T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KİŞİYE ÖZGÜ YABANCI DİL ÖĞRENME METOTLARI

ARZU ERDEM

2501918070

DANIŞMAN
PROF. DR. SEVİNÇ HATİPOĞLU

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

İSTANBUL-2019

Bu çalışma 23.09.2019 Tarihinde aşağıdaki jüri tarafından

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ

Prof. Dr. Sevinç HATİPOĞLU
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi

Dr.Öğr.Üyesi Birsen SAYINSOY-ÖZÜNAL
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. R. Ragıp BAŞBAĞI
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi

ÖNSÖZ

Çok eski çağlardan itibaren toplumlar arasında çeşitli ilişkiler gerçekleşmiştir. Ticaret ve savaş gibi söz konusu ilişkiler toplumları birbirlerinin dillerini öğretmeye yönlendirmiştir. Günümüzde küreselleşme gibi unsurların da devreye girmesiyle yabancı dil öğrenme ihtiyacının arttığı ileri sürülebilir. Bu sebeple yabancı dil öğrenimi üzerinde sıklıkla durulmaktadır.

Bu tez çalışmasında Eğitim-Öğretim alanında önemli bir yeri olan yabancı dil eğitiminin ve öğrenmenin temelini oluşturan kişinin öğrenme becerilerine göre değişiklik gösteren, etkin öğrenmeye katkı sağlayan Kişiye Özgü Yabancı Dil Öğrenme Metotları konusu incelenmek istenmiştir.

Öncelikle tez konusunu seçerken isteklerimi göz önünde bulundurup bana yardımcı olan tez danışmanım ve bölüm başkanım Prof. Dr. Sevinç Hatipoğlu hanımefendiye, Dr. Öğr. Üyesi Sayın Birsen Sayınsoy Özünal, Doç. Dr. R. Ragıp Başbağı'na teşekkürlerimi sunarım. Bana açmış olduğu yolda öğretileri ile büyük kazanımlara vesile olan gelişimin en önemli parçasının akademik çalışmalar olduğuna dikkat çekerek şahsımı yönlendiren MHP Lideri Sayın Devlet BAHÇELİ beyefendiye, tez sürecinde benden desteğini bir an için esirgemeyen değerli meslektaşım Damla Taşkın'a tüm eğitim hayatım boyunca benden desteklerini esirgemeyen her zaman yanımda olan sevgili eşim Kubilay Erdem'e, hayatımın anlamı, gurur kaynağım, başarımın anahtarı "yaparsın anne" diyerek beni her zaman destekleyen canlarım; kızım Su Erdem'e ve oğlum Kadir Kubilay Erdem'e, anneme, kız kardeşime ve yeğenime; beni bir an olsun desteksiz bırakmayan danışmanlarım Aysun Gönültaş'a , Nazan Çolak'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Rahmetli babam Rıfat Ergöç'e ithafen…

ÖZET

KİŞİYE ÖZGÜ YABANCI DİL ÖĞRENME METOTLARI

Ülkemizde yabancı dil eğitimi ve bunun sonucunda özellikle yabancı dili etkin konuşabilme ve pratikte kullanma yeterliliği incelendiğinde etkin sonuç alınamadığı görülmektedir. Ben de bu süreci pratikte yaşayan bir birey olarak, hem de bir anne olarak kızımın ve oğlumun eğitim hayatlarında yabancı dil öğrenme süreçleri ve sonuçlarını gözlemleme imkanına sahip oldum. Çevremde aynı kaygıları taşıyan ebeveynler, iş dünyasının önemli simaları, siyasetçiler ve eğitim camiamızın kıymetli hocaları ile yaptığım istişareler sonucu, bu alanda köklü reformlara ihtiyacın olduğu tespit edilerek, konunun en önemli kısmında -özellikle- etkin öğrenmenin temelini oluşturan kişiye özgü yabancı dil öğrenme metodları incelenmiştir. Siyasetçi olmam sebebi ile Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'nın Yabancı Dil Eğitimi Politikalarını inceleme imkanı buldum. En önemlisi ise "Diliniz ne kadar çok ülkede konuşuluyor, biliniyor ise; devlet olarak bir o kadar güçlüsünüz" hipotezi üzerinden komşu ülkelerimiz başta olmak üzere, Türk dünyasında ticari, kültürel ve sosyal bağlar içerisinde olduğumuz diğer ülkelerden, Türk dilinin etkin öğrenme metodları ile öğretilmesini sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde "Türkçe Dil Öğrenim Politikalarını Geliştirme Genel Müdürlüğü"nün kurulmasına yönelik 16.07.2018 tarihli kanun teklifini vererek, konuya çözüm oluşturulmasına da gayret gösterdik. Yabancı dil eğitimine dair sonuçların -özellikle- dil kullanımı alanında yetersizlik göstermesinin başlıca sebebi; her yaş grubuna, öğrenme becerileri incelenmeden aynı müfredatla ve aynı kaynak kitapları ile öğretilmesi gelmektedir. Bu sorunu ortadan kaldırmak ve emek veren herkesin hedeflediği yabancı dili en iyi şekilde kullanabilme, konuşabilme, anlayabilme yeterliliğine sahip olması için kişiye özgü yabancı dil öğrenme metodları incelenmiştir.

Yabancı dil öğreniminde farklı zekâ türlerine sahip olan öğrencilerin farklı öğrenme metotları ile yabancı dili çok daha rahat öğrenebilecekleri iddia edilebilmektedir. Bu çalışmanın amacı yabancı dil öğrenicilerin sahip oldukları özelliklere uygun olan yabancı dil öğrenme metotlarının belirlenmesidir. Bu amaca ulaşmak için geniş kapsamlı bir kaynak taraması yapılmıştır. Çalışmada öncelikle farklı zekâ türleri belirlenmiş ve bu zekâ türlerine sahip olan öğrencilerin "kişisel" öğrenme özellikleri çalışılmıştır. Akabinde yabancı dil öğrenme metotlarının özellikleri

incelenmiş ve zekâ türlerinden hangileri için uygun oldukları yorumlanmıştır. Çalışmada yabancı dil öğreniminde kullanılması mümkün olan anlatım, soru-cevap, problem çözme, grup çalışması, tartışma, laboratuar ve örnek olay metotlarının özelliklerine bağlı olarak belirli zekâ türüne sahip olan öğrencilerin yabancı dil öğrenimlerinde etkin bir biçimde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kişiye Özgü Öğrenme Metotları, Yabancı Dil Öğrenimi, Eğitim Yöntemleri

ABSTRACT

FOREIGN LANGUAGE LEARNING METHODS FOR INDIVIDUALS

In our country, it is observed that the effective results were not obtained when foreign language education and consequently the adequacy of speaking the foreign language effectively and using it in practice. As an individual who has experienced this process in practice, as a mother, I have had the opportunity to observe and examine the processes and consequences of learning foreign languages in the educational lives of both my daughter and my son. As a result of consultations with parents with the same concerns around me, important figures of the business world, politicians and esteemed teachers of our educational community, I have determined that fundamental reforms are needed in this area and the most important part of the issue is personal ized foreign language learning methods that form the basis of effective learning have been examined. Because of my being a politician, I had the opportunity to examine the Foreign Language Education Policies of the Ministry of National Education of the Republic of Turkey. Most importantly, "The more countries your language is spoken in, the more familiar it is; you are so strong as a state" through the assertion that the Turkish language, especially our neighbouring countries, is taught through effective learning methods of the Turkish language in the Turkish world and from other countries in which we have commercial, cultural and social ties. We also strived to establish a solution to the issue by submitting a proposed law dated 16.07.2018 for the establishment of the "General Directorate for The Development of Turkish Language Learning Policies" within the Ministry of Education. The main reason why the results of foreign language education show inadequacy, especially in the field of language use, is that they are taught to all age groups with the same curriculum and with the same source books without examining their learning skills. In order to eliminate this problem and to have the ability to make the best use, speak and understand the foreign language targeted by everyone who has worked, individual foreign language learning methods have been examined.

It can be argued that students who have different types of intelligence in foreign language learning can learn foreign language much more easily with different learning methods. The aim of this study is to determine the methods of learning foreign languages that are suitable for the characteristics of foreign language learners. To

achieve this goal, a comprehensive resource scan has been conducted. In the study, different types of intelligence were determined and the "personal" learning characteristics of students with these types of intelligence were studied. Subsequently, the characteristics of foreign language learning methods were examined and it was interpreted which types of intelligence were suitable for. In the study, students with a certain type of intelligence, depending on the characteristics of narrative, question and answer, problem solving, group study, discussion, laboratory and case study methods that can be used in foreign language learning, can be used effectively in their studies.

Key Words: Personalized Methods, Foreign Language Learning, Teaching Methods

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **IV**

ABSTRACT ..... **VI**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **XI**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **XII**

BÖLÜM I : GİRİŞ **1**

1.1. Araştırma Problemi 1

1.2. Araştırmanın Amacı 2

1.3.Araştırmanın Önemi 4

1.4. Araştırmanın Sayıltıları (Varsayımlar) 4

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları 4

1.6. Tanımlar 4

1.7. Araştırmanın Modeli 6

1.8. Evren ve Örneklem 7

1.9. Veri Toplama Araçları 7

1.10. Verilerin Çözümlenmesi 7

BÖLÜM II : KURAMSAL ÇERÇEVE **8**

2.1.1. Dilbilgisi-Çeviri Metodu 9

2.1.2. Direkt Metot/Dolaysız Metot 10

2.1.3. Doğal Metot 12

2.1.4. İşitsel-Dilsel Metot 13

2.1.5. Görsel- İşitsel (Audiovisual Method) 15

2.1.6. Bilişsel Metot 16

2.1.7. İletişimsel Metot 17

2.1.8. Seçmeli Metot 18

2.1.9. Telkin Metodu 20

2.1.10. Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Metodu 21

2.1.11. Sessizlik Metodu 22

2.1.12. Tüm Fiziksel Tepki Metodu 23

2.1.13. Görev Temelli Metot ve İçerik Merkezli Metot 24

2.2. İyi Bir Öğretmenin Özellikleri 29

BÖLÜM III : KİŞİYE ÖZGÜ YABANCI DİL ÖĞRENME **32**

3.1. Kişiye Özgü Yabancı Dil Öğretimini Gerekli Kılan Nedenler 33

3.2. Kişilere Özgü Öğrenme Tarzları ve Yabanci Dil Öğreniminde Kullanılabilecek Metotlar 34
3.2.1. Kişiye Özgü Öğrenme Tarzları 34
3.2.1.1. Algısal Öğrenme 35
3.2.1.2. Görsel Öğreniciler 35
3.2.1.3. İşitsel Öğreniciler 36
3.2.1.4. Dokunsal/Hareketsel Öğreniciler 38
3.2.2. Bilişsel Öğrenme Tarzlarına Sahip Öğrenciler 40
3.2.2.1. Yansıtıcı Öğreniciler 40
3.2.2.2. Tepkisel Öğreniciler 41
3.2.2.3. Alana Dayalı Olan ve Alan Dışı Öğreniciler 41
3.2.3. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğrenici Tarzları 42
3.3. Kişiye Özgü Yabancı Dil Öğrenme Metotları 44
3.4. Yabancı Dil Öğreniminde Kullanılması Mümkün Olan Metotların Yabancı Dil Eğitiminde Zekâ Türleri Açısından Değerlendirilmesi 45
3.4.1. Anlatma Metodu ve Uygun Olduğu Zekâ Türleri 45
3.4.2. Soru-Cevap Metodu ve Uygun Olduğu Zekâ Türleri 48
3.4.3. Problem Çözme Metodu ve Uygun Olduğu Zekâ Türleri 51
3.4.4. Grupla Çalışma Metodu ve Uygun Olduğu Zekâ Türleri 54
3.4.5. Tartışma Metodu ve Uygun Olduğu Zekâ Türleri 56
3.4.6. Laboratuar Metotları (Gözlem, Deney, Gösteri) ve Uygun Olduğu Zekâ Türleri 58
3.4.7. Örnek Olay Metodu ve Uygun Olduğu Zekâ Türleri 59

BÖLÜM IV: TÜRKİYE'NİN AB UYUM SÜRECİNDE YABANCI DİL EĞİTİM SİSTEMLERİ 62

4.1. Yabancı Dil Eğitiminin Gelişim Süreci 62
4.1.1.AB Eğitim ve Gençlik Programlarına Genel Bakış 65
4.1.2 Avrupa Dil Portfolyosu ve Bölümleri 66
4. 1. 3 AB Uyum Yasaları ile Yabancı Dil Eğitimi ile İlgili Kanun ve Yönetmelikler 69
4.1.4 Türkiye'de Çok Dilli Eğitim Modelleri ve Yabancı Dil Olarak Türkçe'nin Öğretilmesi 71
4.2. Türkiye Cumhuriyeti 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde Yabancı Dil Öğretimi 73

4. 3. Yabancı Dil Eğitim Müfredatları ve Müfredatlar da Kişiye Özgü Öğrenme Metotları 78
4. 4. Öğreticilere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programları ve Öğretici Niteliklerinin Kişiye Özgü Öğrenmeye Etkileri..... 82
4.5 Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi 84

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER..... 86

KAYNAKÇA 92

EKLER 99

Ek- 1: Yabancı Dil Öğretim Politikalarını Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün Kurulması Kanun Teklifi 99
Ek-2 : Türkçe Dil Öğretim Politikalarını Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün Kurulması Kanun Teklifi 102

ÖZGEÇMİŞ..... 105

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2-1: Yabancı Dil Öğrenimi Metotlarına Getirilen Eleştiriler 27

Tablo 3-1: Çoklu Zekâ Kuramı 43

Tablo 3-2: Grup Çalışmasının Türleri 55

Tablo 3-3: Tartışma Metodunun Türleri 57

Tablo 4-1: Kendini Değerlendirme Tablosu 68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2-1: Kişilerin Sahip Oldukları Öğrenme Tarzları..... 35

BÖLÜM I : GİRİŞ

Çalışmanın ilk bölümünde Kişiye Özgü Öğrenme Metotları konusunun araştırma evreni, önem ve amacı, sınırlılıkları ve modeli açıklandıktan sonra tartışma ve bulgulara yönelik belirlenen problem durumu, hipotezler ile veri toplama yöntemleri vurgulanacaktır.

