma ve dinleme noktasında yapılan aktiviteler, öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenenlerin hata yaparım düşüncesi, yabancı dili öğrenilen çevre, öğretmenlerin tutum ve davranışları ve sınavlar olarak belirlemişlerdir.

4.6 Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Methodlar

4.6.1. Yabancı Dil Öğretiminde Bulunan Kuramların Konuya Yaklaşımı

Yabancı dil öğretiminde kullanılan teknikler uzun zamandır süregelen bir tartışma konusudur ve yapılan çalışmalara bakıldığında hangi tekniğin tam olarak etkili olduğu konusu ile ilgili görüş birliğine varılamadığı görülmektedir. Yabancı dil konuşma noktasında ülkemizin bu denli geride kalmasının temel nedenlerinden biri olarak kullanılan yöntemlerin etkin olmadığı ile ilgili görüşler bulunmaktadır. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde bu soru öğretmenlere yöneltilmiş ve derste

aktif olarak hangi yöntemlere başvurdukları sorusu sorulmuştur. Nitekim bir öğretmen bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

> "*2008'den bu yana kitaplar grammar ağırlıkta idi. Tümevarım ve tümdengelim yöntemleri bu noktada ön plana çıkıyor. Bunlardan Tümdengelim yönteminin daha verimli olduğunun düşünüyorum. Sadece Grammar anlatmak maalesef yeterli gelmiyor. Useful Phrases kitapları bu noktada büyük önem taşınmaktadır ve önemi gün geçtikçe artmaktadır. Günlük kalıplar öğrencilere verilince konuşma noktasında büyük bir adım atıldığını düşünüyorum. Ben bir İngilizce öğretmeni olarak üniversiteyi bitirdikten sonra ve öğretmenliğimin 2. senesinde aktif olarak İngilizce konuşamaya başladım bu oldukça üzücü bir durum. Pratik olmayışı biz öğretmenleri bile olumsuz etkiliyor. Çocuğun İngilizceyi bir ders olarak değil aktivite olarak görmeleri gerekmektedir. Bu sayede istenilen düzeyde dil başarısına erişebiliriz.*" (S.K., 36).

Dili öğrenme ihtiyacına bakıldığında, yabancı dil öğretiminde yöntem ve bu yöntemlere bağlı olarak kullanılan araç ve gereçlerin çok olduğunu görmekteyiz. Bu noktadan bakıldığında yabancı dilin öğrenme amacının belirlendikten sonra arkasından kullanılacak yönteminde belirlenmesi gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminde temel amaç çalışmanın genelinde de belirtildiği üzere 4 temel becerini gelişmesini sağlamaktır. Yabancı dil eğitiminde ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitede kademelerinde verilirken birbirini sürekli tekrar eden nitelikte değil, birbirlerini tamamlayan şeklinde olması gerektiği vurgulanmaktadır. Yabancı dil derslerinin, işleniş ve yöntem bakımından klasik ders işleme tarzından farklı olması gerekmektedir. Bu yüzden yabancı dil derslerinin pedagojik açıdan kendine özgü bir işleniş tarzı olmalıdır. Özellikle içinde bulunduğumuz süreç içerisinde, tüm dünyada öğretmenleri ve akademisyenleri öğretim noktasında yeni yollar bulmaya iten Covid19 süreci, uzaktan ve online olarak ile eğitimin devam etmesini gerekli kılmıştır. Bu bağlamda Hikmet Asutay'ın çalışmalarında üzerinde durduğu 'Uzaktan Dil Öğrenme Yöntemleri' ve 'E-Öğrenme Yoluyla Dil Öğretimi' konuları önem arz etmektedir. Bu sene içerisinde yüz yüze eğitime geçilmiş olsa da böyle bir sürecin yaşanmasını yeni yöntemlerin de keşfine zemin hazırlamıştır (Keser, 2020).

Kuralların verilerek örneklere varılmaya çalışılması yöntemi olan tümdengelim yöntemi ve örneklerden kuralların çıkarılması olan tümevarım yöntemi olarak adlandırılmaktadır. Bir başka ifade ile tümdengelim genelden özele gitme olarak yani

öğrenmeye kuralların verilmesiyle başlanması daha sonra bu kurallardan çıkarım yapılmasıdır. Öğretmen öğrenciye belirli dil bilgisi kurallarını tanıtır ve öğretir sonrasında bunları kullanmalarını ister bu yöntemde öğretmen aktif konumda iken, öğrenci pasif durumdadır. Tümevarım yönteminde ise, gözlem, deney ön plandadır. Öğrencilerde ezber yapmak yerine, kalıcı öğrenmeyi hedeflemektedir. Dil yapılarının öğrencilerin zihinlerinden geçerek tanımlanması ve yerine, kalıcı olan bilgiler ile kıyaslanması, sıralaması, sınıflandırması değerlendirmesi ve uygulaması ile bilgiler kalıcı hale gelmektedir (Tüm, 2017). Dil öğretiminde hangi yöntemin kullanılacağı hususu uzun süredir tartışılmaktadır. Bu noktada öğretmenlerinde farklı görüşleri bulunmaktadır. Nitekim bir öğretmen bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

> "*Kuramlar olarak sınıflarda hepsini birleştiriyorum fakat bir sene önce tamamen grammar translation kullanıyordum şu an grup kitlesi çok önemli beklentiye göre devlet okullarında kitaba göre hareket ediyoruz kaynak kitabı reddeden gruplarda klasik öğretim yapıyoruz. Fotokopi vb. cansız materyaller olduğu için öğrenci reddediyor. Canlı görseller ve kitaplar gerekiyor. Bu başarı için ders sayısı arttırılmalı sürekli hale getirilmesi 11. sınıflar dil eğitimi almıyorlar dil ihtiyaç haline getirilmesi gerekiyor.*" (Ç.A., 31).

Yukarıda sözü geçen grammar translation method (dilbilgisi-çeviri yöntemi) aslında genel olarak İngilizce öğretmenlerinin derslerde sıklıkla başvurduğunu belirttiği fakat bu duruma daha çok kaynaklar ya da müfredat tarafından biraz da zorunlu bırakıldıklarını belirtmişlerdir. Fakat konuşma pratiğinin yapılması noktasında bu yöntemin oldukça zayıf kaldığı aşikardır. Klasik dil öğretme yöntemlerinden biri olan dilbilgisi çeviri yöntemi, tek başına kullanıldığında yetersiz kalmaktadır. Yukarıda görüşlerini bildiren öğretmen, bir önemli nokta olan derse girdiği grubun beklentisine göre uygun olan yöntemi kullandığını belirtmektedir. Bu noktada akademik olarak sınavlara hazırlık için İngilizceyi öğrenmeyi amaç olarak belirlemiş gruba bu yöntemin uygulanması başarılı olabiliyorken, yabancı dili 4 temel beceri için geliştirmek isteyen öğrencilerin bulunduğu sınıflarda bu yöntemin uygulanması başarıya ulaşma noktasında eksik kalabilmektedir. Nitekim bir öğretmen bu konu hakkındaki görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

> "*Müfredat oldukça yoğun ve yetişmesinde zorlanıyoruz. En çok ders saati şu an 9. sınıflarda beş ders olarak bulunmaktadır. Daha çok grammar*

ağırlıklı ilerlediğimiz için geleneksel yöntemlerin dışına çıkamıyoruz. Konuşma becerisini en çok etkileyen unsur bence grammara takılmadan konuşmaktır ama biz o kadar çok grammar yüklüyoruz ki bu yüzden konuşurken sıkıntı yaşıyoruz." (H.Ö., 27).

Gramer ağırlıklı olan geleneksel yöntem ile iletişime dayalı olan dil öğrenme yöntemleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Gramer yaklaşımında öğretmenler genelde bütün sınıfa hitap ederek konuşur ve tek dinleyici de öğretmenin kendisidir. Ayrıca ders ve öğrenim içeriğinin tamamını ders kitapları belirlemektedir. Bu ders kitapları daha öğrencilerin sürekli olarak tamamladığı alıştırmalardan oluşur, ölçme olarak ise geçme ya da kalma baz alınır. Fakat söz konusu olan durumun gerçek hayatta nasıl karşılarına çıkacağını bilmeyen öğrenciler mekanik bir şekilde söz konusu kaynak kitabın alıştırmalarını yaparlar. Günlük hayatta ile hiçbir alakası olmayan metinleri okuyup bunları çevirisini yaparlar. İletişime dayalı olan yöntemlerde ise; öğrenciler İngilizceyi kendi düşüncelerinin de olduğu bir içerik içerisinde değerlendirirler. İngilizceyi nasıl öğrenebilirim ya da aklımda tutabilir ve günlük hayatta kullanabilirim konuları ile ilgili fikir üretmeye çalışırlar. Öğrencilerde hata yapma korkusu bulunmaz ya da düşük not alma kaygısı olmadan dil ile aslında bir deney yapmaya teşvik edilirler. Çoğu zaman da öğrencilerin konuştuğu bu yaklaşımda öğrenci aktif durumdadır. Öğrenimin içeriği öğrencilerin ilgi alanları ve becerilerine göre şekillendirilir ve her sınıftaki/okuldaki öğrencilerin gereksinimlerinin ve şartlarının ayrı olduğu değerlendirilerek öğretmenin daha geniş kapsamlı bir ders materyaline ulaşması sağlanır. İletişimci yaklaşımda öğrenciler birbirlerini dinlerler ve birbirlerinin hatalarını yargılamadan ya da kırıcı olmadan düzeltirler. Dolayısıyla şu an Türkiye'de bulunan okullarda bir iletişim aracı olarak öğretilmekte olan dilin temel amacı olan konuşma öğrenme süreci içerisinde soyut olarak var olsa da somut olarak bakıldığında bulunmamaktadır. Çalışkan bir öğrenci Simple Present Tense denildiğinde onun geniş zaman olduğunu anlayabilir ama sözel olarak 'Kitabımı evde unuttum' ya da bir arkadaşına '*İngilizce kitabını getirdiysen, ödünç alabilir miyim?*'diyemez.

Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method) adı verilen geleneksel yöntem neredeyse tüm yöntemler ve yabancı dil öğretimi üzerinde etki bırakmıştır. Yöntemsel konuda ortaya çıkan sorunlardan İngilizce'yi ana dili olarak konuşan

ülkelerin (özellikle ABD ve İngiltere) İngilizceyi hedef dil olarak öğretmeye çalışan ülkeleri yönlendirmesidir. Yabancı dil konusunda olan bu merkez ülkeler bu yöntemi, tekniği ihraç eden ülkeler pozisyonundadır. Fakat gözden kaçırılmaması gerek bir nokta ise bu merkez ülkelerin ortamları, gereksinimleri ile yönlendirdikleri ülkelerin ortamlarının ve gereksinimlerinin aynı olmamasıdır. Bu yüzden yöntem konusunda hazırı alıp tüketici bazında olmak yerine, kendine özgü yöntemler geliştirip bu doğrultuda ilerlemek gerekmektedir (Işık, 2008).

Yöntem noktasında öğrencileri derste aktif olarak katılımı sağlayan ve derste yöntemleri harmanlamayı tercih eden öğretmenler de bulunmaktadır. Örneğin; bir öğretmen bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

> "*Ağırlıklı olarak Grammar Translation metodu kullanıyoruz ve bu bizi konuşma pratiği noktasında geriye götürüyor. Communication (iletişim) ağırlıklı ilerlememiz gerekli. Popüler kültür, diziler, ünlü isimler öğrencileri heyecanlandıran ve dil öğrenmeye teşvik eden unsurlardır. İngilizce konuşmaları için bunların bir fırsat olduğunu düşünüyorum. Bizim özellikle derslerde audio lingual yani işitsel dilsel yöntemi kullanmamız gerektiğini düşünüyorum.*" (İ.H., 36).

Türkiye'de İngilizce öğretiminde 4 temel beceriden en zayıf halka olan konuşma becerisini geliştirmek adına öğretmenlerden bazıları işitsel-dilsel yöntemi göstermiştir. Teorik noktada İngilizce eğitiminin sınavlar ölçülebilir iken konuşma becerisinin aynı oranda ölçülebilirliği mevcut değildir. Bunun için bazı özel okullarda uygulamalar getirilmiştir, örneğin öğrenciler bazı sınavlara yönlendirilmektedir ya da okulun bünyesinde konuşma sınavları yapılmaktadır. Konuşma becerisini öne olan işitsel-dilsel yaklaşımda yazma becerisine ait olan kavramlar sona atılmaktadır. Dil becerilerinin yazılı formlardan ziyade sözel olarak verilmesi gerektiğini savunan bu yöntemde etkili öğrenmenin bu şekilde gerçekleşeceği savunulmaktadır. Dil becerilerinin kazanılması için önce duymaya ve konuşmaya yönelik bir ölçülebilirliği dil eğitim süreci oluşturulmalı ve uygulanmalıdır (Tunçel, 2014).

İşitsel-dilsel yöntemde dil bilgisi öğretiminin yoğun bir şekilde verilmesi tavsiye edilmez. Çünkü dil bilgisine yoğunlaşan öğrenciler, doğru çağrışımları yapamamaktadır. Bu yaklaşım doğal yaklaşımın dil bilgisine olan bakış açısı ile

aynıdır. İşitsel dilsel yaklaşımda sözcük öğretiminden sözcükler sınırlandırılmamalıdır ve mümkün olduğu kadar fazla sözcük öğretilmelidir. Burada önemli bir husus bu sözcükler bir bağlam içerisinde öğretilmelidir ve kültürel ögelerden koparılmamalıdır. Yabancı dil öğretiminde mesajın önemine ve belirli bir bağlam içerisinde verilmesine dikkat çekmektedir. Konuşma becerisinin doğru yapılan telaffuzlar ile desteklenmesini sağlayan işitsel-dilse yaklaşım, konuşma anında hızlı yanıt vermenin de önemine değinmektedir. Dil bilgisi, yazma ve dinleme aktiviteleri de öğretilmelidir fakat bunlar konuşma becerisini geliştirmeyi amaç edinerek ilerlemelidir, çünkü dil en basit tanımıyla 'konuşmaktır' (Tunçel, 2014).

Günümüzde sosyal medya geleneksel iletişim araçlarının önüne geçmiştir. Her yaştan insanın bulunduğu sosyal medyada popüler kültür ürünlerinin beslendiği görülmektedir. Popüler kültürün aslında kökeni geçmişe dayansa da sosyal medyanın etkisi ile günümüzde de gündeme gelmektedir. Yabancı dil öğretimi her ne kadar iş birliğine dayalı ve zihinsel bir süreç olarak tanımlansa da bireysel çabanın da bu noktada çok önemli olduğunu yinelemek gerektirmektedir. Sosyal medyanın doğru ve sağlıklı kullanılması bireysel olarak yabancı dil öğrenmeye olumlu katkı sağlayabilmektedir. Çünkü mobil destekli dil öğrenme platformlarına her ortamda ulaşılabilir ve ders saatleri ile sınırlı kalmaz. İngilizceyi öğrenmekte olan çoğu öğrenci, konuşma pratiği yapmak için bir çevre oluşturmaktan yoksundur ve sosyal medya platformları öğrencilerin İngilizceyi doğal ortamında, strese kapılmadan öğrenmesini kolaylaştırabilmektedir (Taş ve Uğurlu, 2019).

Dil öğretiminde not verme kaygısının öğrenciler üzerinde olumsuz etkisinin olduğu düşünen öğretmenlerden bazıları sınavların kaldırılmasının ve pratik yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Konuşma becerisinin istenilen oranda geliştirilmemesinin önündeki engelin İngilizcenin bir ders niteliğinde olmasından kaynakladığını söylemişlerdir. Nitekim bir öğretmen bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

> "*Biz şu an eğitim sisteminden dolayı en eski metodu kullanmak zorunda kalıyoruz. Daha aktif metotlar olmasına rağmen biz grammar translation methodu kullanıyoruz. Sınıflarımı şu an kalabalık değil fakat konuşma pratiği yapacak kadar ders saatimiz mevcut değil ve yetiştirmemiz gereken konular mevcut. Dil öğretimin çocuğa not vererek sürdürülecek*

bir süreç olduğunu düşünmüyorum. Önce öğrencilerin ilgisini bu noktada çekmeye başarmalıyız ve bunun için ilk adımda sınavların kaldırılması olacaktır diye düşünüyorum." (H.Ç., 33).

Yine yöntem noktasında özel okul ve devlet okulu ayrımı da ortaya çıkmaktadır. Özel okullarda İngilizce derslerinde 4 temel becerinin geliştirilmesi adına dersler bölünmektedir. Örneğin; ayrı bir speaking (konuşma) dersleri mevcuttur ve bu ders ana dili İngilizce olan eğitmenler tarafından gerçekleştirilmektedir. Native speaker olarak adlandırılan bu öğretmenler derslerde ana dillerinde eğitim vermekte ve öğrencilerin daha fazla İngilizce pratiği yapmasına olanak sağlamaktadır. Bu öğretmenler aynı zamanda okul içerisinde de İngilizce konuştukları için öğrenciler onlar ile iletişime geçerken İngilizceyi aktif olarak kullanmaktadır. Bu bağlamda özel okulda görev yapan bir öğretmen bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir:

"*Okulumuzda etkili yabancı dil öğretim yöntemlerinden olan çağdaş dil öğrenme yöntemleri mevcuttur. Öncelikle öğrencilere her sene aynı konuları vererek sınırlandırmak yerine onların ufkunu açıyoruz. Dil bilgisi içerisinde boğulmadan çeşitli textlerden (metinlerden) yararlanarak sınıf içerisinde kelimeleri belirli bağlamlar içerisinde veriyoruz. En zor olarak gördüğümüz dil bilgisi kurallarını bile bu konular içerisinde onlara dil bilgisi anlatır gibi değil, ilişkilendirerek anlatıyoruz. Bu yüzden beşinci sınıf öğrencilerimiz neredeyse lisede anlatılacak olan gramer konularına hâkim fakat onlar bunun farkında değil. Konuşma becerisini ölçen sınavlarımız mevcut ve onları konuşma noktasında sürekli motive ediyoruz. Bir dil öğrenmek dünyaya açılan yeni bir kapı ve öğrencilerimizi ve ailelerimizi bu konuda bilinçlendirerek işe başlıyoruz. Konuları dramatize etmenin ve oyunların İngilizce öğretiminde çok etkili olduğunu düşünüyorum. Eğer İngilizce öğretmenleri yetiştirmiyorsak ki bu sadece lise ve üniversitede dil bilimi okuyan öğrenciler için geçerlidir, dil bilgisi içinde boğulmadan öğrencilere vermeliyiz. Not kaygısı bulunmayan öğrencilerimize her hafta İngilizce bilgi yarışmaları, oyunlar ve etkinlikler yapıyoruz. Örneğin İngilizce olarak sergilenen bir tiyatro oyunu çıkarıyoruz. Bu şekilde mezun olan öğrencilerimiz kendilerini çok rahat bir şekilde İngilizce olarak ifade edebilmektedirler*." (Ö.E., 32).

Yabancı dil öğretim yöntemleri konusunda ayrımlar mevcuttur. Bunlar yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlarıdır. 1963 senesinde Edward Anthony bu yaklaşımları ele alarak yeni tanımlar getirmiştir. Dilin doğası, öğrenim ve öğretime dayalı birtakım varsayımlara yaklaşım, seçilmiş bir dil yaklaşımına dayalı sistematik ilerlemeye

yaklaşım, seçilmiş uygulanan yöntem ve yaklaşıma özel geliştirilmiş ders işleme stiline de teknik adını vermiştir.

Türkiye'de yabancı dil öğretiminde yenilikçi yaklaşımların uygulanması noktasında görüşler çoğunluktadır. Bu yenilikçi yaklaşım projeleri Avrupa Birliği tarafından da desteklenmektedir. Yabancı dil öğretiminde bir inovasyon yapılmasının gerekliliği ortaya konmaktadır. Avrupa Birliği yabancı dil eğitiminde inovasyon (Türk, yenilik, icatçılık) hareketlerini desteklemek adına Avrupa Dil Etiketi adı verilen ödül sistemini ortaya koymuştur. Bu ödül Avrupa Birliği ülkeleri tarafından desteklenen hayat boyu öğrenme projelerinin bir devamı niteliğindedir. Yabancı dil eğitiminde kaliteyi arttırmak adına her türlü yeniliği destekleyen bu programda, dil eğitiminde kullanılacak en verimli kaynakları belirlemek ve bu doğrultuda ilerlemek baz alınmıştır. Avrupa Dil Etiketi tarafından getirilen bazı hususlar şöyledir:

a) *Öğrencilerin yönteme ve kullanacakları malzemelere ilişkin ihtiyaçları daha çok anlamaya yönelik olan ihtiyaçlar ile alınması gerekmektedir.*
b) *Öğretmen ve öğrencilerin dil gelişimini destekleyecek ve motivasyonlarını yükseltecek projeler gerçekleştirilmelidir.*
c) *Girişimler öğrencilerin motivasyonu noktasında dil gelişimini ve üretkenlik barındırmalıdır.*
d) *Girişimler diğer milletlere transfer edilebilir nitelikte olmalıdır.* (Alperen ve Hertsch, 2013).

Türk Eğitim sistemine bakıldığında ise bu yenilikçi yaklaşımları programlara dahil etmede oldukça sıkıntı yaşadığı görülmektedir. Çünkü ve eğitim kurumları ve öğrenci sayıları gün geçtikçe artmaktadır. Yeni medya ya da yeni öğretim teknolojileri (online sistemler, online materyaller ve online dersler) kendilerine zorlukla yer açabilmekte ve uygulanabilmektedir. Çünkü merkeziyetçi olan yapılarda bürokrasi denilen yapının aşılması zor olduğu için bu yapıların kendilerine yer açması zaman almaktadır. PISA araştırmaları da eğitimde bu inovasyonun yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Alperen ve Hertsch, 2013).

Teknoloji tabanlı çağdaş yabancı dil öğretimleri incelendiğinde, Bosna Hersek modeli dikkatleri çekmektedir. Bosna Hersek'te filmler orijinal diliyle yayınlanmaktadır ve Boşnakçası ise altyazı olarak verilmektedir. Dublajlı film

bulunmayan Bosna Hersek televizyonlarında filmler genellikle (İngilizce) orijinal diliyle verilmektedir. Bunun sonuca bakıldığında ise Bosna Hersek sokaklarında herkesin İngilizce bir şeyler konuşabildiği görülmektedir. Televizyonun başında uzun süre kalan bir toplum olarak kendimize baktığımızda bu durumun zaman öldürme ya da bireyi tembelleştirme ögesi olarak değil de yabancı dili geliştirmeye yönelik bir yatırım olarak görülebilmektedir. İnsanlar doğal yolla televizyondan dinlediği İngilizce kelimeleri ve cümleleri bir süre sonra kendiliğinden kullanmaya başlamasına ve onları motive etmesine yardımcı olacaktır. Bu şekilde insanların bir yabancı dili kendiliğinden öğrenebilme inançları doğacaktır (Arslan ve Akbarov, 2010).

Yabancı dilin öğrencilere verimli bir şekilde verilmesi noktasından aşılması gereken birincil öncelik dilbilgisi kurallarında boğulmadan ilerlemektir. Geleneksel yöntemlerde dil bilgisi olmazsa olmaz bir amaç olarak vurgulanır fakat çağdaş yöntemlere bakıldığında ise bunun tam tersi dil bilgisi öğretiminin yabancı dilde bir araç olarak olduğu görülmektedir. Yabancı dilin bir ders olarak verilmesinden daha çok bir beceri olarak görülmesi öğretmenlerin üzerinde durdukları bir diğer noktadır. Tıpkı anadili öğrenmek gibi yabancı dili de öğrenmenin sadece dilbilgisinden ibaret olmadığını, bir gelişim süreci olarak ele alınması gerektiğini, konuşma eyleminin yabancı dili öğretmede temel amaçlardan biri olduğunu görmek, yabancı dil öğretimini kolaylaştıracaktır. Kaynaklara bakıldığında ortalama 750 civarında kelimenin bilinerek yurtdışında günlük ihtiyaçların karşılanabildiğini belirtmektedir.

İngilizce öğretiminde oyun oynama öğrenci başarısını olumu yönde etkilemektedir. Oyunlar sayesinde öğrencilerin İngilizceyi sevdikleri ve İngilizce konuşmaktan çekinmedikleri görülmektedir. İngilizceyi sıkıcı bir ders niteliğinden çıkarıp eğlenceli ve zevkli hale getirmek, öğrencilere oyunlar ile bazı konuların hissettirilmeden verilmesi, konuların karmaşık olarak değil de yalın halde ve anlaşılır verilmesi konuşma becerisinin önündeki engelleri de kaldıracağı düşünülmektedir (Abay, 2019).

5. DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

İnsanlar daima her alanda uluslararası, siyasi, politik, ekonomik gibi kendi ana dillerinden başka dillere ihtiyaç duymaktadırlar. Dolayısı ile dünyada olan bu gelişmelere ayak uydurabilmek ve takip edebilmek önemli hale gelmiştir. Son yıllarda İngilizcenin öneminin artmasının ve yeni politikalar getirilerek öğrenilmesinin önündeki engellerin kaldırılmaya çalışılmasının temel sebeplerinden birisidir (Akdoğan, 2010).

Genel amacının Türkiye'de İngilizceyi anlıyorum ama konuşamıyorum sorunsalının temel sebeplerini anlamak ve bir çözüm önerisi olarak Bingöl'de görev yapan 20 İngilizce öğretmeninin görüşlerini almak olan bu araştırmada öğretmenlere yönelik ucu açık sorular yöneltilmiştir. Onların görüşleri doğrultusunda İngilizceyi konuşma noktasında çıkan aksaklıklar belirlenmiş ve önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Türkiye'de İngilizce öğretiminde ciddi sorunların olduğu ve eşitsizliklerinde var olduğu söylenebilir. Türkiye'de yabancı dil eğitiminde devlet okulları ile özel okullar arasında uygulama ve pratik noktasında ciddi farklılıkların bulunduğu, devlet okulların bazılarında İngilizce öğretmek adına uygun ortamların olmayışı, ders saatlerindeki eksiklik, öğrenciler de olan motivasyon ve ilgi eksikliği, İngilizce öğretiminin temel amacının tam kavratılamamış olması, okullarda bulunan alt yapı yetersizlikleri, öğretmenlerin yeterli sayıda olmaması kullanılan kaynakların yetersiz ve dikkat çekici olmayışı, müfredatın yoğun olması ve konu yetiştirme kaygısı, derslerde Türkçe konuşulması ve İngilizce'ye çocukların maruz kalmayışı, dil bilgisi ağırlıklı olan metotların kullanılması, konuların karmaşık hale getirilmesi ve sıkıcı olması, konuşma becerisine yönelik yapılan pratiklerin çok az sayıda olması, İngilizce öğretmenleri yetiştirirken olan eksiklikler, üniversite eğitimlerinde öğretmenlerin kendilerinin de konuşma noktasında eksik kaldığını belirtmeleri, sınav kaygısının çocuklarda İngilizceyi bir beceriden ve ihtiyaçtan ziyade geçilmesi gereken bir ders olarak görmeleri gibi sorunlar konuşma becerisinin ve genel olarak İngilizce öğretiminin önündeki sorunlar olduğu söylenebilir.