1.1. Araştırma Problemi

Yabancı dil öğretimi, dünya insanı olmanın temel unsurlarından bir tanesidir. Ülkemizde tüm ebeveynlerin ortak kaygısı, çocuklarının iyi bir yabancı dil öğretimi alıp ve bir veya birden fazla yabancı dili etkin olarak konuşabilmeleridir. Tüm diğer dünya ülkelerinde baktığımızda, aynı kaygı ile çocukları için kazanım sağlamaya çalışan ebeveynlerle karşılaşmaktayız. Bunun ötesinde, öğrencilik hayatında yabancı dili etkin olarak öğrenememiş iş insanları, siyasetçiler, bilim adamları kendi mesleki donanımlarını ülkelerinin dışında değerlendirmek için okul sonrasında yabancı dil eğitimi almaktadırlar. Ülkelerin ortak kaygısı, dünya insanı olabilmenin bir parçası olan yabancı dillerin etkin olarak öğretilmesidir. Kısa sürede etkin bir yabancı dil öğretimi her yaştaki birey için çok önemlidir.

Yabancı dil öğretimi çeşit etkenlerle ilişkili ve sürekli değişime açık bir süreç olmaktadır. Bu sürecin etkilediği alanlar da çok çeşitlilik gösterdiği için siyasal, kültürel ve toplumsal varyasyonları da beraberinde getirmektedir. Kişiye özgü öğrenim yöntemlerinin geliştirilmesi yabancı dil eğitimi çerçevesini açıklamak ve belirlenen tespitler doğrultusunda öneriler getirmek çalışmamızın amacını ortaya koymaktadır. Dilbilgisi-Çeviri Metodu, Sessizlik Metodu ve Bilişsel Metot gibi birçok yabancı dil öğrenme metodunun geliştirilmesinde öncülük etmektedir. Birtakım bireyler konuşarak yabancı dil öğrenmeyi tercih ederken bazı bireyler ise dilbilgisi konularını yazarak öğrenmeyi tercih edebildikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde bazı bireyler grup faaliyetleri yaparak daha kolay öğrenirken bazı bireyler için görseller ve videoların mevcudiyeti daha kullanışlı olmaktadır. Bu durum dolayısı ile yabancı dil öğreniminin kısa sürede anlaşılır, etkin ve etkili bir şekilde sağlanabilmesi için kişiye özgü geliştirilen bir metodun kullanılması öngörülmektedir. Bu çalışma öğrenci kategorisine göre uygun çeşitli metotların doğru seçimin anlaşılması açısından önemli olduğu görülmektedir. Genellikle öğrenme çalışmaları taramasında davranışçı yaklaşım ile bilişsel yaklaşım kuramlarının eksikliklerini tamamladığını savunan üçüncü yaklaşım

olan insancıl yaklaşım belirtilmektedir. İnsancıl yaklaşım; diğer kuramlara nazaran katı kurallarda esnetme göstermektedir. Bazı bilim adamı, eğitimci gibi mesleğinde uzmanlaşmış bireyler bu görüşü savunmaktadır (Bacanlı, 2001, s. 196).

Çok uluslu bazı ülkelerde, farklı etnik köken, din ve anlayış kategorisindeki bireylerin farklı düzeylerde olmasına rağmen ana dillerinden hariç birden fazla yabancı dil bilmekte olduğu görülmektedir. Bu hususta iki veya üç farklı yabancı dil bilgisine sahip olan kişiler olarak nitelendirilmektedir. Bu sonucu, ekseriyetle göçmen popülasyonunun yoğun olduğu kozmopolit ülkelerde, komşu ülkelerle etkileşimi ile veya işgücü, eğitim, kültür amaçlı çalışmalar sağlamaktadır. Ülkelerin, gelişmekte olan niteliklerinden biri olan eğitim alanı, kişiye özgü öğrenme metotlarının geliştirilmesi ile ülkenin eğitim alanındaki en önemli revizyonlarından birinin sağlanacağı vurgulanmaktadır. Eğitim sürecinin, anaokulu temel eğitiminden yükseköğrenim eğitim aşamalarına kadar eğitim-öğretimin her alanında, eşit ve adil bir şekilde verilmesi öngörülmektedir.

Tapan (2000, s. 52)'a göre, eğitim kurumları, revizyonları ve gelişimleri ile çözüme kavuşturucu niteliğe sahip olmaktadır. Ülkemizdeki yabancı dil eğitimine yönelik kalıcı öneriler geliştirmemizin bu bağlamda önemli olacağı düşünülmektedir.

Çalışmamızın ilk bölümünde kişiye özgü öğrenme yöntemlerinin literatür taraması ile problem tespiti, önem ve sınırlılıklar ele alınmakta ve tanımlar belirtilmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde ise, yabancı dil öğrenim metotları ve aşamalarını yasal mevzuatlar kapsamında değerlendirilmesi ile 'Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı' ile 'Dil Gelişim Dosyası' incelenmiştir. Üçüncü bölümde ise, araştırmanın yöntemi, bulgular ve sonuç ve öneriler verilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil eğitimi sürecinde öğrencilerin sahip oldukları niteliklerin, öğrenme metotları ile ilişkisinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Farklı zekâ türlerinin belirlenmesi ile belirlenen zekâ türlerine sahip olan öğrencilerin "kişisel" öğrenme niteliklerinin anlaşılması ise öncelikle incelenmiştir. Akabinde yabancı dil öğrenme metotlarının özelliklerinin incelenmesi ve zekâ türlerinden hangileri için uygun olduklarının değerlendirilmesi/ yorumlanması/ önerilmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda çalışma iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde genel bilgiler üzerinde durulmaktadır. Bu bölüm kendi içerisinde iki alt bölümden oluşmaktadır. Birinci alt bölümde yabancı dil öğrenme metotları incelenmektedir. Bu bölümde incelenen metotlar; Dilbilgisi-Çeviri Metodu (Grammar-Translation Method), Direkt Metot/Dolaysız Metot (Direct Method), Doğal Metot (Natural Method), İşitsel-Dilsel Metot (Audio-Lingual Method), Görsel - İşitsel (Audiovisual Method), Bilişsel Metot (Cognitive-Code Method), İletişimsel Metot (Communicative Method), Seçmeli Metot (Eclectic Method), Telkin Metodu (Suggestopedia), Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Metodu (Community Language Learning), Sessizlik Metodu (The Silent Way), Tüm Fiziksel Tepki Metodu (Total Physical Response), Görev Temelli Metot ve İçerik Merkezli Metot (Task-Based Method and Content-Based Method) olmaktadır.

İkinci alt bölümde ise farklı öğrenci türleri üzerinde durulmaktadır. Bu alt bölümde incelenen öğrenme türleri Algısal Öğrenme, Bilişsel Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramına göre sınıflandırılan öğrenme türleri olarak ayrılmaktadır. Çalışmanın ikinci ana bölümünde ise hangi zekâ türlerine/öğrenme tarzlarına hangi yabancı dil öğrenme metotlarının uygun olduğu incelenmektedir.

Sunel (1989, s. 137)'e göre, herhangi bir şeyin eğitim kalitesi ve amacına erişimi amacıyla beş temel soruya en uygun cevabın verilmesi gerekmektedir.

1. Kim öğretecek?

2. Kime öğretecek?

3. Ne öğretecek?

4. Niçin öğretecek?

5. Nasıl öğretecek?

Buna göre, çalışmamızın konusu olan kişiye özgü öğrenim metotlarının geliştirilmesi belirtilen sorulara irdeyerek, metot konusunda uygun cevapları belirtmek için çalışmamıza ışık tutacaktır. Bu çalışmada ele alacağımız kişiye özgü yabancı dil öğrenme metotlarının yanıt aradığı sorular şunlardır:

- Kişiye özgü öğrenim metodu nedir?
- Kişiye özgü öğrenim metodunun alan literatüründe ki (alan yazındaki) yeri nedir?

- Kişiye özgü öğrenim metodunun eğitimdeki önemi nedir?
- Kişiye özgü öğrenim metodunun Türk eğitim sistemindeki yeri nedir?
- Kişiye özgü öğrenim metodu gelecek kuşakları yetiştirmede etkin bir araç/yöntem midir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Hızla gelişen ve küreselleşen dünyada, Türkiye Cumhuriyetinin Avrupa Birliği ile uyum politikalarını benimsemesi ile hem yurtiçi hem yurtdışı eğitim kurumlarının bu uyum sistemine entegre edilmesi için gereken önemi vermesi oldukça faydalı olacaktır. Ayrıca İnsan Hakları yükümlülükleri çerçevesinde, eğitim eşitliği uygulamasına dahil olarak kişiye özgü yabancı dil metotları geliştirilmesi demokratik ve fırsat eşitliği sağlanması hususunda büyük önem arz etmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları (Varsayımlar)

Seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma sürecinde geniş kapsamlı bir kaynak taraması yapılmıştır. Kitap, makale, tez ve benzeri bilimsel kaynaklar toplanmış ve incelenmiştir. Yerli kaynakların yanında yabancı kaynakların kullanımına da özen gösterilmiştir. Bu çalışma, yabancı dil öğrenimi metotları ile kişiye özgü oluşturulan zekâ türleri konulu araştırma çalışmalarının sınırlılığında oluşturulmuştur.

1.6. Tanımlar

Öğrenme konusunun kapsamlı olması dolayısıyla kuramsal bilgiler kavramsal bilgiler ile birlikte verilmiştir:

Öğrenme: Bilgi ve tecrübelerin neticesinde davranışlarda gerçekleşen sürekli ve daimi değişim olarak tanımlanmaktadır (Eren 1993, s. 403).

Kazancı (1989, s. 82)'e göre ise eğitim, en küçük ve basit organizmadan en kompleks organizma aşamasına değin görülen davranış değişikliğidir. Öğrenme sürecinin tamamlanması açısında bu süreçe doğrudan etkili olan unsurlar da bulunmaktadır.

Bu unsurlar:

1. Güdüler: Başta fizyolojik (açlık, susuzluk) ve psiko-sosyal (yarışma, ödül,ceza) güdülerdir (Özer, 2005, s. 109).

2. Biyolojik etmenler: Öğrenme içerisindeki uygun olan yada olmayan koşulları ifade etmektedir (Ankay, 1990, s. 73-75).

3. Fiziksel etmenler: Fiziki ortamın etkisiyle öğretmen- öğrenci ilişkisinde sınıf ortamı sosyal-eğitimsel ve iletişimsel ortam olarak görülmektedir. Öğretmenin-eğitimcinin rolü ve sözlü davranışları diğer sosyal ortamlardan sınıfı ayırmakta olduğu ifade edilmiştir (Hertz and Shachar , 1990, s. 77: Akt: Özer, 2005, s. 109).

4. Yöntem etmenleri:

- Sonuçlar
- Tekrar
- Konunun bütünlüğü ile aralıklı çalışmalar
- Transfer yöntemle ilgili etmenler olarak belirlenmiştir

(Ankay, 1990, ss. 73-75).

Öğrenme durumuna hazır olmayan bireye doğru, yeterli ve en uygun öğretim materyallerinin sağlanmaması ve öğretme etkinliği neticesiz kalacağı öngörülmektedir.Öğrencinin öğrenmeye hazır olması için belirlenen üç aşama şunlardır:

a. Bilişsel hazır oluş: Genetik hususunda negatif nitelikli bir unsurun bulunmaması ile bireyin eğitim sürecinde bilgileri öğrenmesine dair yeterli zekâ düzeyinde olması anlamını taşımaktadır.

b. Psikolojik hazır oluş: Bireyin, orta düzey seviyesinde genel bir uyarılmışlık halinin mevcudiyetinin bulunması ile bu hususta güdülenmiş olması gerekmektedir. Uyuma halindeki bir bireye öğrenim yapılmasının mümkün olmadığı gibi aşırı derecede uyarılma hali de öğrenmeyi negatif yönden etkilemektedir. Ayrıca birey bu hususta güdülenmiş olmalıdır. Böylece bu güdü, bireyi öğrenme durumu için hem uyarmakta hem de aktif hale getirmektedir.

c. Fiziksel hazır oluş: Duyular aracılığıyla öğrenme halinin sağlanması olarak görülmektedir. Başta görme duyusu, işitme ve dokunma gibi duyuların kullanımı ile

öğrenme ilişkili normal seviyelerde mevcut görevlerini yapabilmeleri demektir (Ataklı 1991, s. 103: Akt.Özer, 2005, s. 110).

Bu etmenler sürekli öğrenme alanı sınırlarında gerçekleşmektedir. Bu alan,öğrenme sürecinin mevcut durumu olarak gerçekleştiği eğitim kurumları ve sınıfların sosyal durumunu göstermektedir. Bu hususta en önemli olgu, öğretmenler arası, öğrenciler arası ve öğretmen- öğrencil gerçekleşmektedir (Lazorowitz and Karsenty 1990, s. 125).

Sonuç olarak , bilgi ve tecrübeler irdelenediğindei eğitimcilerin veya eğitim konularında söz sahibi olan bireylerin yeni bilgi ve fikirler geliştirme ve olası muhtemelen veya belirlenmiş problemlerin çözümleri için geliştirirlecek yöntemler sunmaktadır (Özgen ve Gürbüz, 1996, s. 73).

Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler: Öğrenen kişi ile ilgili kaynaklar, öğrenme metotları, öğrenilecek malzeme türü, öğrenmenin yapıldığı olmak üzere ana başlıklara ayrılmaktadır.

Öğrenme Metotları: Bu metotlar, aralıklı olarak veya toplu bir şekilde öğrenme, okuma, anlatma ile ulaşılan neticeye göre bilgi edinme, bütün olarak yada küçük gruplara ve parçalara bölerek öğrenme, programlanmış öğrenme ve tekrar etme sayısının artması şeklinde olmaktadır.[1]

1.7. Araştırmanın Modeli

Çalışmanın yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi seçilmiştir. Seçilen ilgili dökümanlar, nitel araştırma tekniklerinde kullanılması arz edilen bilgi kaynakları olarak sayılmaktadır. Araştırma sürecinde yapılan doküman incelemesi, belirlenen hipotezlerin yanıtını, ilgili konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2011, ss. 187-193).