5.1. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Noktasında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Sonuçlar

Türkiye'de yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde eksik kalınmasının temel sebeplerini araştırmak bu çalışmanın birinci alt amacını oluşturmaktadır. Türkiye'de İngilizce konuşmada bu şekilde geride kalınmasının sebeplerini belirlemek amacıyla katılımcılara nitel sorular yöneltilmiştir. Buna göre katılımcıların cevaplarına bakıldığında üzerinde durdukları ilk konunun Türkiye'de yabancı dil öğretiminde uygulanan metotların yetersiz kalışı ve dilbilgisi çeviri metodunun kullanılması' yönündeki görüşler olmuştur. Bu sonuçla Türkiye'de yabancı dil öğretiminde en eski olan dilbilgisi çeviri yönteminin ağırlıkta kullanılmakta olduğu söylenebilir.

Katılımcı öğretmenler kendilerine yönelik olan sorular arasında olan yabancı dil öğretiminde sizce hangi metotlar İngilizce konuşma becerisini geliştirir sorusuna daha çok iletişimsel yöntemlerin kullanılması gerektiğini tek bir yöntemden ziyade sınıfın ve ortamın şartlarına uygun hareket ederek yöntemlerin kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle aslında ülkemizde halen kullanılmakta olan Grammar Translation Method'un geleneksel dil öğretim yöntemlerinden olduğunu fakat dili aktif olarak konuşmada eksik kaldığını söylemek doğru olacaktır. Dil bir iletişim aracıdır ve sonsuz bir yapıyı ifade etmektedir. Sınırlarının kesin olarak belirlenmediği bir yapıda, dil ediniminin kendiliğinden anlamlı mesajların bir araya gelmesi ile oluştuğunu ifade eden Stephen Krashen dil edinimi için dilbilgisi kurallarına ve sıkıcı dil kurallarından oluşan yapıların bulunmamasına dikkat çekmiştir (Uçak, 2016).

Yabancı dil edinimi noktasında bir diğer önemli husus ise yabancı dil öğrenme yaşıdır. Öğretmenlerden bazıları lisenin yabancı dil öğretiminde oldukça geç bir dönem olduğunu liseye dek yabancı dil öğretimini başarılı bir şekilde tamamlamayan bir öğrencinin aslında geç kaldığını söylemektedir. Literatürde bu düşünceyi destekleyen görüşler bulunmaktadır. Katılımcı öğretmenlere sorulduğunda yabancı dil öğrenme yaşının aslında anaokuldan itibaren olduğunu devlet okullarında bu

imkânın olmayışı ve 2. sınıftan itibaren öğretilmeye başlanmasına dikkat çekmişlerdir.

Bir çocuk uygun öğrenme ortamı oluştuğunda aynı anda birden fazla dili öğrenebilmektedir. Melih Arat, çocukların dil edinimi üzerine bir araştırma yapmış ve şu bulgulara ulaşmıştır:

> "*Gelişimini izleme imkânı bulduğum bir bebek 10 yaşına kadar İngilizce, Almanca ve Türkçeyi düzgün şekilde konuşabilecek, okuyup, yazabilecek kadar öğrendi. Anadili İngilizce olan bir dadıdan İngilizceyi, ana dilleri gibi Almanca bilen anne ve babasından Almancayı, Türkiye'ye geldiklerinde ise yabancı dil bilmeyen çevresinden, büyüklerinden ve anne ve babasından Türkçe iletişim kurarak Türkçeyi öğrendi.*" Anasınıfından itibaren çocuklara yabancı dil öğretilmeye başlanması dil edinimi için en uygun dönem olarak değerlendirilmektedir (Arslan ve Akbarov, 2010).

Bingöl'de özel de devlet okullarının bazılarının kentsel dönüşüm bölgesinde olmaları ve teknolojik imkanlarının sınırlı olması orada okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimini sekteye uğrattığını belirten öğretmenler, teknolojik alt yapının dil öğrenme üzerinde pozitif etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Görüşmeler genelde Bingöl merkezde bulunan okullarda çalışan İngilizce öğretmenleri ile yapılmıştır, fakat köylerinde olan öğretmenlerin ve öğrencilerin durumundan haberdar olan ve eskiden görev yaptıklarını belirten öğretmenler taşımalı eğitimle eğitimine devam eden okulların olduğunu, o okullarda bulunan öğretmen sayısının az olduğunu bunun da genel eğitim ve öğretimi de sekteye uğrattığını belirtmişlerdir.

İngilizcenin öneminin idrak edildiği, ortak bir dil olduğunun farkına varıldığı öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu şekilde veli ve öğrencilerinde İngilizcenin önemi konusunda farkındalığının artacağı belirtilmektedir. MEB'in İngilizce öğretmenlerine sağlamış olduğu hizmet içi eğitim reformlarının çok mühim olduğunu ancak bir tatil programı gibi yönetildiğini belirten Kocaman (2010)'a göre bu programlar istikrarlı bir şekilde yapılmalıdır ve öğretmenlerin bu programlara katılmaları sağlanmalıdır. Türkiye maalesef İngilizce öğretiminde ve İngilizce öğretmeni yetiştirmede eskiye dayalı olan geleneksel yaklaşımlar ile mücadele etmek

zorunda hem de çağın gerekliliklerine uyarak İngilizce öğretimi ile ilgili reformlar yapmak zorundadır (Özdemir, 2012).

Haznedar (2010) Türkiye'de İngilizce eğitim ve öğretim alanında yapılan reformların hala yetersiz oluşuna dikkat çekmiş ve bunun temel nedenlerini sınıftaki öğrenci sayıların çok oluşu, yetişmekte olan ve yetişmiş olan İngilizce öğretmenlerinin nitelikli olarak mezun olmamaları, dil politikalarının yanlış olması, öğrenci sayılarının da gün geçtikçe artması gibi nedenleri sıralamıştır. Bu kötü giden duruma son verilmesi olarak da yabancı dil öğretimi hususunda akademik bir kurulun toplanmasını ve kararlar alınmasını önermiştir (Suna ve Durmuşçelebi, 2013).

Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşım kapsamında İngilizce'yi öğrenen kişilerin özerkliğinden (learner autonomy) bahsedilmektedir. Özerklik boyutu çok önemlidir, çünkü yabancı dili öğrenen kişilerin İngilizce ile olan temaslarının okuldaki ders saati sınırlarından çıkarılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bununda sorumluluğu aslında öğrenen kişilerdedir. Fakat terimden de anlaşılacağı gibi kişi bu süreci bağımsız götürmez, bu süreci özerk bir şekilde devam ettirir. Bu da İngilizceyi öğrenme sürecinde İngilizce öğretmenini Türkiye gibi İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğreten ülkelerde dilin öğretilmesi veya öğrenilmesi sürecinde vazgeçilmez kılmaktadır (Yaman, 2018).

Türkiye'de İngilizce öğretmenlerinin niteliklerinden bahsetmek için birkaç önemli hususa da değinmek gerekmektedir. Bunlardan birinci ''İngilizceyi ana dili olarak konuşmayan (native speaker) olmayan birisinin etkili öğretim sağlayabilir'' mi sorusudur. Bu konu hakkında çok önemli çalışmaları olan Medgyes (1994) ana dili İngilizce olan öğretmenlerin dile hakimiyetlerinin çok iyi olduğunu, özgüvenlerinin de aynı oranda iyi olduğunu belirtmiş fakat anadili İngilizce olmayan öğretmenlerin ise ülkede bulunan İngilizce eğitim politikasına hakim olmaları, ve kendi ülkelerinde dil öğrenme serüvenlerinin tamamladıkları için öğrencilerin bu bağlamda nasıl davranacaklarını önceden öngörebilme, onlara rol model olabilme gibi farklı avantajlarının da olabileceğini belirtmektedir. Türkiye'de bu duruma bakıldığında İngilizceyi ana dili olarak konuşan öğretmen sayısı çok azdır bu da ancak kolejlerde mümkündür. Özel dil kurslarında da ana dili İngilizce olan öğretmenlere rastlamak

mümkündür. Üniversite düzeyine bakıldığında ise İngilizce okutulan bölümlerde ana dili İngilizce olan öğretmenlere rastlanılmaktadır. Bunlardan bazıları uzun süredir Türkiye'de yaşayan öğretim elemanları iken bazıları ise Amerikan Eğitim Ataşeliği kanalı ile geçici olarak görevlendirilmiş genç öğretim üyelerinden oluşmaktadır (Yaman, 2018). Kısacası ülkemizde yetişen İngilizce öğretmenlerinin büyük bir bölümü bizim ülkemizde eğitim alan öğretmenlerdir. Katılımcı öğretmenler kendilerine yöneltilen kendi İngilizce öğrenme serüveninizi nasıl tanımlarsınız sorusuna cevap verirken üniversite aldıkları İngilizce öğretiminden bahsetmişlerdir. Bu noktada önemli bir ayrımda öğrenim gördükleri üniversitedeki olan eğitimin kalitesidir. Konuşma becerisinde çok eksik kalarak mezun olduklarını belirten öğretmenler bulunmaktadır. Daha kendilerinin İngilizce donanımlarını belirli bir seviyeye getirmeden atandıkları da göze çarpmaktadır. Bu konuda Tatar (2010) lisans eğitiminde İngilizce öğretmenlerini kapsaması gereken konuları şu şekilde sıralamaktadır:

> "*Yabancı dil öğretim yöntemlerine olan hakimiyet*
> *İkinci dil edinimi*
> *Dilin karşı tarafa aktarılması*
> *Okul öncesi ve İlköğretim Çağında İngilizce öğretimi*
> *Dört temel becerinin eşit oranda verilmesi*
> *Materyal Değerlendirme ve Hazırlama*
> *Dil becerilerinin doğru bir şekilde ölçülmesi*
> *Dil öğretiminde teknolojinin kullanımı*"

Yukarıdaki özelliklere bakıldığında öğretmenlerin sahip olması gereken donanımların fazla olduğu görülmektedir. Konuşma becerisinin gelişme noktasında, öğretmenlerin pratik yapmaları çok önemlidir. Nitekim katılımcı bir öğretmen bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

> "*2013'te üniversiteden mezun oldum. 2014'te dil okulu ile göreve başladım. Sonrasında devlete atamam gerçekleşti Dil sınıfları ile çalışarak göreve başladım. Ortaokul grupları ile çalıştım. Gazi üniversitesi mezunuyum. Son sınıfta üniversitede native speaker hocalar ile görüşme fırsatım oldu ve bu şekilde konuşa pratiği yaparak konuşma becerimi geliştirdim. Bir öğretmen olarak değerlendirdiğimde konuşma pratiği üniversitede okurken de eksik kalıyordu*." (T.H., 30).

Yukarıda görüşünü bildiren katılımcı öğretmen konuşma pratiğini aslında kendi imkânı ile yurtdışına çıkarak yaptığını ve bu şekilde geliştirdiğini vurgulamaktadır fakat herkesin yurtdışına çıkma gibi bir şansı olmayacağından bu sorunun ülkemizde giderilmesi gerekmektedir. Çünkü dil eğitiminde iki önemli unsur vardır bunlardan birincisi birey ikincisi ise yapılan diyaloglardır.

Yapılan çalışmada ulaşılan önemli sonuçlardan biriside yabancı dil öğretiminin zaman alan bir süreç olduğu ve sabırlı davranılması gerektiğidir. Çünkü İngilizceyi Türkiye'de öğrenmek Kanada'da öğrenmekten farklı olacaktır. Dolayısıyla birkaç İngilizce eğitimi aldıktan sonra öğrenciler "*Hadi İngilizce konuş da dinleyelim*" gibi özgüvenlerini kırıcı sözler söylenmemelidir. Bu kez dili öğrenen kişilerde dil öğrenmenin genetik yapılarında olmadığı gibi yanlış algılar doğurması söz konusu olabilmektedir.

Devlet okulunda çalışan diğer öğretmenlerin yabancı dil konuşma pratiği yapılmasında sınıfların kalabalık olmasının olumsuz etkilerinden söz etmişlerdir. Yabancı dilde konuşma becerisinin kazanılmasının zor olduğu kabul edilmektedir. Öğrencilerden hata yapmadan, doğru kelimeyi seçerek ve doğru bir şekilde telaffuz etmeleri istendiğinde aynı zamanda karşısındakinin de konuştuğunu anlayarak cevap verilmesini istendiğinde öğrencilerin de hata yapması kaçınılmaz olmaktadır. Çünkü böyle durumlarda sınıfta sessizliğin sağlanması gerekmektedir ve bu kalabalık sınıflarda çok mümkün olmaz. Öğrencilerin ikişerli olarak pratik yapmaları istendiğinde ise ya da öğretmenleri ile birebir pratik yaptıklarında her öğrenciye sıra gelmez ya da süre sıkıntısı yaşanır bu da yapılan pratiğin yarı da kalmasına sebep olmaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin çoğu İngilizceyi sessiz, grup çalışmalarından uzak ve pasif bir şekilde öğrenmeye çalışmaktadır (Özmat, 2017).

Morgan (1992) yabancı dil konuşmayı etkin hale getirebilmek için öğrencilere kendilerini rahat hissedecekleri ortamların hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır. Rekabetin olmadığı ancak iletişimin kurulduğu ortamlarda konuşma becerisinin de gelişeceğini ifade etmiştir. Yine Dudley-Marling ve Sear (1991) tarafından yabancı dilde konuşma becerisini geliştirmek için önemli olan faktörleri şu şekilde sıralamaktadır:

- *Konuşma becerisinin gelişimi için, öğrenme ve öğretme ortamları saygı ve güvenilirlik içinde olmalıdır. Öğrencilerin arkadaşlarından çekinmeden, dalga geçilme korkusu olmadan rahat bir şekilde kendilerini ifade etmeleri gerekmektedir.*
- *Öğretmenler tarafından sınıf içerisinde konuşma pratiği yapılırken öğrencilerin birbirine saygı duydukları ve kuralların beraber belirlendiği bir alan oluşturulmalıdır.*
- *Konuşmak için, psikolojik olarak rahat hissedecekleri, güven ve huzur duyacakları bir ortamın yanında, yuvarlak bir masa etrafında grupla ve işbirliği içerisinde konuşabilecekleri konuşmaya yardımcı yazılı ve görsel materyallerin de bulunduğu fiziksel ortamlarında bulunması çok önem taşımaktadır.*
- *Son olarak da öğrencilere konuşma becerisinin kazandırılması ve alışkanlık haline getirilmesi için sık sık konuşma yapacakları ortamlar oluşturulmalıdır.*

Bingöl'de yapılan çalışmada da katılımcı öğretmenler konuşma pratiği yapma açısından zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir, aslında hepsi yabancı dile maruz kalmanın önemini vurgulamıştır. Bir öğrenci ne kadar yabancı dile maruz kalır ve dönüt vermek zorunda hissederse konuşma becerisi de aynı oranda gelişecektir. Bu konuşma ortamlarının oluşturulması her ne kadar öğretmenlerin görevi olarak algılansa da okulunda fiziki koşullarının bu noktada yeterli olması gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar yabancı dilin öğrenildiği iklimin, öğrencilerin yabancı dildeki akademik başarılarını da olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bunun için okullarda dil sınıflarının oluşturulması önem taşımaktadır. Öğrenciler bu sınıflara girdiğinde, dışarıdaki gerçek hayattan kopup kendilerini daha sakin ve mutlu hissettikleri ve etraflarındaki görsel materyaller ile onları kendilerini sanki başka bir dünyada gibi hissetmelerini sağlayacak ve İngilizce öğretimine de olumlu etkiler bırakacaktır. Dolayısı ile sınıfların fiziksel yapılarının dil öğrenmede olan etkililiği önemsenmelidir (Özmat, 2017).

Konuşma pratiği yapmanın önemi üzerinde duran öğretmenler, sınıf içerisinde sınavlara ya da akademik kaygılara büründükleri için İngilizceyi bir dersten öte göremediklerini ifade etmişlerdir. İngilizce konuşma becerisindeki zorlukları belirlemeye yönelik Tuan ve Mai (2015) ise Vietnam'da bulunan öğrencilerin neden İngilizce konuşurken zorluk çektikleri hakkında bir araştırma yapmışlar ve bu araştırmaya 203 on birinci sınıf öğrencisi ile 10 lise İngilizce öğretmeni katılmıştır.

Veri toplama aracı olarak da hem öğrencilere hem de öğretmenlere konuşma becerisindeki güçlükler üzerine anket soruları yöneltilmiştir. 3 haftalık yapılan ders gözlemlerinin sonucunda İngilizce konuşurken zorluk çekmelerinin en önemli nedenini yeterli oranda pratik yapmamaları olarak değerlendirmişlerdir (Özmat, 2017).

Çalışmada da öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda aynı noktalarda görüş birliğine varılmıştır. Özellikle konuşma becerisinin gelişmemesini yeterli oranda dile maruz kalmadıkları olarak ifade eden öğretmenler, bu konunun çözümü ile ilgili olarak derslere bir de speaking (konuşma) derslerinin eklenmesini ve buna da native speaker yani ana dili İngilizce olan öğretmenlerin girmesini önermişlerdir.