[1] http://blog.milliyet.com.tr/ogrenme-nedir--ogrenmeyi-etkileyen-faktorler-nelerdir-/Blog/? Blog No= 234759.

1.8. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Türkiye ile Avrupa Birliği ülkelerinin yabancı eğitim sistemleri, yabancı dil eğitimi politikaları ve etkin yabancı dil öğrenimi metodlarıdır. Örneklem alınma yoluna gidilmeyip, evrenin tamamı üzerinde çalışılmıştır.

1.9. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak detaylı kaynak taraması metodu kullanılmıştır. Bu metot kullanılırken yararlanılan diğer unsurlar ise, kütüphaneler ve arşivler aracılığı ile kitap kaynakları, hakemli dergiler, yayınlanmış tezler, önceki araştırma taramaları (Çolak, 2012) incelenmiştir.

Çalışmada incelenen kaynaklar alan yazını yoluyla seçilmiş, hedeflenen çalışmanın yürütülmesi için amaçlı örnekleme yolu izlenmiştir. Bu yolla zengin bilgiye ulaşılması amaçlanmaktadır. Forster (1994)'in doküman inceleme yöntemine göre inceleme süreci şu şekilde gerçekleşmelidir:

1. Dokümanlara Ulaşma,
2. Orjinalliği Kontrol Etme,
3. Dokümanları Anlama,
4. Verileri Analiz Etme
5. Veriyi Kullanma şeklinde yapılmıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 193).

1.10. Verilerin Çözümlenmesi

Bu çalışmadaki verilerin çözümlenmesnde betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen veriler dört aşama ile incelenmiştir. Bunlar sırasıyla, Verilerin analizi, belirlenmesi, çözümlenmesi ve bulguların tanımlanması ile yorumlanması olmuştur.

BÖLÜM II : KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu aşamasında ilgili kaynaklar incelenmektedir. Bu başlık altında yabancı dil öğrenme metotları, kişiye özgü yabancı dil öğretimi, kişilerin öğrenme tarzları ve farklı öğrenme tarzlarına uygun yabancı dil öğretim metotları üzerinde durulmaktadır. Çalışmada ilk olarak yabancı dil öğreniminde kullanılan yaklaşımlardan bahsedilmektedir.

Çalışmamızda, genel olarak öğretim özellikleriyle ilgili literatür taraması yapılmıştır akabindede, dil öğretmenlerinin özelliklerine ilişkin yayınlanan çalışmalar, öğreticilerin ve öğrencilerin kişiye özgü yabancı dil öğrenme metotları hakkında bakış açısı açısından değerlendirilecektir. Ana dili ingilizce olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin içinde buldukları kültürel kodlarında bu dili öğrenmede etkili bir araç olduğuna değinilmiştir. Öğretmen özellikleri ve öğretme davranışı, öğrenci motivasyonunu ve öğrenmesini etkileyen önemli faktörlerdir. Araştırma bulguları öğretmenlik uygulamalarının öğrenci başarısını etkileyebileceğini göstermektedir (Ulusal Mesleki Eğitim Standartları Kurulu, 1994).

Ayrıca, etkili öğrenme öğretmenlere ve sınıftaki davranışlarına büyük ölçüde bağlı olmaktadır (Markley, 2004).

Benson ve diğ. (2001); etkili bir öğretmenin bilgiyi açık, anlayışlı ve motive edici bir şekilde sunma yeteneğine sahip olduğuna inanmaktadır. Güçlü içerik bilgisi, pedagojik beceriler, kişilerarası beceriler ve bağlam bilgisi gibi diğer özellikler de vurgulanılmıştır (Clark ve Walsh, 2002). Bununla birlikte, öğrencilerin en çok 'öğretmen-öğrenci etkileşimi' karakteristiğine sahip oldukları tespit edilerek diğer özelliklerinin de önemli olduğunu göstermiştir.

2.1. Yabancı Dil Öğrenim Metotları

İlgili kaynaklar incelendiğinde çeşitli yabancı dil öğrenme metotlarının bulunduğu görülmektedir. Söz konusu yaklaşımlar şu şekilde listelenebilir:

- Dilbilgisi-Çeviri Metodu (Grammar-Translation Method)
- Direkt Metot/Dolaysız Metot (Direct Method)
- Doğal Metot (Natural Method)
- İşitsel-Dilsel Metot (Audio-Lingual Method)
- Görsel- İşitsel Metot (Audiovisual Method)

- Bilişsel Metot (Cognitive-Code Method)
- İletişimsel Metot (Communicative Method)
- Seçmeli Metot (Eclectic Method)
- Telkin Metodu (Suggestopedia)
- Danışmanlı (Grup,la) Dil Öğretim Metodu (Community Language Learning)
- Sessizlik Metodu (The Silent Way)
- Tüm Fiziksel Tepki Metodu (Total Physical Response)
- Görev Temelli Metot ve İçerik Merkezli Metot (Task-Based Method and Content-Based Method).

Bu başlık altında söz konusu metotlar kısaca açıklanmaktadır.

2.1.1. Dilbilgisi-Çeviri Metodu

Yabancı dil öğreniminde kullanılan en eski metotlardan biri dilbilgisi-çeviri metodudur. Aslında yabancı dil öğrenimi ilgili metotların incelenmesinde başlangıç noktasının bu metot olduğu görülmektedir. Zira önceleri sadece dilbilgisi-çeviri metodu kullanılırken 20. Yüzyıldan itibaren kademeli olarak diğer metotların kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Polat, 2015, s. 146).

Dilbilgisi çeviri metodu geleneksel dil öğrenme metodudur. Yabancı dil öğrenme konusunda benimsenen ilk metot olan geleneksel metot Yunanca ve Latince öğretimlerinde kullanılmıştır. Bu metodun en önemli özelliği öğrencilerin dilbilgisi kurallarını eksiksiz bir şekilde öğrenmeleri ve kaynak dildeki metinleri hedef dile kelime kelime çevirmeleri (yada hedef dildeki metinleri kaynak dile çevirmeleri) yoluyla yabancı dil öğreniminin gerçekleştirilmesidir. Bu metodun temel amacı hedef dildeki metinlerin uzmanlık seviyesinde tercüme edilmesinin sağlanmasıdır (Esmaeil Heydari Asl, 2015, s. 17).

Dilbilgisi çeviri metodunun özellikleri şu şekilde listelenebilir:

- Tümevarım kullanımı,
- Dilbilgisi kalıplarına önem verilmesi,
- Karmaşık dilbilgisi yapıları detaylı bir biçimde açıklanması,
- Çeviri yapmak esası,
- Dilin kuralları üzerinde durulması,
- Öğretim öncesinde genellikle anadil kullanılması,

- Öğretim sırasında anadil ve yabancı dil birbiriyle aynı anda kullandırılarak hem kıyaslama hem de karşılaştırma yapılarak anadilden hedef dile ve tam tersi şeklinde bilgi alışverişi yapılması sağlanır (MEB, 2015, s. 2-3).

Bu metot için yapılan eleştiri ve düzeltmeler sıklıkla ezber, taklit ve tekrar yapılmasının çok olmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum ders esnasında öğrencilerin sıkılması ve dikkatlerinin dağılması ile sonuçlanmaktadır. Öğrencilerin dikkat dağınıklığı yaşamalarının bir sonucu olarak derse olan ilgileri azalmaktadır. Hatta öğrencilerin üretken olmalarının önüne dahi geçilmektedir (Güneş, 2011, s. 127).

Dilbilgisi çeviri metodunda bir aşamadan sonra iki yol kullanılabilir. Bunlardan ilki metni sadeleştirerek kullanmak, ikincisi ise metni doğrudan olduğu gibi sunmaktır. Günümüz eğitim sürecinde metni sadeleştirmeden sunmak daha çok tavsiye edilmektedir (Neuer ve Hunfeld, 1993, s. 189).

2.1.2. Direkt Metot/Dolaysız Metot

Dolaysız metot, öğrencilerin dili kolay bir biçimde anlamalarını sağlamaktadır. Bu metot sayesinde öğrenciler hedef dil ile doğrudan maruz kalmaktadırlar. Dolaysız metotta kaynak dilin kullanılması yasaklanmaktadır. Bunun yerine tarifler ve gösterimler kullanılarak verilmek istenen mesajlar aktarılmaktadır. İletişime ve akıcılığa büyük önem verilmesi öğrencinin hedef dili kendi ana dili gibi konuşmasını kolaylaştırmaktadır. Bu metotta aktiviteler yapılması öğrencilerin sıkılmalarının önüne geçmektedir. Öğrenciler farklı metotlar ile deneyimlerle eğlenceli bir biçimde dil öğrenmektedirler (Tuğrul, 2005, s. 183).

Doğrudan dile maruz kalmak zor gibi görünmesine rağmen öğrenicinin motivasyonunu önemli ölçüde artırmaktadır. Zira kolaylaştırılmış/sadeleştirilmiş materyaller öğrenmeyi kolaylaştırmasına rağmen tam bir öğrenme şansı sunmamaktadır. Zira günlük hayatta kullanılan dil farklıdır. Öğrenicinin doğrudan öğrenilecek konu ile karşı karşıya kalması ise hem tam anlamıyla öğrenilmesini sağlamakta hem de motivasyonu artırmaktadır (Neuer ve Hunfeld, 1993, s. 184).

Bu metot doğrudan öğretim metodu olarak da isimlendirilmektedir. Güneş (2013) ‘e göre “bu metot dil bilgisi-çeviri metodu ile doğal metodun birleştirilmiş ve biraz daha geliştirilmiş halidir. Dil bilgisi, konuşma ve okumayı tamamlayıcı bir öğe

olarak ele alınır ve dolaylı olarak öğretilir. Dil bilgisi öğretiminde kurallar ayrıntılı biçimde açıklanmadan, örneklerden hareket ederek dolaylı olarak öğretilir. Dil bilgisi bir amaç değil bir araçtır" (Güneş, 2013, s. 86).

Dolaysız Metodun özellikleri şu şekilde listelenebilir:

- Dersler kısa bir diyalog/ hikâye ile başlamaktadır,
- Resimler öğrenimi desteklemek için kullanılır,
- Anadil kullanımı yasaktır,
- Dilbilgisinin öğretilmesinde tümevarım metodu kullanılmaktadır,
- Fiillerin öğretilmesi, kullanılması öncelik olmalıdır,
- Açıklamaların aktarımında bilinen sözcükler kullanılır,
- Öğretmenler için yorucu bir metot olmaktadır,
- Öğretmen "model" konumundadır,
- Öğretim süresince yetişkinlerle çocuklar arasında ayrım yapılır,
- Dil alışkanlıklar bütünü olarak görülmektedir,
- Konuşma yapmak önemlidir,
- Sözlü öğretim önceliği yapılır; sonrasında dilbilgisi olan gramer ve yeni sözcükler öğretilmektedir,
- Hedef dil, yoğun olarak kullanılmaktadır,
- İlk haftalarda telaffuz öğretimine ağırlık verilir iken, yeni dilbilgisi yapıları sürekli dinleme tekrar ile öğretilmektedir
- Sınıfta ana dil kullanımına ve çeviriye yer verilmez
- Öğretmenin belirlenen yabancı dili çok iyi bilmesi ve yeterli düzeyde konuşması istenmektedir
- Öğretmen merkezi öğretim sistemini uygulasa dahi, sınıfın aktif ders katılımının sağlanması gerekir
- Okuma öğretimi ise dilbilgisi konusundaki becerileri geliştirmekten ziyade sosyal etkinlik amacıyla yapılmaktadır (Güney, 2011, s. 198).

Dolaysız metodun dilin özellikle kullanımını kolaylaştırdığı ileri sürülebilir. Diğer tarafta, ana dilde açıklamaların yapılmıyor olmasının öğrencilerin anlamalarını bu noktada zorlaştırdığı iddia edilebilir. Dahası, ana dilde kolay bir biçimde açıklanması mümkün olan ifadelerin yada dilbilgisi kurallarının hedef dilde anlatılmaya çalışılmasının zaman verimliliği açısından ekonomik olmayacağı da ileri sürülebilir.

2.1.3. Doğal Metot

19 yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkan doğal metot Gouin tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı Alman öğrenicilerin dilbilgisi-çeviri metodu ile yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları sorunları çözmeye çalışmıştır. Araştırmacının metodu geliştirirken benimsediği düşünce dil öğrenimindeki amacın farklı birey ve gruplarla iletişim kurma isteği ve kültürel olgular gibi farklılıklar arasındaki sorunları ortadan kaldırma isteği olmaktadır. Bu sebeple doğal metotta önce sözlü dil öğretilir, arkasından yazılı dil öğretilir. Bu metotta günlük kullanılan dil üzerinde durulur ve ana dil öğrenim sürecinin yabancı dil öğrenim süreci için de geçerli olduğu görüşü benimsenir.

Bu metoda göre dil öğreniminde doğal şartların oluşması gerekmektedir. İhtiyaçlar ön plana alınmalı ve kullanılacak olan dil özellikleri üzerinde durulmalıdır. Gerçek ortam ve durumlar sunulmalı ve öğrenici öncelikle dinlemelidir (Güneş, 2011, s. 127-128).

Yeşilyurt (2015)'e göre, ders süresi başlangıcında öncelikle edinimlerin geliştirilmesi önemsenmiştir. Öğretmen sınıf içerisinde sadece hedef dille konuşabilir, öğrenciler ise hem ana dilleri ile hem ikinci dilleri ile konuşabilirler. Öğrencilerin yanlışları veya hatırlamadıkları kelimeler, eğer aktif iletişim önemli ölçüde anlam açısından bozulmuyor ise düzeltilmemektedir. Ancak ödevler biçimsel dil bilgisi çalışmaları da içerebilmektedir "Hata düzeltme ödevleri" aracılığıyla hataların düzeltilmesine izin verilebilir. Bu dersin amacı dilde anlama yöneliktir (Yeşilyurt, 2015, s. 16).

Doğal Metodun özellikleri şu şekilde listelenebilir:

- Sadece hedef dil kullanılmaktadır
- Açıklamalar yapılırken dahi anadil kullanılmaz
- Öğrenicilerin duyduklarını anlamasalar dahi doğrudan tekrar etmeleri ve taklit Metodunu kullanmaları beklenmektedir
- Mümkün olduğunca çok konuşmak gerekmektedir
- Yanlışlara önem verilmemeli, önemli olanın konuşmak olduğu unutulmamalıdır. Fakat yanlış bilgilerin benimsenmemesi için öğretmen tarafından düzeltmeler de yapılmaktadır
- Konuşma noktasında çekingen olan öğrencilere ezber yaptırılır,
- Müzik, film, video, oyunlar, gazeteler ve kitaplar kullanılabilir,

- Kullanılan materyallerin eğlenceli olması önemlidir
- Öğrenicilerin ilgi alanlarına uygun materyaller ve konular seçilir
- Stresin mümkün olduğunca az olması gerekmektedir
- Konular ve aktiviteler ile öğrencilerin yetenekleri uyumlu olmalıdır
- Motivasyon çok önemli bir konudur (Snopek, 2012, s. 38-39).

Dolaysız metotta olduğu gibi, bu metotta da ana dilin öğretmen tarafından kullanılmaması zaman açısından ekonomik olmayan bir durumu ortaya çıkarabilir. Ayrıca öğretmen için oldukça zor bir öğretim sürecinin yaşanacağı bu hususta düşünülebilmektedir.

2.1.4. İşitsel-Dilsel Metot

Dilbilgisi-çeviri metodunun uzun yıllar dil öğretiminde egemen olmasına rağmen 1940'lı yıllardan itibaren farklı metotların geliştirildikleri görülmektedir. Bu metotlardan biri de işitsel-dilsel metotdur. İşitsel-dilsel metot 1940'lı yıllarda ABD ordusunda buluna askerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarının acil bir biçimde karşılanması amacıyla geliştirilmiştir. Bu sebeple "Ordu Metodu" ismi ile de anılmıştır. Bu metotta kulak ve dil alışkanlığının kazanılması büyük önem taşımaktadır. Aslında işitsel-dilsel metot yabancı dil öğretiminde bir devrim niteliğinde olmuştur. Zira bu metot ile beraber dilbilgisi-çeviri metodunun aksine dilin kullanılması ve duyulması konularına ilk kez yoğun bir biçimde odaklanılmıştır. Bu kurama göre yineleme ve pekiştireçlerin kullanılmasıyla beraber dilin bir davranış olarak edinilmesi söz konusudur (Polat, 2015, s. 146-147).

İşitsel-dilsel metotda yapısalcı dilbilim ve davranışçı yaklaşım birleştirilmektedir. Davranışçı bir dil öğrenim süreci söz konusudur. İşitsel-dilsel metota göre; insan davranışını betimleyen bir hususta dil olarak görülmektedir. Uyarıcı, tepki verilmesi ve pekiştirme önemlidir. Diğer bir ifadeyle kişi önce bir uyarıcı alacak, bu uyarıcıya tepki verecek ve verilen tepkinin pekiştirilmesi yoluyla tepkinin tekrarlanması ve öğrenilmesi sağlanacaktır. Dil yapılarının ezberlenmeleri ve tekrar edilmeleri öğrenimin pratik bir biçimde öğrenilmesini ve tepkilerin rahat bir biçimde verilir hale gelmesini sağlamaktadır (Güneş, 2011, s. 130).

İşitsel-dilsel metodun özellikleri incelendiğinde bu özelliklerin dilbilgisi-çeviri metoduna aykırı olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle işitsel-dilsel metot dilbilgisi-çeviri metoduna bir tepki olarak ortaya çıkmıştır (Carol Griffiths, 2004, s. 6).

İşitsel dilsel metodun özellikleri şu şekilde listelenebilir:

- Yabancı dilin hızlı öğrenilmesine imkân sağlamaktadır,
- Yapısalcı dilbilim/ davranışçı yaklaşım benimsenir,
- Dil olgusunu, bir insan davranışı olarak görür,
- Uyarıcıya verilen tepkiler doğru cevap olarak algılanır,
- Öğrenme aşamasında yoğun tekrarlar gerçekleştirilir,
- Ezber ve tekrar önemlidir,
- Pekiştireçler kullanılır,
- Dilbilgisi öğretimi aşamalı olarak gerçekleştirilir,
- Dersler diyaloglarla başlar,
- Mimikler ve jestler kullanılır,
- Diğer metotların de kullanılması faydalı olacaktır,
- Anadilin mümkünse minimum kullanımı uygundur,
- Akran çalışmaları ve grup çalışmaları yoğun bir biçimde kullanılır,
- Görüşmeler, oyunlar ve grup çalışmaları sınıflarda yaygın bir biçimde kullanılan metotlardır,
- Öğrenci merkezli bir ders sistemi benimsenmektedir (Esmaeil Heydari Asl, 2015, s. 22).

İşitsel dilsel metotta orijinal metinlerin ya da konuşma ortamlarının bulunması başarı açısından oldukça etkili olabilecektir. Zira öğrenciler duyup konuştukları durumlarda eğer doğrudan yabancı ile konuşup dinleme şansına sahip olurlarsa doğal olarak motivasyonları artacaktır. Dahası yabancı dil becerilerini geliştirme açısından büyük bir şansa sahip olacaktırlar (Neuer ve Hunfeld, 1993, s. 188).

Bu metotta öğrenicilerin dili yoğun bir biçimde kullanmaları mümkün hale gelebilmektedir. Dahası dil öğrenme süreci de kolaylaşmaktadır. Diğer tarafta, dilbilgisi kurallarının üzerinde fazla durulmaması ve ana dilin kullanılmaması önemli yapıların daha zor öğrenilmesi ile sonuçlanabilecektir.

2.1.5. Görsel- İşitsel (Audiovisual Method)

Görsel-işitsel metotta dilbilimin etkisinin bulunmasına rağmen yabancı dil öğretim süreci görüntülerle desteklenmektedir. Bu görüntüler yabancı dil öğretiminde uyarıcı konumunda olduğu gösterilmektedir. Görsel-işitsel metotta "temel yapı" ve "iletişim durumu" üzerinde durulan noktalardır. Bu metot Georges Gougenheim ve ekibi tarafından özellikle Fransızca eğitiminin desteklenmesi için geliştirilmiştir. Dört temel beceri bu metot ile akabinde çok popüler bir hale gelmiştir (Polat, 2015, s. 147).

Görsel-işitsel metodun özellikleri şu şekilde listelenebilir:

- Dilin yapısından kaynaklanan zorluklar ve farklılıklar söz konusudur,
- Dilin sahip olduğu özelliklerden kaynaklanan zorlukların ortadan kaldırılması için gerekli olan uygulamalar geliştirilir,
- Dilin öğreniminde sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma uygulamaları/aşamaları takip edilir,
- Görsel-işitsel metot özellikle dinleme ve konuşma üzerine odaklanmaktadır,
- Günlük dilde kullanılan kelimelerin kullanılmasına odaklanılmaktadır,
- Diyalogların öğretilmesi aşamasında anadil kullanılabilir,
- Anadilin kullanımı mümkün olduğunca sınırlı olmalıdır,
- Dinleme araçları yoğun bir biçimde kullanılır,
- Eğitim ortamı olarak dil laboratuvarları kullanılır,
- Kullanılan dilin kültürel özellikleri üzerinde durulur (MEB, 2015, s. 7).

Yabancı dil öğretiminde görsel-işitsel metotta kullanılan materyaller öğrenimin kolaylaştırılmasında oldukça etkilidir. Eğitimde, görsel sunumlar ve videolar öğreniciler için kolaylık sağlamaktadır. Dahası bu sunum ve videolar ilgi çekici olabilmektedirler. Fakat bu materyallerin doğru zaman ve doğru yerde kullanılmaları gerekmektedir. Bu metot sayesinde öğrenici gözlerini ve kulaklarını aktif bir biçimde kullanarak öğrenmeyi desteklemektedir (Çakır, 2006, s. 67).

Ayrıca bu tür teknolojik gelişmelerin bu metodun kullanılmasını kolaylaştırdığı ve verimliliği ile etkinliğini de arttırdığı ileri sürülebilmektedir.

2.1.6. Bilişsel Metot

Millî Eğitim Bakanlığı (2015) tarafında hazırlanan bir esere göre bu metot, bilişsel öğrenme kuramcılarının öncülerinden olan Ausubel ve ünlü dilbilimci Chomsky'nin görüşlerinin akabinde 1960'lı yıllarda çalışan bilişsel psikolog John Bissell Caroll ve uygulamalı dilbilimci Kenneth Chastain'in tarafından genişletilmiştir. Bu eser, genel hatlarıyla davranışsal dil öğretimine bir tepki olarak görülmektedir. Çalışmalarında, dilin bir alışkanlık ürünü olarak görülmemeli; tam tersine yaratıcı bir süreç olarak görülmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Esere göre "bilişsel öğrenme metodunu diğer metotlardan ayıran tarafı yabancı dildeki yeni bilgilerin depolanması ve eski bilgilerin yeni anlamlar ve bağlar kazanmasıdır. Anlamlı öğrenmenin olabilmesi için yeni bir öğrenmenin daha önce öğrenilmişlerle bütünleşmesi gerekir" (MEB, 2015, ss. 7-8).

Bilişsel Metodun özellikleri şu şekilde listelenmektedir:

- Yabancı dilin yapısı kolay bir biçimde anlaşılır,
- Davranışçı görüşün yerini bilişselci kural öğrenme, anlamlı alıştırma ve yaratıcılık almıştır.
- Bu metodun hedefi, öğrencilere, anadilini konuşanlarınki gibi yabancı dil becerileri kazandırmaktır,
- Telaffuz öğretimine yer vermeye gerek yoktur, bu metotta öğrenciye öğrendiği dilin mantığını kavratmak temel espridir,
- Sınıf içerisinde ana dilin kullanılmasına ve çeviri yapılması için izin verilir,
- Duyduğunu anlama becerisi geliştirilmelidir,
- Yabancı dil öğrenme bir alışkanlık süreci değil, bilinçli olarak kuralları öğrenme sürecidir,
- Dört ana beceri öncesi ve sonrası sürecine göre değil önemine göre eşit olarak geliştirilmelidir,
- Grupla çalışma ve kişisel eğitim desteklenir,
- Bütünlüğü sağlamak için gerektiğinde görsel ve işitsel araçlardan, gerektiğinde diğer metotlardan yararlanılmalıdır,
- Yabancı dilin dilbilgisi kuralları öğretilirken, tümevarım ve tümdengelim metotları beraberce kullanılmalıdır,

- Öğrenme ortamının olumlu oluşu, sınıf içi etkileşim, öğretmenin tutumu, öğrenme için çok önemlidir (Güney, 2014, s. 200).

Bilişsel metoda göre öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenicinin dili ve öğelerini "anlaması" gerekmektedir. Bu metota göre yabancı dil öğrenimi üretkenliğin bulunduğu bir süreçtir. Öğrenciler dilin sistemini öğrenemediklerinde o dili kullanamazlar. Öğrenme sürecinde kullanılan metotların ve konuların "anlamlı" olmaları faydalı olacaktır. Dilin öğrenilmesinde konuşma, dinleme, yazma ve okuma yetenekleri birbirinden ayrı görülmemelidir (Wang, 2009, s. 150).

2.1.7. İletişimsel Metot

1970'li yıllara gelindiğinde görsel-işitsel metoda bir tepki olarak iletişimsel metot geliştirilmiştir. Bu dönemde Avrupa büyük bir göç alımına başlamıştır. Bu süreçte göçmenlerin karşılaştıkları dil sorununun ne şekilde çözüleceği üzerinde durulmuştur. İletişimsel metodun amacı bu göçmenlerin karşılaştıkları dil sorununu ortadan kaldırmak olmuştur (Güneş, 2011, s. 134).

İletişimsel metota göre başarılı öğreniciler iletişime geçerken hem dilsel özellikleri kullanabilen hem de resmi dilbilgisi kurallarının farkında olan öğrenicilerdir. Temel olarak ise iletişim kurabilme yeteneğinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. İletişim yeterliliğinin geliştirilmesini amaçlayan uygulamalar kullanılır. Öğrenicinin iletişime geçme noktasında yeteri kadar bilgi ve yetenek sahibi olması amaçlanır. Öğrenicilerin kendilerine olan güvenlerini artıran grup yada akran çalışmaları, iletişimin ve işbirliğinin gelişmesini sağlayan akran çalışmaları, iletimi kolaylaştıran ve akıcılığı destekleyen çalışmalar ve aynı zamanda telaffuz ve dilbilgisi kurallarının öğretilip kullanıldığı anlatım metotları uygulanmaktadır (Wang, 2009, s. 150).

İletişimsel metotta dilin kullanılması noktasında yeterliliklerin geliştirilmesi amaçlanır. Her ne kadar dilbilgisi yeterlilikleri üzerinde durulsa da özellikle iletişim yeteneği metodun temel odak noktası olarak görülmelidir. Dilbilgisinin üzerinde durulma sebebi düşüncelerin doğru bir biçimde aktarılmasının sağlanmasıdır. Cümlelerin nasıl kurulacağının öğrenilmesi iletişim esnasında iletilmek istene mesajın oluşturulması yada karşı taraftan gönderilen mesajın alınmasını sağlamaktadır. Diğer bir ifadeyle bu metotda dilbilgisi öğelerinin üzerinde durulmasının nedeni de aslında iletişim yeteneğinin geliştirilmesidir. Dilbilgisi kuralları öğretilirken dilbilgisi kitaplarından faydalanılır. Bu esnada kuralların aktarılmasından sonra kuralların

uygulandığı aktiviteler yer almaktadır. Bu aktiviteler sayesinde öğrenilen dilbilgisi kuralının iletişim yeterliliği açısından kullanılabilir hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Zira dilbilgisi kurallarının bilinmesi iletişimin sağlanabileceği anlamına gelmemektedir (Richards, 2006, ss. 2-3).