Son zamanlara bakıldığında Avrupa'da en az bir yabancı dilin zorunlu olarak öğrencilere öğretilmesi hususundaki görüşlerine bakıldığında yabancı dil öğrenme yaşının en az 3 yaş aşağı çekildiği görülmektedir. 1984 ile 2007 yılları arasında yaklaşık 10 ülke bu uygulamayı benimsemiş ve yabancı dil öğrenme yaşını aşağı çekmişlerdir. Örneğin; İtalya ve İspanya'da istekli olarak bu uygulamaya katılmış en erken (sırayla 3 ve 6 yaş) yabancı dil öğretimine başlayan ülkeler arasındadır. Ancak yabancı dili öğrenme yaşının düşürülmesi noktasında Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinde sıklıkla görülmemiştir (*Avrupa'da Okullarda Dil Öğretimi ile İlgili Temel Veriler*, 2008).

Soğuksu (2013) Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı'ndaki iletişimsel yaklaşımın sınıf içerisinde uygulanmasına yönelik bir araştırma yapmış ve araştırmanın sonuncunda öğrencilere yabancı dildeki verilerin bütünleşik olarak öğretilmediği ve iletişimsel yeterlilik kazandırılmadığını kanısına varmıştır (Özmat, 2017). Yörü (2012)'de yaptığı çalışmasında Türkiye genelindeki sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri alınmıştır ve dört temel becerinin ve buna bağlı olan alt becerilerinin geliştirilmesinde eksik kalındığı kanısına varılmıştır. Öğretmenlerin özellikle dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede eksik sorun yaşadıklarını dile getiren Yörü, programların içerik, ders saati, telaffuz çalışmaları gibi konularda olumsuz görüşte olduklarını belirtmiştir (Özmat, 2017).

Katılımcı öğretmenlerden yabancı dil öğretiminde öğrenim gördükleri ile üniversiteden mezun olup, göreve başladıktan itibaren ortaya çıkan düşüncelerinin karşılaştırılması istendiğinde öğretmenler, üniversite eğitiminin gerçek alanı yansıtmadığını belirtmiş ve öğrencilerin yabancı dile bu denli önyargılı olabileceklerini beklemediklerini, derslerde kullanılan materyal sayılarının çok az olduğunu ve Bingöl'de bulunan resmi devlet okullarının fiziki yapılarının beklediklerinden daha alt düzeyde kaldığını, müfredatın ve eğitim sisteminin onlara yapmak istediklerine karşın tam yetki vermediği gibi durumlardan bahsetmişlerdir. Veenan'ın "gerçeklik şoku" olarak nitelendirdiği üniversite eğitimi ile gerçek hayatta bulunan olayların uyuşmazlığı ile ilgili görüşünün öğretmenlerin büyük çoğunluğunda yaşandığı görülmüştür. Aslında öğretmen adaylarına bütün dil becerilerinin eşit oranda öğrencilere öğretilmesinin önemi anlatılmış, bununla alakalı da birçok yöntem ve tekniğin üzerinde durulmuştur. Öğrenci merkezli ve bireysel farklılıklarında göz önünde bulundurulacağı bir eğitim sistemi benimsense de öğretmenlerin karşılaştıkları öğrencilerin dil öğrenmeye hazır bulunuşlukları, haftalık İngilizce ders saatinin az olması, Bingöl'de özellikle öğrencilerin bir kültür karmaşası yaşadığı, Türkçenin bile bazı öğrenciler tarafından yabancı dil niteliğinde görülmesi, ağırlıkta konuşulan dilin Zazaca olması, sınav odaklı eğitim sisteminden kaynaklanan bazı zorluklar özellikle 8. ve 12. sınıf öğrencilerin dersine giren İngilizce öğretmenlerinin belirttiği gibi sadece sınavlarda çıkacak derslerin baz alınması, örneğin 8. sınıflarda LGS'de sorulan 10 adet İngilizce test sorusu konularının üzerinde ağırlıklı olarak durulması ve test çözülmesi, veli ve öğrencilerin beklentilerinin bu doğrultuda olması, 12. sınıf öğrencilerinin de sadece üniversite sınavı odaklı hareket etmeleri, haftalık ders saatleri arttırılsa bile bunun iletişimsel beceriye ayrılmaması gibi konular üzerinde durmuşlardır.

Yukarıda bahsedilen hususlar hedeflenen dil becerileri ile uygulanan ve öğretilen dil becerileri arasında uyuşmazlık olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin hazır bulunuşlukları hakkında bir diğer konuya dikkat çeken öğretmenler, ilköğretim 3. sınıf ya da 4. sınıfa gelmiş öğrenciler içerisinde okuma-yazma bilmeyen öğrencilerinde bulunduğunu, bu öğrencilerin İngilizce öğretilmesi dışında bu sorunlarının başlıca çözülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu noktadan bakıldığında

ise hem Milli Eğitim denetçilerinin hem de okul idarecilerinin okullarında verilen eğitimi sürekli denetlemeleri, okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesi, aile-okul ve öğrenci iş birliğinin önemine dikkat çekilmesi ve öğrencilerin okullara devam etmesi noktasında velilerin de bilinçlendirilmesi gibi hususlarda görüş birliğine varmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin çalışmanın genelinde de belirtildiği gibi kuruma olan bağlılıklarının artması noktasında motive edilmeleri ve kolektif bir başarı sağlamaları gerekmektedir. Çalışmada bazı okullarda öğretmenlerin mezun oldukları üniversitelerin, idareciler tarafından ön plana alınarak söylendiğine dikkat edilmiştir. Örneğin; öğretmenimiz iyi bir üniversite mezunu alanında ve öğrencilere yaklaşımı noktasından oldukça iyidir gibi söylemlerin okulda çalışan diğer İngilizce öğretmenlerinin motivasyonunu kırabileceği gözlenmiştir. Bu durum kolektif başarının önüne geçerek öğretmenler arasında bireysel başarıyı ön plana çıkaran bir unsur olarak ortaya çıkabilmektedir.

Gözlem olarak ve görüşme yapılmak için gezilen okulların çoğunda İngilizce bir iletişimsel yetiden ziyade bir ders olarak görüldüğünün kanısına varılmıştır. Öğretmenlerinde ifadeleriyle öğrenciler, dile bir işlev kazandırma ve yabancı dilde iletişim kurma açısından zayıf kalmışlardır. Türk öğrencilerin yaklaşık 1000 saatten fazla ders almalarına karşın liseden mezun olurken İngilizceyi konuşup anlamak noktasında sıkıntı yaşadıkları öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğrencilerin bu konuda başarısız olmalarının temel nedenlerinden birincisini öğretmenlerin alanlarında donanımlı olsalar bile kullanılmayan potansiyelleri ve gramer tabanlı metodun kullanılarak öğrencilere sadece İngilizce dilbilgisinin öğretildiğidir. Bir diğer önemli nokta ise ders kitaplarının da aynı şekilde dikkat çekici olmayışı ve iletişimsel yetiden uzak etkinliklerin bulunmasıdır. Yine testlerin ve alıştırmaların tabanında gramer konularının var olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu da öğrencilerin İngilizceyi konuşup anlamaları noktasında başarısız olmalarının ikinci bir nedenidir. Yine elde edilen bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin sınıftaki tek hâkim kişi olmaları ve sınıftaki bütün iletişim öğretmenler aracılığı ile gerçekleşmesinin İngilizce konuşma becerisinin önündeki üçüncü bir engel olduğu söylenebilir. Çalışmanın önceki bölümlerinde de belirtildiği gibi sınıflar genelde geleneksel yapıya göre oluşturulmuş ve öğrenciler sıralarda ikili olarak oturmaktadır. Fakat konuşma becerisinin gelişmesi ve pratiğinin yapılması adına İngilizce derslerinde

yuvarlak bir masa etrafında derslerin işlenmesi ve öğrencilerin gruplara ayrılarak iş birliği içerisinde çalışmaları pratik yapma açısından önem taşımaktadır**.** Diğer bir durum ise öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine karşı bir farklılığın bulunmamasıdır. Mevcut işlenen ders kitaplarının öğrencilerin gereksinimlerini ve bulundukları çağın gerekliliklerini de içermeleri gerekmektedir. Özellikle oyunların kitaplar içerisinde çok bulunmasının öğrencilerin dikkatini çektiği öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. İngilizce konuşma noktasında başarısız olunmasındaki diğer bir neden ise dört temel beceriden konuşma ve dinleme becerisinin ölçümlerinin yapılmamasıdır ve öğrencinin geldiği noktanın hesaplanamamasıdır, öğrenciler sene sonuna geldiklerinde bu konuşma ve dinleme becerilerinde nerede olduklarını bilemezler ve kendilerini bu noktada ölçecek gelişmiş düzeyde teknolojilerin bulunduğu platformlar bulunmamaktadır.