İletişimsel Metodun özellikleri şu şekilde listelenmektedir:

- Öğrenciye anlam ifade eden sözlü ve yazılı iletişim etkinlikleri üzerinde ağırlık verilir,
- Bu öğretim etkinliğinde, grup çalışmasını karşılıklı diyalog sağlanarak çeşitli taklitlerle problem çözme ve konuya uygun eğitimsel oyunlarla öğrenime dayanmaktadır. Öğrenimin temelinde, öğrencilerin bilgilerini veya fikir ve görüşlerini karşılıklı olarak istişare edebilmelerine olanak vermektedir,
- Daima bu öğretim, öğrenci merkezli olmaktadır,
- Öğretmen bu süre boyunca hem anadiline hem de hedef yabancı dile hâkim olmalıdır,
- Hedef yabancı dilde yazılmış olup rutin günlük hayatta sıkça kullanılan materyaller kullanılır,
- Öğrencilerin talep ve istekleri doğrultusunda öğretmen derslerde kişilerarası sosyal iletişim kurmaları için yardımcı olur (Güney, 2014, ss. 201-202).

Buna göre, iletişimsel metot hedef dil ile iletişimin sağlanmasını temel amaç olarak görmektedir. Bu metodun önemli bir özelliği dilbilgisi ile iletişim noktalarını aynı anda kullanıyor olmasıdır (Peçenek, 2008, s. 77).

Yabancı dil öğretimi süreci boyunca, hedef dil ile iletişimsel olanağının yetersiz olduğu ortamlarda, dil bilgisel biçimlerin öğretiminin iletişim girdisi işlevini üstlenebileceğini de belirtmişlerdir.

2.1.8. Seçmeli Metot

‘Seçmeli Metot Eklemeli Metot’ olarak da isimlendirilmektedir. Seçmeli metotta öğreniciler ve öğretmenler kendilerini herhangi bir metota bağlı olarak görmezler. Bahsedilen tüm metotlar belirli noktalarda faydalı olmaktadırlar. Kimi amaçları elde etmek için bazı metotlar kullanılırken başka amaçları elde etmek için daha farklı metotlar kullanılmaktadır. Bu metotların kullanımlarındaki faydaları öğretmen ve öğrenicilerin sahip oldukları özelliklere göre de değişebilmektedir.

Diğer bir ifadeyle farklı amaç ve öğrenci gruplarında farklı metotların kullanılması yabancı dil öğretiminin daha verimli ve faydalı olmasını sağlayabilecektir (Li, 2012, s. 170).

Güney (2014)'ün aktardığına göre seçmeli metot öğretimde amaca en uygun olarak kullanılabilecek metot, başarılı yönleri özenle seçilerek diğer metotlarla birlikte kaynaştırılması ile elde edilen metot olacaktır. Yazara göre öğretilmek veya tanlatılmak istenen asıl şey, tesadüfen edinilen birleştirme olmayıp, birleştirme hususunda önemli kriterler bulunmaktadır. Bu hususlar, hem öğrencilerin tanınması ile öğrencinin öğrenim çevresine adapte olması hem de bahsedilen tüm yaklaşım, belirlenen metotlara ilişkin temel bilgileri bilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerine uygun olan eklemeli bir metot oluşturabilmek için tüm yaklaşım, belirlenen metotları tarama yöntemiyle seçerek öğretici görevini bu hususta yerine getirmiş olmaktadır (Güney, 2014, s. 202).

Seçmeli Metodun özellikleri şu şekilde listelenmektedir:

- Seçmeli metoda göre, dil öğrenimi gerçek hayata göre anlamlı şekilde gerçekleştirilmeli, belirlenen kural ve klişelerin analiz edilmeden ezberletilmesi şeklinde olmamalıdır,
- Okuma ve yazma becerileri öğrenimin en başından başlanmalıdır, hatta başlangıç seviyelerinde hemen çeviri düzenine geçilmemelidir,
- Mecbur kalınmadıkça hedef dilin haricinde herhangi bir dil kullanılmamalı, sözcük ve gramer yapıları bu hususta öğretilmelidir,
- Dinleme ve konuşma becerisi ile okuma ve yazma becerisi de aynı oranda geliştirilmelidir,
- Öğretim müfredatı basit seviyeden zor seviyeye, somut kavramlardan soyut kavramlara, bilinen sözcüklerden bilinmeyene şeklinde olmalıdır,
- Kelime öğretimi eğitimin başında başlanmalı ve özenle yavaş bir süre boyunca cümle içerisinde kullanmaları istenmelidir,
- Öğretim, sınıf içinde tek seferde tek bir yapı olarak verilmeli, öğrenim sağlanmadan diğer yapılara geçilmemelidir,
- Öğretmen zaman, metot ve seçilen metodun nasıl kullanabileceğine dair karar vermeye yetkin olmalıdır,
- Öğretilen yapının kontrolüne yönelik çalışmalar mantığa dayalı çözümlemelerden oluşmalıdır,
- Dil öğretimi hayata dönük olmalıdır,

- Öğretmen sınıf içinde kişisel farklılıkları dikkate alarak öğretimi sürdürmelidir,
- Bir yapı tam öğretilmeden yeni bir yapıya geçilmemelidir,
- Dilin sadece sözcük veya dil bilgisi kalıbı öğretmek olmadığından hareketle kültürle ilişkili yönü de dikkatle değerlendirilmelidir,
- Çeviri, dili yeni öğrenenler için faydalı değildir,
- Mekanik tekrarlar yerine anlamlı ve iletişime dönük alıştırmalara yer verilmelidir,
- Öğrencilerde dili öğrenme arzusu uyandırılmalıdır (Yeşilyurt, 2015, ss. 17-18).

Seçmeli metotta hangi uygulamaların seçileceğinin doğru bir biçimde anlaşılması önemlidir. Bu sebeple öğrenim programı hazırlanırken öğrencilerin neye ihtiyaç duydukları belirlenmelidir. Dil becerileri bir bütün olarak ele alınmalıdır. Herhangi bir dil becerisi önemli görülürken diğer önemsiz görülmemelidir. Tüm becerilerin öğretilmesi amaçlanmalıdır (MEB, 2015: 10).

Seçmeli metodun en önemli özelliklerinden birinin çeviriye olumsuz gözle bakması olduğu görülmektedir.

2.1.9. Telkin Metodu

Telkin metodu Bulgar eğitimci Georgi Lozanov tarafından geliştirilmiştir ve bu metodun en önemli özelliklerinden biri görsel ve işitsel materyallerin yoğun bir biçimde kullanılıyor olmasıdır. Ayrıca telkin metodunda öğrenme ortamının sahip olduğu özellikler de etkili olmaktadır. Dekorasyon, mobilyalar ve öğrenme ortamının düzenlenmesi, müzik ve öğretmenin otoriter davranışları öğrenmede etkili olmaktadır. Öğrenme ortamlarında genellikle renkli, canlı posterler de kullanılmaktadır. Bu sayede öğrenme ortamı dinlendirici ve dikkat toplayıcı bir niteliğe sahiptir. Öğrenme ortamının bu şekilde düzenlenmesinin temel nedeni öğrenicilerdeki stresin ve gerginliğin ortadan kaldırılması ile sakin, rahat bir öğrenme ortamının hazırlanmasıdır. Telkin metodunda öğrenicilerin gerginlikleri ne kadar az olursa ve rahatlıkları ne kadar yüksek seviyede olursa hedef yabancı dili o kadar kolay ve severek öğrenecekleri düşünülmektedir (Mamun, 2014, s. 7).

Telkin Metodunun özellikleri şu şekilde listelenmektedir:

- Renklerin harmanlanması ile tasarlanan yapıbilgisi kuralları levhaları duvarlara asılarak öğrencilerin çevresel öğrenme metodundan farkında bile olmadan yararlanması sağlanılır,
- İşlevsel ve etkin olacağı belirlenen diyalog durumları seçilerek, öğrenciler için kullanılabilir inançlar düzenlenir,
- Çevresel ortamda aydınlık, rahatlık ve görsel ilgi çekicilik önemle hazırlanır,
- Diyaloglar için dil iletişim şekilleri hazırlanır ve bunlar üç aşama şeklinde öğretilir. İlk aşama diyalog olmaktadır. Burada, diyalog konusundaki açıklamalar öğrencilere okunur. İkinci aşamada anlatımda ses, vurgu ve tonlamalar belirlenen uygun müzik eşliğinde okunarak gerekli görüldüğü yerlerde anadille çeviri yapılabilir. Üçüncü aşamada rahat ve konforlu düzende öğrencilerin ikameti sağlanır, gözlerini kapatmaları istenir ve klasik müzikle birlikte zihinde canlandırma yapmaları istenir,
- Bu dersin başlangıç hazırlığında tüm öğrencilere yeni bir isim ve kimlik kazanıldığı telkin edilir. Ayrıca hedef yabancı dildeki rutin günlük konuşmalar müzik eşliğinde öğretilir,
- Tüm ders boyunca öğreticiler, öğrencilerin bu edindikleri bilgi ve tecrübeleri birleştirmelerini sağlamaya çalışmaktadır (MEB, 2015, s. 12).

Telkin metodunda ortalama 12 kişilik sınıflar oluşturulmaktadır. Ayrıca günde dört saat yabancı dil öğrenme dersleri işlenmeketdir. Öğrenicilere yeni isimler verilerek bu isimlerle drama metodu kullanılmaktadır. Bunu takiben zihinsel uyanıklığın sağlanması için nefes egzersizleri de sıklıkla uygulanmaktadır (Yeşilyurt, 2015, s. 17).

2.1.10. Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Metodu

Charles Curran tarafından geliştirilen bu metotta grubun bir danışman eşliğinde yabancı dil öğrenmesi amaçlanmaktadır. Bu metoda göre dil sosyal bir süreçle elde edilir ve bu sosyal süreçte geri bildirimler hayati önem taşımaktadır. Etkileşimsel bir dil öğrenim sürecinin oluşturulması gerekmektedir. Bu etkileşim iki gruba ayrılmaktadır. Bu gruplar öğrenicilerin kendi aralarındaki etkileşim ve öğrenici ile danışman arasındaki etkileşimdir. Bu metotta öğreniciler beş aşamalı bir gelişim gösterirler. Bu aşamalar; bağımlılık, kendine güven, küskün, toleranslı ve bağımsız şeklindedir. Bu süreç bir çocuğun gelişimindeki süreçle aynıdır. Çocuk bir dairenin içine oturur ve hoşuna giden bir konu hakkında konuşmaktadır. Danışman bu noktada konuşan çocuğa dili nasıl kullanacağı konusunda yardımcı olur ve bilgilerini ve düşüncelerini

aktarabilmesini sağlamaktadır. Gerçekleştirilen konuşmalar kayda alınmaktadır (Li, 2012, s. 162).

Danışmanlı dil öğretim metodunun özellikleri şu şekilde listelenebilir:

- Öğrenciler daire biçiminde otururlar,
- Öğretmenin bu dairenin dışında olması faydalıdır,
- Öğrencilerden biri danışman-öğrenci olarak seçilir,
- Öğrencilerin danışman öğrenci ve öğretmenle rahat bir biçimde iletişim kurmaları sağlanır,
- Ses kayıt cihazlarının kullanımı yalnızca hedef dilde yapılan görüşmeleri teşvik edilir,
- Öğrencilerin kendi aralarında konuşmalarına izin verilir,
- Grup tartışmalarında öğretmen sürece dâhil olabilir,
- Dersten önce öğrencilere ne yapacakları ve ne öğrenecekleri konusunda bilgi verilir (MEB, 2015, s. 13).

Danışmanlı dil öğretim metodu özellikle konulara göre eğitimlerin verilmesinde faydalı olmaktadır. Bazı durumlarda öğrenci söylemek veya izah etmek istediği şeyin ana dildeki ifadesini öğretmenin kulağına fısıldamaktadır Öğretmen bunun hedef dildeki karşılığını belirtmektedir. Sonrasında öğrenci öğretmenden aldığı bu bilgiyi tekrar ederek kendisini ifade etmektedir. Bu süreç kapsamında gerçekleştirilen kayıtlar daha sonra tekrar izlenebilmektedir. Bu izleme sayesinde yapılan hatalar anlaşılarak söz konusu hatalar analiz edilmektedir (Nagaraj, 2009, ss. 177-178).

2.1.11. Sessizlik Metodu

Caleb Gattegno tarafından geliştirilen sessizlik metoduna göre, öğretmen mümkün olduğunca sessiz kalmalıdır. Bunun sağlayacağı etkinin, öğrenicilerin mümkün olduğunca çok dil üretimi gerçekleştirmelerinin önünü açacağı belirtilmiştir. Öğretim programının yapısı geleneksel bir yapıda olmaktadır. Diğer tarafta sınıf içerisindeki uygulamalar geleneksel dil öğretim özelliklerine sahip olmamaktadır. Bu durumun en belirgin örneklerinden biri de öğretmenin mümkün olduğunca sessiz kalmasıdır. Öğrencilerin kendi aralarındaki iletişime önem verilmektedir (Li, 2012, s. 167).

Sessizlik Metodunun özellikleri şu şekilde listelenebilir:

- Sessizlik metodu öğretiminde renkli tablolar ve çubuklar gibi materyaller kullanılır,
- Öğretim başlangıcında öğrencilere çubuklar hakkında bilgiler ve işlevleri tanıtılır,
- Sessizlik metodunda "Fidel" adı ile anılan telaffuz tabloları hedef dilin yapısına uygun hazırlanır,
- Telaffuzun özelliklerine göre simgeler renklerle kodlanmaktadır,
- Aynı dilde kodlanmış telaffuz tabloları verilir,
- Sıkça kullanılan kelimelere öncelik verilir,
- Öğretmenin seçip telaffuz edeceği bir kelimeyi öğrenciler simgeler vasıtasıyla bulur,
- Eğitim sürecinde yardımcı materyal kullanımı önemli olmaktadır,
- Renkli demir verme çubukları, kelime listeleri, duvar panoları, çizimler, plak, bant, resim görselleri ile slâyt, film izlenimleri ders içi görev kâğıtları ve okuma kitapları vb. materyaller kullanılır,
- Mecbur kalınmadıkça öğrenciye yardım edilmez,
- Hata yapılsa bile doğrudan ve hemen düzeltme yapılmaz, hatırlanması için süre verilir,
- Metotta okuma becerisinin geliştirilmesi ve pekiştirilmesi önemlidir,
- Ders sonrası ödev verilmesi istenilmez, (MEB, 2015, s. 14).

Sessizlik metodunun birçok metot ile karşılaştırıldığında önemli farklılıklarının bulunduğu görülmektedir. Fakat bu noktada öğretmenin mümkün olduğunca sessiz kalmasının öğrencilerin zorlanmalarına neden olabilecektir.

2.1.12. Tüm Fiziksel Tepki Metodu

Yeşilyurt (2015)'e göre tüm fiziksel tepki metodu; yabancı dil öğretiminin başlangıç aşamasında kullanılan bir yol olmaktadır. Sözlü olarak yapılan emirleri yapmak amacı güden fiziksel etkinlikler, öğrencinin duyduğunu anlaması ve eğitim süreci boyunca sözlü anlatımı geliştirmeyi hedeflemektedir.

Anlamayı geliştirme, yalnızca bir araç olarak değerlendirilmektedir. Esas hedefin temel konuşma becerilerinin öğretimi olduğu belirtilmektedir. Tümevarım yoluyla dil bilgisi gramer öğretimine ek olarak 1 saatte 12-36 kelime öğretimi

sağlanması amaçlanmaktadır. Konuşma diyalogları ise; 2 saatlik bir Öğretim süresinden sonra başlatılmaktadır (Yeşilyurt, 2015, s. 17).

Tüm fiziksel tepki metodun özellikleri şu şekilde listelenebilir:

- Anlama becerisi öncelikli beceridir,
- Anlama becerisinin gelişmesinden önce konuşma becerisi üzerine yoğunlaşma olmaz,
- Çalışmalara başlamadan önce bazı komutlar öğretilir,
- Dilbilgisi yapılarının öğretilmesi önemlidir,
- Kelimelerin tek tek ya da gruplar halinde metinler içerisinde öğretilmeleri sağlanabilir,
- Hikâyeler kullanılabilir. Hikâye okunduktan sonra öğrencilerin söz konusu hikâyeyi canlandırmaları istenmektedir,
- Öğretmen bir yönetmen, öğrenciler ise oyuncu rolüne sahiptirler,
- Mimikler ve hareketler önemlidir (MEB, 2015, s. 15).

Duyulanlara göre hareket edilmesi metodun en dikkat çekici özelliği olarak ortaya çıkmaktadır. İlk başlarda sadece duyulanlara göre hareket edilir ve yabancı dili konuşma noktasında herhangi bir baskı uygulanmamaktadır. Aslında öğrenicilerin kendilerini hazır hissetmeden önce konuşmaya zorlanmamaları olumlu bir durum olarak görülebilir. Öğreniciler kendilerini hazır hissettiklerinde konuşmaya başlayacaktırlar. İçsel olarak ortaya çıkan bu hazır bulunuşluk durumu öğrenicinin kendisini rahat hissetmesini sağlayacağı belirtilmiştir (Mühren, t.y., s. 1).

2.1.13. Görev Temelli Metot ve İçerik Merkezli Metot

Görev temelli metotta kullanılacak yapılar ve hedef dilin iletişimsel esas alınmaktadır (Dickinson, 2010, s. 2). Burada iletişim yeteneğinin artırılması amacıyla belirli görevler belirlenmektedir ve öğrenme süreci söz konusu görevler üzerinden yürütülmektedir. Görevler, öğrenim sürecinin yürütülmesi için yerine getirilmesi noktasında üzerinde çalışılacak olan çalışmalar olmaktadır (Izadpanah, 2010, s. 49).

İçerik merkezli metotta ise belirli alanlardaki konular üzerinde durulmaktadır. Mesleki yada sosyal konularla ilgili dil öğrenim aktiviteleri gerçekleştirilir. Dilin öğreniminde ihtiyaçlar göz önünde bulundurulur (MEB, 2015, ss. 218-19).

Her iki metotda okuma-anlama aktivitelerinde olumlu sonuçların elde edilmesini sağlamaktadır (Shabani ve Ghasemi, 2014, s. 1713).

Görev temelli metodun özellikleri şu şekilde listelenebilir:

- Görev temelli metodun öğrenimi sonuç aşaması yerine, öğretimin iletişimsel sürecine odaklanılır,
- Eğitimsel görevler programlanarak günlük hayatın içinden görevler listelenir,
- Görev temelli metotta, her konunun işlenebildiği belirtilen altı görev tipi bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla: Listeleme, düzenleme-sıralama, karşılaştırma, problem çözme, kişisel deneyim paylaşımı, proje ve üretimdir.
- Görevler "Görev Öncesi İşlemler, Görev Döngüsü İşlemleri, Dile Odaklanma İşlemleri" başlıkları altında gerçekleştirilir,

İçerik merkezli metodun özellikleri şu şekilde listelenebilir:

- Her sınıfın özel olduğu esasına dayanır. Bireylerin kendine özel sosyokültürel bağlam olduğu kabul edilir,
- Konu temelli programlara önem verilerek, hedef dilin etkin kullanımı hedeflenir,
- Dil öğreniminin sağlanması yanında içerik öğrenimi de aynı gerçekleştirebilecek birleşik öğretim yolu sağlanır,
- Öğrenim süreci boyunca örnek verme, ödevlerin ve çalışmaların anlamlarını kontrol etme, önce basit, sonra zorlaşan ödev ve değerlendirme süreçleri kullanılarak bilgilerin içselleştirilmesi sağlanır,
- Temel bir konu seçilerek, alt başlıklara, haftalara ve ders saatlerine uygun bölümler halinde bir öğretim programı tasarlanır,
- Dilbilgisi ders dışında yapılacak ek öğretimle değil, konularla ilişkili bir biçimde eşzamanlı olarak öğretilir,
- Seçilen konunun içerik yönüne odaklanılır ve anadil becerilerinin edinimine paralel bir şekilde hedef dil öğretilmeye çalışılır,
- Konunun öğrenci yaş ve düzeyine uygun ve anlaşılması için model olma, gösteri, karşılıklı etkileşim gibi çeşitli öğretim stratejileri kullanılır (MEB, 2015, ss. 17-19).

Son olarak, söz konusu metotlara getirilen eleştirilerden bahsedilmesi de gerekmektedir. Buna uygun olarak hazırlanan Tablo 2-1 yukarıda incelenen metotları getirilen eleştirileri özetlemektedir.

Tablo 2-1: Yabancı Dil Öğrenimi Metotlarına Getirilen Eleştiriler

Metot	Eleştiri
Dilbilgisi-Çeviri Metodu	Dilbilgisi-Çeviri Metodu ile dil öğrenen kişi, yazma ve okuma becerileri yönünden ilerleme kaydeder. Fakat konuşma ve dinleme becerileri yönünden öğrenci problem yaşayabilmektedir.
Direkt Metot/Dolaysız Metot	Bu metodun en büyük dezavantajı öğretmen merkezli olmasıdır. Metodun başarılı olabilmesi öğretmenin yeteneklerine ve dili kullanma becerilerine bağlıdır.
Doğal Metot	Bu metodun temelini oluşturan yabancı dilin de anadili gibi öğrenildiği, yaşı ve eğitim düzeyleri ne olursa olsun, herkesin dili aynı şekilde öğrendiğini görüşüyle hataya düşülmüştür.
İşitsel-Dilsel Metot	İşitsel-Dilsel yönetimle bir yabancı dili öğrenen öğrenciler dinleyip sürekli tekrar ettikleri için dili mekanik olarak öğrenirler. Bu da dili yalnızca kalıplar dâhilinde konuşabilmeye neden olabilmektedir.
Görsel – İşitsel	Öğrenciye çok az özgürlük alanı verildiği için, öğrenciler 'kendini harekete geçirme, ait olma ve hedefi gerçekleştirme' ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır.
Bilişsel Metot	Bu metodun dil öğretiminin başlarında gayet yararlı olan ezber metodunun yeterince önem vermemesi bir eksi olarak göze çarpmaktadır.
İletişimsel Metot	Dilbilgisi kurallarının öğretimini yapıların içine sıkıştırarak geri planda tutması bu metodun bir eksikliği olarak göze çarpmaktadır.
Seçmeli Metot	Öğrencilerin sürekli değişen ve farklılaşan metodlara uyum sağlaması ve her birinde yeterlilik gösterebilmesi mümkün olmamaktadır.
Telkin Metodu	Bu metodun, sayı bakımından kalabalık olan sınıflarda

	kullanılması mümkün olmamaktadır.
Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Metodu	Yalnızca bu metodu kullanarak öğrencilerin hedef dili tam anlamıyla öğrenmesi olanaksız görülmektedir.
Sessizlik Metodu	Öğretim araç ve uygulamaların alışılmışın dışında ve özel olması, metodu uygulayan öğretmenlerin özel olarak yetişmiş olması gerekir. Bu nitelikteki öğretmenleri yaygın biçimde her zaman bulmak mümkün olmamaktadır.
Tüm Fiziksel Tepki Metodu	Öğretimin yalnızca komutlara ve tepkilere dayanması, dersleri monoton hale getirdiği için öğrencilerin motivasyonu olumsuz etkilenmektedir.
Görev Temelli Metot ve İçerik Merkezli Metot	Görev temelli metotta dilbilgisi öğretimine ve yeni yapılara dikkat çekilmesi görev işlemleri aşamalarının yalnızca son bölümünde yer verilmesi eleştirilen bir yönüdür. İçerik merkezli dil öğretim metoduna getirilen eleştirilerin başında, metodun dünyanın her yerinde aynı sistematik özellikleri taşıyan evrensel bir olgu niteliği taşımadığı ve farklı ülkelerde farklı uygulama biçimi ve gelişim hızı gösterdiği için genel geçer bir metot olma özelliğini kazanamadığını gelmektedir.

Kaynak: (Memiş ve Erdem, 2013, ss. 297-318).

Yukarıda bahsedilen metotların birbirlerinden farklı özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Bu sayılan metotların tercih edilmesinde öğretmenin tercihleri, öğrenicilerin özellikleri yada amaçların belirleyici faktörler olabilecekleri ileri sürülebilir. Bu noktada üzerinde durulması gereken bir diğer önemli nokta yabancı dil öğreniminde farklı öğreniciler için farklı uygulamaların faydalı olacağı gerçeğidir. Çalışmanın bu aşamasında, farklı öğrenici özelliklerine sahip kişilerin yabancı dil öğreniminde kullanılabilecek metotlar incelenmektedir. Ek olarak metotların çeşitliliği doğru öğrenim metotlarını belirlemede olumlu bir etkiye sahiptir. Öğretici, öğrencilerinin çeşitliliğini göz önünde bulundurarak doğru ortam olanağını da ekleme aracılığıyla tabloda belirtilen metotlardan yararlanabilir.

2.2. İyi Bir Öğretmenin Özellikleri

İyi öğretmenlerin özellikleri üzerine araştırmalar yıllar önce başlamıştır (Medley, 1972, Saafin, 2005).

Fakat bu anlamda yapılan araştırmaların çoğu, öğrencilerden ziyade öğretmenlerin algılarının toplanmasına odaklanmıştır (Johnson ve Roellke, 1999; Verner, 2000). Bu duruma örnek olarak Verner (2000), etkili öğretimin niteliklerini araştırmak için 17 öğretmenle görüşmüş, ortaya çıkarılan en fazla karakteristik özellik ise; öğretmenlikle ilgilenmek, öğrenme sırasında öğrencilere destek olmak, öğrencilerle pozitif kişilerarası beceriler göstermek, öğrencilere açık olmak ve mizahı öğrencilerle etkileşimde kullanmak olduğunu aktarmaktadır.

Blum 1984'de, etkin öğretime ilişkin kapsamlı bir liste oluşturmuş ve bu liste de açık ve odaklanmış bir öğretimi vermek, öğrencilerin ilerlemelerini izlemek, ders saatlerini doğru kullanmak, öğrencilerle pozitif kişilerarası becerilere sahip olmak ve ödülleri kullanmak gibi 12 özelliği listelemiştir. Diğer araştırmacılar, öğrencilerin iyi öğretmenlerin özellikleri hakkındaki görüşlerini almakla ilgileniyorlardı (Pozo-Munoz, Rebolloso-Pacheco ve Fernandez-Ramirez, 2000; Hubbard, 2001).

İyi öğretim vermek ve öğrenmenin özelliklerini belirlemek amacı ile Kim (2010), Koreli bireyler arasında yabancı dili ingilizce olmayan üniversite öğrencilerinin bazı görüşlerini incelemiştir. İnceleme sonuçları, öğrencilerin genellikle iyi eğitimli, iletişimsel, etkileşimli ve işbirlikçi yeteneklere sahip bir öğretmen olan öğrenci merkezli öğretimi desteklediğini göstermiştir. Literatürde öğretmenlerin neyin iyi olduğu konusunda fikir birliği olmamasına rağmen, öğrencilere saygı duymak, şeyleri iyi açıklamak, kişilerarası becerilere sahip olmak, mizah anlayışına sahip olmak, çeşitli yöntemler kullanmak, sınıfta teknoloji kullanmak gibi bazı özellikler önemli aktarılmıştır (Saafin, 2005).

Konuya dair daha spesifik olarak yaklaşılan üç karakteristikten daha fazla bahsedilerek öğretimin netliği, mizah ve sınıf yönetimi olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırma, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerini karşılaştırmakla da ilgilenmiştir (Omeara, 2007).