Türkiye'de İngilizce öğretimine bakıldığında ilkokul-ortaokul ve lise arasında bir kopukluk olduğu görülmektedir. Öğrenciler dinleme ve konuşma becerilerinde ilerlemeden her yıl yeniden ve sürekli aynı grammar (dil bilgisi) konularını görmektedir (Nas-Özen ve diğerleri, 2013). Bu da İngilizce öğretim müfredatının yenilenmesi gerektiğini sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenler gerekirse 4 ayrı beceriden ayrı müfredat konularının belirlenmesini önermektedir. Diğer bir nokta ise Türkiye'de İngilizce öğretiminde olan eksiklik sürekli olarak belirtilse de neden hala sınıf içerisinde İngilizce öğretmenlerinin Türkçe konuşmasının nedeni anlaşılamamaktadır. Literatür de bu konu ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır, yabancı dilin öğretiminde ana dilin kullanılması uzun süredir tartışılan bir konudur. Öğretmenlere bu soru yöneltildiğinde ise eğer ki amaç konuşma becerisini geliştirmek ise derslerde hedef dilin kullanılmasını önermişlerdir fakat amaç Türkiye'de uygulanan sınavlara girmek ve yüksek not almak için bir İngilizce öğretimi yapılıyorsa dilbilgisi konularının Türkçe anlatılması gerektiği üzerinedir.

Ziyaret edilen okullara bakıldığında ise neredeyse hepsinde okul alt yapısı için gereksinim duyulan ihtiyaçların bulunduğu söylenebilir. Fakat Bingöl'de bazı okullarda internet bağlantısı sıkıntısı çekilmektedir. Gözlemlenen birkaç okulda ise zor koşullar altında eğitim yapıldığı görülmüştür ve bu okulların özel bir ilgi ve

yatırım gerektirdiği kanısına varılmıştır. Bazı okullarda merdivenlerde ve okul içerisinde duvarlarda ve panolarda İngilizce komutlar ve görseller olduğu gözlenmiştir. Örneğin; her bir İngilizce özlü sözün duvarlarda olması gibi ya da sayıların merdivenlerde olması gibi bu tarz materyallerin de öğrencilerin dikkatini çekme açısından olumlu etkiler bırakacağı belirlenmiştir. Bazı okullarda ise öğrencilerin yaptığı İngilizce ödevlerin sınıf içerisinde bulunan panolarda sergilendiği görülmüştür, bu da öğrencinin motivasyonu açısından büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı'nın kitaplarını kullanan yeni/mevcut kitaplarının 4.ve 5. sınıflarda yeterli olduğunu söylemektedir. Fakat içeriğinin biraz daha zenginleştirilmesi gerektiğine değinmişlerdir. Özellikle öğrencilerin dikkatlerini çeken aktivitelerin bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. 6. sınıf ve yukarı kademeye ait olan kitapların ise özellikle de 8. ve 12. sınıflara ait kitapların ivedilikle güncellenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle 8. sınıflarda LGS sınavından dolayı ön planda dilbilgisinin tutulduğu ve öğrencilerin 10 üniteden sorumlu oldukları belirtmişlerdir. Yıl boyunca test ve alıştırma yaparak sınava hazırlanan öğrencilerde konuşma ve dinleme becerilerinin de çok geride kaldığını belirtmişlerdir.

İlkokul ve ortaokul kademelerine İngilizce öğretimi yapılırken hikayelerin konu içlerine entegre edilerek ve canlandırılarak; drama, müzik ve uygun şarkıların ders içerisinde kullanılması dil eğitimi için büyük önem taşımaktadır. Başarının kutlanması adına da çocukların yaptığı dil projelerinin sergilenmesi ve her yıl kendi isimlerine uygun portfolyoların da düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. Sene sonunda çocukların hangi konuda ne kadar ilerlediklerini gösteren bu belgeler tüm okul kademelerinde kendileri ile beraber gitmekte ve öğretmen ya da okul değişikliği gibi durumlarda öğrencinin yabancı dil konusunda hangi seviyede olduğuna dair fikir vermektedir. Bu tür belgelerin de özel okullarda öğrenci adına düzenlendiği görülmektedir fakat yine devlet okullarında bu tür bir uygulamaya rastlanılmamıştır.

6. ÖNERİLER

1. İngilizce öğretmenlerin sürekli olarak mesleki gelişimine destek verilmelidir. Sınıf içerisindeki derslerini daha öğrenci odaklı kullanmalarına ve öğrenciler ile daha çok İngilizce olarak iletişime geçmesi noktasında tavsiyeler verilmelidir.
2. Mevcut ders kitaplarında güncellenmeye gidilmelidir ve ders kitapları hazırlanırken her kademedeki İngilizce öğretmenlerinin görüşleri alınmalıdır gerekirse bu konu ile ilgili bir komisyon kurulmalıdır.
3. Öğretmenlerin ya da öğrencilerin ders içerisindeki Türkçeyi aktif olarak kullanmalarına ilişkin bir sınırlama getirilmelidir ve öğrenciler daha fazla İngilizceye maruz bırakılmalıdır.
4. Gramer tabanlı sınavların ve eğitimin öğrencinin İngilizce konuşmasında herhangi bir katkı yapmadığı belirtilmiştir. Bunun için daha resmi sınavlı değerlendirmelerin yanı sıra öğrencilerin de dinleme ve konuşma becerilerini ölçen değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir.
5. Yeni teknolojiden yararlanarak öğrencilere sene sonunda bir portfolyo hazırlanmalıdır.
6. Resmi devlet okulları ile özel okullar arasında yabancı dil eğitiminde olan farklılıklar en aza indirilmelidir.
7. Bazı TV kanallarından da destek alınarak özellikle küçük çocukların daha fazla dile maruz kalınması sağlanmalıdır.
8. Yabancı dil Öğretim yaşı anaokulu seviyesine indirilmelidir.
9. Televizyonlar, gazete ve dergiler aracılığı ile yabancı dil konuşmanın önemi noktasında daha büyük çağda farkındalıklar yaratılmalıdır.
10. Velilere yönelik daha fazla sempozyum ya da konferanslar düzenlenerek bilinçlendirilmeleri sağlanmalıdır.
11. Öğretmen ve öğrencilerin yurtdışında eğitimleri desteklenmelidir ve bunun için onlara özel bir bütçe ayrılmalıdır.
12. Gramer tabanlı eğitimden iletişim tabanlı yabancı dil eğitimine geçilmelidir ve Türkiye'de İngilizce konuşmanın önünde en büyük engel olarak görülen gramer konuları hafifletilmelidir ve öğrencilere daha günlük konularda dersler verilmelidir.

13. İngilizce öğretim müfredatı sürekli kendini yineleyen değil tamamlayan boyutta olmalıdır.

14. Araştırmacılar öğrencilerin İngilizce konuşması adına yabancı dile maruz bırakan özel okulları incelemelidir.

15. Araştırmacılara okullarda alan araştırması yapmak adına gerekli ortam sağlanmalı ve görüşmelerin verimi açısından öğretmenlere zaman ayırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Abay, N. (2019). İngilizce öğretiminde materyal tasarlama ve oyunun önemi. *International Symposium on Active Learning* içinde. Adana.

Acıroğlu, E. (2020). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanındaki araştırma eğilimleri*. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Akdemir, A. S. (2010). *Videonun dinleme becerisine ön örgütleyici olarak uygulanması*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Akdoğan, S. (2010). *Türkiye'de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşleri*. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Akşit-Işık, N. ve Gökçe, F. (2019). Yabancı dil konuşma kaygısını etkileyen faktörler: turizm lisans öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 202–219.

Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 1–12.

Akyüz, Y. (2020). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.

Alperen, A. ve Hertsch, M. F. (2013). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde yenilikçi yaklaşımlar. *21.Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 2(4), 1–28.

Altunöz, H. B. (2017). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde etkili öğretim stratejilerinin analizi (durum çalışması)*. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde motivasyon yöntem sorunları ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniveristesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 179–191.

Aslan, E. (2017). Yabancı dil öğretiminde kullanılan bilgisayar programlarının tasarım süreçlerinin eğitsel yönden değerlendirilmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1–30.

Avrupa'da okullarda dil öğretimi ile ilgili temel veriler. (2008).

Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 101–119.

Beltekin, N. ve Çete, U. (2019). Eğitim hakkını yeniden tamamlamak. *Hafıza*, 1(1), 27–39.

Bergil, A. S. (2010). *İngilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik: yaratıcı drama*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Can, E. ve Işık-Can, C. (2014). Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43–63.

Can-Aran, Ö. ve Yılmaz, N. D. (2021). İngilizce dersi akademik performansını etkileyen bireysel faktörler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 22, 280–289.

Cantez, K. (2020). *Investigating The contribution of the European Union Erasmus Plus (Erasmus+) youth exchange projects to foreign language learning*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Cem, C. (1978). *Türkiye'de kamu görevlilerinin yabancı dil sorunları*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi.

Çolak, S. (2002). *Türkiye'de Cumhuiryet döneminde yabancı dil eğitim ve öğretim politikalarının değerlendirilmesi*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Demirel, Ö. (2016). *Türkiye'de yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Dilaçar, A. (1978). *Dil, diller ve dilcilik*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Doğan, C. (2012). *Sistematik yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.