Bu konuya örnek olarak Liando (2010), üniversite düzeyindeki öğrencilerin ve öğretmenlerin iyi öğretmen özellikleri hakkındaki algılarını incelemiştir. İnceleme

analizinde hem öğrenciler hem de öğretmenler, arkadaşlık, mizah, sabır ve adalet gibi öğretmen özelliklerine akademik yeteneklerden daha fazla önem verilmektedir. Öğretmenlerin zeki olmaları, kursu ilgi çekici hale getirmeleri ve görevlerini doğru ve iyi açıklamaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Bilişsel Öğrenme Kuramı yaklaşımına göre ikinci bir dil öğrenmek isteyen bireylerin öğrenme sürecine etkin katılmalarının gerekliliği belirlenmiştir (Larsen-Freeman, 2000).

Dil öğrenme stratejileri, yabancı dil öğrenmek isteyen öğrenciler için katkı ve fayda sağlayan birtakım metotlardan oluşmaktadır. Bu metotlar, yabancı dil ders müfredatlarında, kolay ve kalıcı öğrenme, eğlenceli ve hızlı olması açısından desteklenmektedir. (Oxford, 1990).

Bazı çalışmalar, yabancı bir dil öğrenmede başarılı olan öğrencilerin her dil becerisini geliştirmek için çeşitli metotlar geliştirmiştir. Buna göre, öğrencilerin strateji kullanımı bazı eğitimciler tarafından desteklenen ve tercih edilen bir uygulama olduğu görülmektedir (Cohen, 1998).

Dil öğrenme stratejileri farklı alanlar da dahil olmak üzere araştırmacılar ve uzmanlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan bazıları:

Chamot ve Kupper (1989, s. 13) öğrenme için "kavramak, zihinsel hafızaya kaydetmek ve bunları hatırlamak için kullandıkları metotlar" olduğunu belirtmiştir.

Cook (1996, s. 103) ise dil öğrenme stratejilerini, öğrencilerin hedef olarak belirleyen ikinci bir dili öğrenme süreçleri boyunca doğrudan veya dolaylı etkenlere dayalı aldıkları kararlar olarak tanımlanmıştır.

Dil öğrenme stratejilerinin ortak özellikleri ise şunlardır:

- Belirlenen yabancı dildeki herhangi bir problemin çözülmesi ile iletişim konusundaki yeterliğin arttırılması,
- Bilişsel işlevlere ilaveten planlama, değerlendirme ve biliş üstü işlevlerin de desteklenmesi,
- Dil öğretimi sürecine doğrudan veya dolaylı yollardan fayda sağlayabilecek ek çözüm önerileri getirilmesi,

- Kişilik özellikleri ve öğrenme stillerinin yenilenebilir ve entegre edilebilir durumda olması,
- Öğrencilerin öz yeterliliğe sahip olmalarının desteklenmesi,
- Öğretmenlerin rol modellerinin değiştirilmesi olarak belirtilmektedir.

Öğretmenler, kendilerine özgü öğrenme metotlarını belirlemesi ve bu özelliklerinin farkında olmaları, eğitim süreci boyunca öğretme metotlarını keşfetmelerini sağlayabilmektedir. Bu sayede öğrencileri, öğretmenin kendine özgü geliştirdiği öğrenme metodunu benimsemeyen grubu belirlemesine ve buna göre farklı öğretme metotları benimsemesine olanak sağlayabilmektedir. Yenilenen öğretim programları, verilecek bilginin kişiye özgü yapılandırıldığını, ortak noktaların keşfedildiğini ve öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıkları da benimseyen yeni öğrenme anlayışı ortaya çıkarıldığını göstermektedir. Eğitim alanında yapılan bu öğrenme metotlarının daha iyi değerlendirebilmesi için geniş bir örneklem grubunda tekrarlanarak açık uçlu görüşmelerle desteklenmesi, öğretmenlerin sınıf içinde ders süreci boyunca tarafsız olarak gözlenmesi, öğretme ve öğrenme metotları arasındaki ilişkinin etik ve bilimsel anlamda incelenmesi açısından doğru olacağı belirtilmiştir (Bilgin ve Bahar, 2008: s. 36)

BÖLÜM III : KİŞİYE ÖZGÜ YABANCI DİL ÖĞRENME

Yabancı dil öğreniminde farklı öğrenme tarzlarına sahip öğreniciler için uygun olan farklı metotlar bulunmaktadır. Herhangi bir metot belirli bir öğrenici için etkili olurken başka bir öğrenici için etkili olamayabilir. Bu durumun sebebi öğrencilerin kişi bazında farklı öğrenme tarzlarına sahip olmalarıdır. Bu ana başlık altında öncelikle kişiye özgü öğrenmeyi gerekli kılan nedenler araştırılmaktadır. Sonrasında ise kişilere özgü farklı öğrenme tarzları incelenmektedir.

Bu konuların incelenmesine başlamadan önce bireyselleştirilmiş eğitim kavramı ile kişiye özgü eğitim kavramları arasındaki farktan kısaca bahsetmek faydalı olacaktır. Zira ifadeler olarak birbirlerine yakın görünmesine rağmen birbirlerinden çok farklı anlamlara sahip iki kavramdırlar.

Bireyselleştirilmiş eğitim kavramı, 16. Yüzyılın ilk döneminde ortaya çıkmıştır. Özel gereksinimleri bulunan öğrencilerin eğitilmesi için kullanılmaktadır. Bireyselleştirilmiş eğitim dendiğinde genellikle diğer öğrencilerden farklı olan ve büyük çoğunluğu öğrenme güçlüğü gibi sıkıntılar çeken öğrencilere verilen eğitimden bahsedilmektedir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı/planı söz konusu sıkıntıları yaşayan öğrenciler için hazırlanan plan/programdır (Tike, 2007, s. 29).

Eğitimin kişiye özgü verilmesi ise bireyselleştirilmiş eğitim kavramından aslında daha kapsamlıdır. Zira burada öğrenicinin herhangi bir zorlukla karşı karşıya kalmasından ziyade öğrenicinin sahip olduğu (ilerleyen sayfalarda açıklanan) öğrenme tarzlarına uygun bir eğitim programının uygulanması söz konusudur. Bazı öğrenci dinleyerek veya okuyarak, bazısı ise hareket ederek öğrenebilmektedir. Kişiye özgü eğitim metotlarının kullanılması söz konusu öğrenme tarzlarına uygun metotların tercih edilmesini ifade etmektedir. Kişiye özgü olarak sunulan bir yabancı dil öğretim programında kişi sevmediği yada istemediği şeylerle ilgilenmek zorunda kalmayıp, kendi ilgi ve yeteneklerine uygun aktiviteler yapabilmektedir (Saito ve Hayakawa, 2013, ss. 2-3).

3.1. Kişiye Özgü Yabancı Dil Öğretimini Gerekli Kılan Nedenler

Özellikle büyük grupların bulunduğu durumlarda kişiye özgü yabancı dil eğitimi sunmanın kolay olmayacağı gerçek bir gösterme olmaktadır. Diğer tarafta, kişilerin kişisel olarak sahip oldukları öğrenme tarzlarına göre programlara sahip oldukları durumlarda çok daha kolay ve etkili öğrenebilecekleri de ileri sürülebilmektedir.

Günümüzde özellikle bilişim teknolojileri gibi gelişmeler sayesinde eğitim-öğretim faaliyetlerinde hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu durum yabancı dil öğrenimi için de geçerli olmaktadır. Yabancı dili öğrenmek isteyen kişilerin kendi tarzlarına uygun olan metotlara ulaşmaları daha kolay hale gelebilmektedir. Ayrıca günümüzde birebir verilen öğretim uygulamalarına da daha sık rastlamak mümkündür. Bu noktada yabancı dil öğrenmek isteyen kişilerin zamanlarını en etkin bir biçimde kullanabilmeleri ve söz konusu dili yeterli düzeyde öğrenebilmeleri için mevcut imkânların en iyi şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu imkânlar değerlendirilirken kişilerin sahip oldukları öğrenme tarzlarına uygun Metotların kullanılması hem öğrencilerin zamanı iyi kullanmalarını sağlamakta ve etkili bir biçimde yabancı dil öğreniminin önünü açmaktadır (Grant ve Basye, 2014, s. 3).

Ek olarak, hem kişinin hedef dili yeterli düzeyde öğrenmesi, hem de daha az zaman harcaması kişiye özgü yabancı dil öğrenimini gerekli hale getirmektedir. Eğitim-öğretim hayatında kullanılması mümkün hale gelen yenilikler kişiye özgü yabancı dil öğretimini zaman ve verimlilik kazanılması açısından gerekli hale getirmektedir. Teknolojik imkânlarla beraber öğrenilenlerin uygulanabilmesi, internet gibi imkânlar sayesinde yabancı dil uygulama ve kaynaklarının farklı formatlarda elde edilebilmesi, eğitim süreçlerinde esnekliklerin gerçekleştirilebilmesinin kolay hale gelmesi, eğitim kurumlarının yaygınlaşması ve benzeri durumlar kişilerin kendi öğrenme tarzlarına uygun eğitimler alabilmelerinin önünü açmaktadır (Levin ve diğerleri, 2014, s. 4).

Kişiye özgü yabancı dil öğrenim metotlarının kullanılması sürecin öğrenci-merkezli olmasını sağlamaktadır. Sürecin öğrenci merkezli olmasıyla beraber öğrencinin kendisini daha rahat hissetmesi ve gerçekleştirilen uygulamaları benimsemesi kolaylaşmaktadır. Zira kişiye özgü bir yabancı dil eğitim sistemi benimsendiğinde öğrenicinin uygulamaları benimsemesi, amaçları içselleştirmesi, öğrenilenleri kullanması ve ilgi alanlarına uygun aktiviteler yaparak hedef dili etkili bir biçimde öğrenebilmesi mümkün hale gelmektedir. Kişiye özgü eğitim verilmesiyle

beraber hem öğrenicinin süreci benimsemesi sağlanır, hem de söz konusu öğrenicinin öğrenme sürecini sınıfın dışına çıkararak günlük hayatta sürece devam etmesi sağlanır (Petersen ve diğerleri, 2008, s. 2).

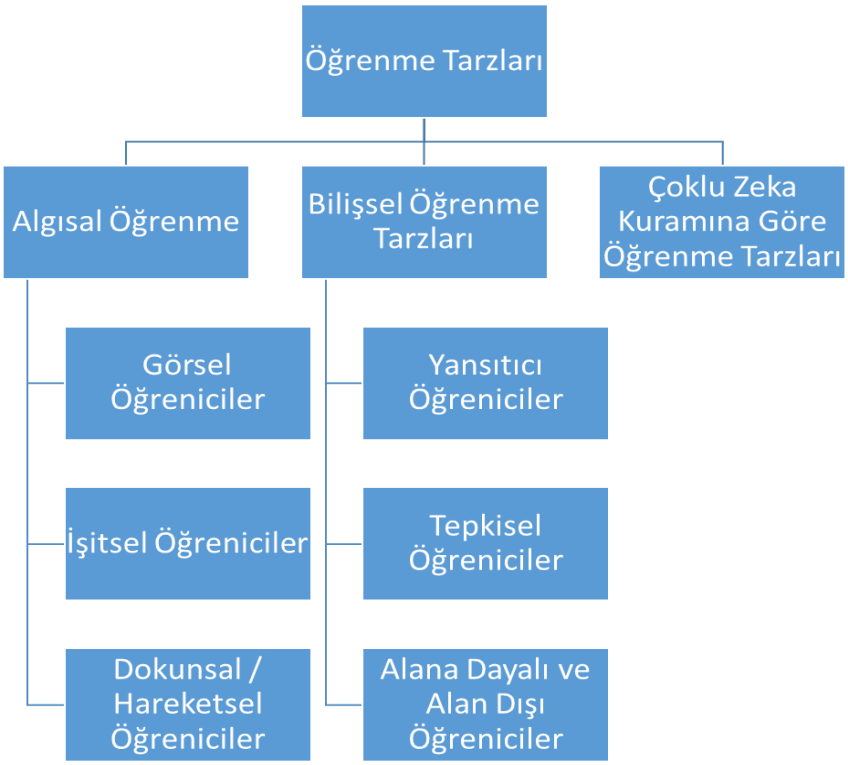
Bu başlık altında son olarak kişiye özgü öğrenimin yeterli olabilmesi için sahip olması için öğrenicinin ilgi ve yeteneklerine uygun kazanımlara sahip olması, öğretmenin bilgiyi sunan kişi olmaktan ziyade öğrenme ortamlarını dizayn eden ve öğrenme aktivitelerini organize eden temel aktörlerden biri olması, öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri üzerinde kontrole sahip olabilmeleri, amaçların belirlenmesinde öğrencilerin etki sahibi olması, teknolojik imkanların kullanılması ve öğrenimin teknolojik imkanlarla desteklenmesi gerekmektedir (Grant ve Bayse, 2014, s. 4).

3.2. Kişilere Özgü Öğrenme Tarzları ve Yabanci Dil Öğreniminde Kullanılabilecek Metotlar

Bu başlık altında öncelikle kişilerin sahip oldukları öğrenme tarzları açıklanmaktadır. Sonrasında ise söz konusu öğrenme tarzlarına uygun olabilecek yabancı dil öğreniminde kullanılması mümkün olan metotlar önerilecektir.

3.2.1. Kişiye Özgü Öğrenme Tarzları

İlerleyen sayfalarda kullanılan kaynaklar incelendiğinde kişilere göre öğrenme tarzlarının genel olarak üç gruba ayrıldıkları görülmektedir. Bu gruplar da kendi içlerinde alt bölümlere ayrılabilmektedir. Aşağıda yer alan Şekil 1 bu kaynaklardan faydalanarak tarafımca düzenlenmiş ve öğrenme tarzlarını özetlemektedir.



Şekil 2-1: Kişilerin Sahip Oldukları Öğrenme Tarzları

Bu aşamada söz konusu öğrenme tarzları incelenmektedir. Bu öğrenme tarzlarının neyi ifade ettikleri ve ne tür özelliklere sahip oldukları ilerleyen bölümlerde incelenmektedir.