Doğan, U. C. (2018). *Ailenin katılım ve desteği ile ilkokul öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarısı arasındaki ilişkiler*. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Doğançay-Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 24–39.

Dudley-Marling, C. ve Searle, D. (1991). *When students have time to talk*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). FATİH projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği (TKDB)*, 27(2), 317–339.

Elitez, Ç. (2016). *Piere Bourdieu'nun kuramı ve sosyolojik kullanımları*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Ellidokuzoğlu, H. (2018). *Yabancı dil öğreniminde doğal yaklaşım*. https://www.researchgate.net/publication/328563009_Yabancı_Dil_Öğreminind e_Doğal _Yaklaşım adresinden erişildi.

Erdem, S. (2016). *Ortaokul-lise öğrencilerine ve İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakaya.

Ergun, R. (1973). *Türk dili Atatürk ve biz*. İstanbul: Fatih Yayınevi Matbaası.

Erkal, M. (1991). *Yabancı dille eğitim ve öğretim meselesi*. İstanbul: Aydınlar Ocağı.

Freeman, D. ve Anderson, M. (2003). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Cambridge Language Library.

Gardner, R. C. ve MacIntyre, P. C. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43(2), 157–194.

Geçgel, H. ve Peker, B. (2020). Multimedya araçlarının yabancı dil öğretimine etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 12–22.

Gezmiş, N. ve Sarıçoban, A. (2006). Yabancı dil öğretiminde öğrenme biçimleri ile öğrenci arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 261–272.

Göçen, G. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 18, 23–48.

Gökdemir-Başer, G. (2018). *Finlandiya, Fransa ve Türkiye'deki yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması ve bir model tasarısı*. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Gömleksiz, M. N. (1993). *Yüksek öğretimde yabancı dil öğretimi ve sorunları*. Fırat Üniversitesi.

Gürler, M. (2020). Devlet okuluyla özel okul arasındaki farklar. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1), 1–6.

Haznedar, B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi: reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *ICONTE International Conference on New Trends in Education and Their Implications* içinde . Antalya.

Hengirmen, M. (2006). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve Tömer yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 15–26.

Işık, B. ve Işık, A. (2017). Yabancı dile neden hala yabancıyız? *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 13(39), 3–11.

İnal, E. (2020). Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi ve ölçme değerlendirme süreçlerine yönelik düşünceler; öğretici yeterlilikleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 5(2), 189–204.

Karagedik, E. (2013). *İngilizce okutmanları için hazırlanan konuşma becerisi öğretimi eğitim programına ilişkin eylem araştırması*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kartarı, A. (2017). Nitel düşünce ve etnografi: etnografik yönteme düşünsel bir yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 4(1), 207–220. doi:https://doi.org/10.17572/mj2017.1.207220

Kaya, M. ve Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 31–63.

Kazamias, M. A. (1966). *Education and the quest for modernity in Turkey*. Chicago: University of Chicago Press.

Keser, M. (2020). Kitap incelemesi. H. Asutay (Ed.), *Yabancı dil öğrenme ve öğretim yöntemleri* içinde (ss. 262–365). Çanakkale: Paradigma Yayınları.

Kızılmeşe, A. ve Topçuoğlu-Ünal, F. (2020). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde telkin yöntemi. *Çukurova Araştırmaları*, 6(2), 271–277.

Koçer, H. A. (1974). *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi (1773-1923).* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Kodaman, B. (1980). *Abdülhamit devri eğitim sistemi*. İstanbul: Yüksel Matbaası.

Kuloğlu, M. E. (2020). Erasmus+ hareketliliklerin katılan öğrencilerin yabancı dil başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1190–1197.

Lamouche, K. (1942). *Türkiye tarihi başlangıcından bugüne kadar*. İstanbul: Kanaat Kitabevi.

Lewis, B. (1991). *Modern Türkiye'nin doğuşu*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

McCarthy, M. (2008). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

MEB. (1949). *Yabancı dil eğitim ve öğretim komisyonu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (1991). *Yabancı dil eğitim ve öğretim komisyonu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Medgyes, P. (1994). *The non-native teacher*. Hong Kong: MacMillan.

Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8/9, 297–318.

Morgan, B. (1992). Distinctive voices: developing oral language in multilingual classrooms. P. Pinsent (Ed.), *Language, culture and young children* içinde . London: David Fulton.

Nas-Özen, E., Bilgiç-Alpaslan, İ., Çağlı, A., Özdoğan, İ., Sancak, M., Dizman, A. O. ve Sökmen, A. (2013). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Ankara: Yorum Basın Yayın.

Onursal, İ. (2019). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde yaş etkeni üzerine bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 170(1), 38–51.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 11 (1) , 323-343.

Özdemir, S. (2019). *Türkiye'deki yabancı dil eğitim politikalarına ilişkin yabancı dil öğretmenlerinin görüşleri*. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Özdemir, V. (2012). *Türkiye'de İngilizce öğretimin hem de İngilizce öğretmeni yetiştirmenin tarihi*. Mersin Üniversitesi.

Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(67), 59–83.

Özmat, D. (2017). *İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler*. Hacettepe Üniversitesi.

Sebüktekin, P. D. (1983). *Yabancı dil öğretmeni yetiştirme ve hizmet içi eğitimi*. Ankara: Şafak Matbaası.

Soğuksu, A. F. (2013). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programındaki iletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamalara yansıması*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Solak, A. (2016). *Bingöl ili sosyal analiz çalışması*. Ankara: HEGEM Vakfı Yayınları.

Strong, S. J. (2002). *Teaching listening to advanced learner*. Accelerating the World's Research.

Suna, Y. ve Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye'de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi. *OPUS Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 7–24.

Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Eğitim Yayınevi.

Şahin, H. ve Aykaç, N. (2019). Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de ilkokullarda uygulanan yabancı dil öğretim programlarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 571–594.

Şahin, H., Çelik, F. ve Gök-Çatal, Ö. (2018). 6, 7 ve 8. sınıflarda İngilizce öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 123–136.

Şahin, K. (2018). Türkiye'de yabancı dil öğretimi sorunlar ve çözüm yolları. *X. Ulusal Öğretmenim Sempozyumu* içinde . İstanbul.

Şirin, S. (2019). *Yetişin çocuklar*. İstanbul: Doğan Kitap.

Taş, S. ve Uğurlu, M. (2019). Dil eğitiminde teknoloji ve sosyal medya etkisi. H. Ö. Özdemir (Ed.), *Sosyal medya ve etkileri* içinde (Ankara., ss. 95–106). Gece Akademi.

Tatar, E. ve Tatar, E. (2007). Öğrenme stillerine dayalı öğretim. *Journal Of Quafgaz*, 20, 126–130.

Tatar, S. (2010). İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde anadili İngilizce olan ve olmayan öğretmenlerin rolü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 49–57.

Temizyürek, F. ve Birinci, F. G. (2016). Yabancı dil öğretiminde otantik materyal kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 54–62.

Tosun, C. (2006). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bakış. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi*, 5, 79–88.

Tuan, N. H. ve Mai, T. N. (2015). Factors affecting students' speaking performance at le Thanh Hien High School. *Asian Journal of Educational Research*, 3(2), 8–23.

Tunçel, D. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yöntembilimsel bir çalışma*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Rektörlük, Türk Dili Bölümü, 20–33.

Tüm, G. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yöntemsel bakış; tümevarım ve tümdengelim yöntemleri. *Uluslarası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu* içinde (ss. 491–500). Roma.

Uçak, S. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 1(1), 65–80.

Uçkun, B. ve Onat, Z. (2008). Yabancı dil kitaplarında özgün metin ve özgün görev kullanımının önemi: bir kitap incelemesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 149–164.

Yaman, İ. (2018). Türkiye'de İngilizce öğrenmek: zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 161–175.

Yavuz, S. E. (2007). *Meslek liseleri 9. sınıflarda yabancı dil dersinde sorun çözme yönteminin öğrenci memnuniyeti ve başarısı üzerine etkisi: (Eskişehir Atatürk Anadolu meslek teknik ve endüstri meslek lisesi örneği)*. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Yiğiter, K. (1988). Günümüzde yabancı dil. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 11–14.

Yörü, B. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf ingilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri: Eskişehir örneği.* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Zeytin, Ö. (2006). *The effective techniques in teaching speaking*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı	**Özden TERZİ EYÜBOĞLU**
Doğum Yeri	**Akşehir/Konya**
Doğum Tarihi	**04.03.1993**

LİSANS EĞİTİM BİLGİLERİ

Üniversite	**Çankırı Karatekin Üniversitesi**
Fakülte	**İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi**
Bölüm	**Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi**

YABANCI DİL BİLGİSİ

İngilizce	**İleri Düzey**

KATILDIĞI

Kurslar	
Projeler	**Erasmus Öğrenci Hareketliliği**

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurum	**Özel Okul ve Özel Öğretim Kursları**
Görevi/Pozisyonu	**İngilizce Öğretmenliği**
Tecrübe Süresi	**10 yıl**

İLETİŞİM

Adres	
E-mail	**i.ozden43@hotmail.com**