3.2.1.1. Algısal Öğrenme

Algısal öğrenme (Perceptual Modalities) dört öğrenme türünün bulunduğunu belirtmektedir. Bunlar dokunsal öğreniciler, görsel öğreniciler, hareketsel öğreniciler ve işitsel öğrenicilerdir (Boersma, 2008, s. 15).

Dokunsal öğreniciler ve hareketsel öğreniciler aynı başlık altında incelenmektedir.

3.2.1.2. Görsel Öğreniciler

Görsel öğreniciler (visual learners) resimlerle düşünürler ve en iyi görsel materyallerle öğrenirler. Görsel öğreniciler için öğretmenlerin yaptıkları ifadelerin yanında (belki sözel ifadelerden daha fazla) jest ve mimiklerin önemi bulunmaktadır. Bu öğrenicilerin bazen sınıfın en önünde oturmayı tercih ettikleri görülmektedir.

Açıklayıcı notlar alırlar ve sunulan materyallere büyük önem verirler (Gilakjani, 2012, ss. 105-106).

Görsel öğreniciler kelimeleri okumaktan ziyade kelimeleri görmeyi istemektedirler. Resimler yada öğretmenin vücut dili olmadığında görsel öğreniciler için öğrenme süreci oldukça zorlaşmaktadır. Sunumlar, grafikler, resimli kitaplar, projeksiyonlar ve benzeri görsel materyaller öğrenimi önemli ölçüde kolaylaştırmaktadır (Boersman, 2008, s. 16).

Bilasa (2012)'ye göre, görsellik doğrudan gözle görerek öğrenilir. Bunun nedeni renkler ve görüntülerin önemidir. Görüş açısının önemi, görselleri kişinin zihninde bir video kamera gibi çalışması için ortam sağlamaktadır. Bu kişiler için isim veya kimlikler değil, yüzler ve göz temasları önemli olup, sıklıkla yukarı doğru bakarak düşündükleri belirtilmektedir. Ayrıca, kıyafetlerinin konforundan ziyade renklerin uyumuna özen göstermektedirler. Vücut yapılarının genellikle zayıf, sıkı ve ince olmasına ilaveten jestleri, mimikleri özellikle göz hareketleri, sık ve ritmik bir şekilde olmaktadır. Ses tonları diyaframdan geldiği için yüksek titreşimde ve tempolu çıkmaktadır (Bilasa, 2012, s. 11).

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere görsel öğreniciler için öğrenmenin gerçekleşmesi göz ile görülenlere bağlıdır. Salimi ve Huseynpur (2015)'in aktardığına göre Oxford (1993) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada farklı sınıflardaki öğrencilerin yüzde 50 ile yüzde 80 civarındaki kısmı görerek daha iyi öğrendiklerini belirtmektedirler. Bu aşamada filmler ve videoların öğrenme sürecine katkısı büyük olmaktadır (Salimi ve Huseynpur, 2015, s. 15).

3.2.1.3. İşitsel Öğreniciler

İşitsel öğreniciler (auditory learners) yeni bir bilgiyi edinmek için dinleme yeteneklerini kullanırlar. Yeni bilginin ediniminde dinleme unsuru ne kadar rol oynuyorsa işitsel öğrenicinin yeni bilgiyi edinmesi o derecede kolay olmaktadır. Bu öğreniciler diğer kişilerle konuşmayı olduğu kadar onları dinlemeyi de sevdikleri söylenmektedir. Bu durumun temel nedeni işitsel öğrencilerin beyinlerinde dinleme ve konuşmayla ilgili alanların birbirlerine yakın olmaları, birbirleriyle konuşmayı, canlandırma yapmayı ve konferans dinlemeyi severler. Bu gibi aktiviteler işitsel öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Konuşma esnasında gerçekleştirilen vurgular öğrenmeleri de kolaylaştırmaktadır. İşitsel öğrenicilerin bilgileri dinleme

yoluyla keşfettikleri görülmektedir. İşitsel bir öğrenicinin daha iyi öğrenmesi için yazılı bir metinden okumaktan ziyade sınıfta yüksek sesle okunması çok daha faydalı olmaktadır (Gilagjani, 2012, s. 106).

Demir ve Aybek (t.y.)'ye göre; işitsel biçem öğrencileri herhangi bir sesli uyarıcıya karşı aşırı duyarlıdırlar. Bu biçeme sahip öğrencilerin önemsedikleri şeyler, konuşmak, tartışmak, dinlemek, anlatmak, ses tonu, dil, benzeşmeler ve şiirlerdir. İşittiklerini daha hızlı kavrayarak pekiştirmeleri kolay olmaktadır. Ziyadesiyle konuşarak ve tartışarak öğrenme yolunu tercih etmektedirler (Demir ve Aybek, t.y., s. 28).

İşitsel öğrencilerin gelişen teknoloji ile beraber öğrenmelerinin kolaylaştığı ileri sürülebilir. Zira işitsel öğrenciler özellikle ödev yapımı gibi durumlarda yanında konuşarak konu anlatacak kişi bulmakta zorlanmaktadırlar. Sınıfta öğretmenin gerçekleştirdiği anlatımlar ve arkadaşlarıyla girdiği etkileşimlerin faydalı olmasın a rağmen okul dışında konu anlatacak kimselerin azlığı işitsel öğrenciler için bir sorun kaynağı olarak görülebilir. Fakat teknolojik yenilikler ve özellikle internet işitsel öğrencilerin dinlemeye dayalı anlatımlara okul dışında da ulaşmalarını kolaylaştırmaktadır.

Teknoloji iyi bir biçimde kullanıldığında işitsel öğreniciler "duyarak" öğrenme imkânlarına sahip olacaktırlar. Zira evlerdeki kitaplar onlar için çok anlam ifade etmemektedir. "Duymak" işitsel öğrenciler için temel öğrenme kaynağı olarak değerlendirilebilir (Salimi ve Huseynpur, 2015, s. 15).

İşitsel öğreniciler duymayı sevdikleri kadar konuşmayı da sevmektedirler. İşitsel öğrenicilerin her zaman duyabilecekleri mesafede durdukları gözlemlenmektedir. İşitsel öğrenciler düşünürken kulak hizasına bakmaktadırlar. Konuşmalarında şiirsel bir ton bulunmaktadır. Bu tür öğrenicilerde konuşurken konuyu dağıtıp farklı şeylerden bahsetme durumu sıklıkla görülmektedir. Ayrıca yürürken de ritmik bir biçimde yürürler. Birbirine değdiğinde ses çıkaran elbiseleri tercih etmektedirler. Giydikleri elbiseler çoğunlukla hışırtılı ve parlak elbiselerdir. Kambur bir durum şekline sahiptirler. İşitsel öğrenicilerin başları yana doğru yatık bir konumdadır. Göz hareketleri incelendiğinde kulak hizasında sağa ve sola doğru hareket halinde olduğu görülmektedir. Nefes alıp verirken göğüsün orta kısmını kullanmaktadır. Berrak ve akıcı ses tonuna sahiptiler. Ritmik ve ahenkli bir biçimde konuşmaktadır. Konuşma

anında telefonla konuşuyormuş gibi eller ve kollar kulağa yakın konumdadır. Deri renkleri parlaktır ve ellerini kulağa olduğu gibi çene kısmına da yaklaştırabilmektedirler (Bilasa, 2012, ss. 11-12).

Kısacası işitsel öğreniciler konuşmayı ve dinlemeyi çok sevebilmekte, canlandırmalar, konferanslar ve benzeri dinleme ve konuşma ağırlıklı uygulamaları tercih etmektedirler. Diğer insanlarla kurulan iletişim işitsel öğreniciler için çok önemli olmaktadır (Boersman, 2008, s. 16).

3.2.1.4. Dokunsal/Hareketsel Öğreniciler

Dokunsal (tactile learners) ve hareketsel (kinesthetic learners) öğreniciler bu başlık altında beraber incelenmektedirler. Bu öğrenici tarzlarının aynı başlık altında incelenmelerinin sebebi birbirlerine benzer nitelikte olmalarıdır.

Dokunsal öğreniciler, ellerini kullanarak öğrenmeyi sevmektedir. Bu öğreniciler için yazmak, çizmek, model oluşturmak yada deney yapmak yeni bilgi ediniminin en iyi yollar olarak görülmektedir. Dokunsal öğreniciler bilgilerin kaynağına elleri ile dokunmak istemektedirler. Bu durum fiziksel bir hareket olarak görülebilmektedir.

Benzer bir biçimde, hareketsel öğreniciler de hareket ederek öğrenmeyi istemektedirler. Bu öğreniciler için sadece ellerin değil, tüm bedenin hareket etmesi ve fiziksel olarak aktif olması öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Bir yerlere geziye gitmek, drama yapmak yada görüşmeler yapmak gibi uygulamalar öğrenmeyi önemli ölçüde kolaylaştırmaktadır (Naserieh, 2009, s. 7).

Dokunsal öğreniciler kararlarını verirken görselliği yada işitselliği kullanmak yerine hislerine daha fazla önem vermektedirler. Dokunmak ve bu sayede hissetmek dokunsal öğrenciler önemli bir husustur. Bu öğreniciler dokunabilecekleri mesafede durmaktadırlar. Konuşurken ve hareket ederken yavaş davranmaktadır. Konuşurken karşılarındaki kişilere yakın durmayı tercih etmektedir. Bu öğreniciler bir şeyi öğrenmek için hareket etme yada ona dokunma gereksinimi duymaktadırlar. Konuşurken aşağıya ve sağa bakma eğilimindedirler. Bu durumun sebebi hisleriyle bağlantı kurmaya çalışmaları gerektiği belirlenmiştir. Giydikleri kıyafetleri bol, yumuşak ve rahattır. Ayrıca rahat bir biçimde oturmayı tercih etmektedirler. Vücut yapıları ya atletik yada kilolu olmaktan, kilolu olanlarının duruşları kafanın omuzlara gömülü olduğu bir şekilde durmaktadır. Atletik yapıda olanların ise omuzları geniş,

duruşları dik, karından derin ve tam şekilde nefes alarak duygusal, derin ve alçak seviyede ses tonuna sahip olmaktadırlar. Yavaş tempoda konuşurlar ve konuşurken sıklıkla ara vermektedirler (Bilasa, 2012, s. 12).

Hem dokunsal hem de hareketsel öğreniciler öğrenebilmek için fiziksel hareketlerde bulunmaya ihtiyaç duyarlar. Harekete odaklı bir yaşam tarzları bulunmaktadır ve bu öğrenicileri uzun süre sınıfta oturur bir durumda bırakmak mümkün olmayacaktır. Sürekli olarak yerlerinden kalkıp hareket etmek isteyecektirler. Sınıfta oturarak ders işlemek yerine hareket etmeyi, arkadaşları ile beraber çalışmayı ve çeşitli materyallerle öğrenmeyi tercih etmektedirler. Dokunsal ve hareketsel öğreniciler birçok kaynakta farklı öğreniciler olarak sınıflandırılsa da çoğunlukla bu başlık altında sayılan özelliklere benzer şekillerde sahiptirler. Ayrıca hareketsel öğreniciler üç gruba ayrıldıkları ve dokunsal öğrenicilerin bu gruplardan biri oldukları da belirtilmektedir. Salimi ve Huseynpur (2015)'e göre hareketsel öğrencilerin söz konusu üç grubu "elini kullanan", "tüm vücudu hareket eden" ve "karalama yapan" olarak belirtilmektedir.

Söz konusu grupların özellikleri şu şekildedir:

- Elini kullanan öğrenici: Elini kullanan öğreniciler dokunsal öğrenicilerdir ve ellerini kullanarak öğrenmeyi daha kolay bulurlar.
- Tüm vücudu hareket eden öğrenici: Tüm vücudu hareket eden öğreniciler yeni bilgileri edinebilmek için fiziksel olarak aktif olmayı, büyün vücutlarını kullanmayı ve öğrenme süreçlerinde fiziksel olarak aktif bir biçimde rol almayı istemektedirler.
- Karalama yapan öğrenici: Karalama yapan öğrenciler ise öğrenme süreci içerisinde özellikle yeni bilgiler dinlerken bir şeyleri çizmeyi sevmektedirler (Salimi ve Huseynpur, 2015, s. 15).

Bu tür öğreniciler için çevrelerindeki dünya ile fiziksel bir etkileşimin içerisinde olmak önemlidir. Dünya ile fiziksel bir etkileşim kurulduğunda öğrenme süreçleri daha verimli olurken pasif bir şekilde oturarak süreçlere odaklanmak fayda sağlamamaktadır (Gilagjani, 2012, s. 106).

Bu öğrenicilerin bir diğer özellikleri eşyaların yerlerini değiştirerek öğrenmeyi sevmeleridir. Öncelikle masalarında oturarak ders çalışmak onlar için sıkıcıdır ve sıklıkla mola vermek isterler. İkinci olarak, nesnelerin yerlerini değiştirerek öğrenme faaliyetine girdiklerinde çok çabuk öğrenmektedirler. Boersman (2008)'e göre

bilgisayar bu öğrenicilerin öğrenmelerine yardımcı olabilmektedir. Zira yazara göre bilgisayar ortamında uygun yazılımların kullanılması durumunda sanal nesnelerin hareket ettirilmeleri, yeni resimlerin oluşturulması, dokunulması ve çeşitli süreçlerine yürütülmesi bu öğreniciler için faydalı olacaktır (Boersman, 2008, s. 16).

3.2.2. Bilişsel Öğrenme Tarzlarına Sahip Öğrenciler

Bilişsel öğrenme tarzları öğrenicilerin bilgiyi psikolojik olarak işleme tarzlarını ifade etmektedir (Brown ve diğerleri, 2006, s. 1). Bilişsel öğrenme tarzlarına göre öğrenciler üç gruba ayrılmaktadır. Bu gruplar yansıtıcı öğreniciler (reflective learners), tepkisel öğreniciler (impulsive learners) ve alana dayalı (field dependent)/alan dışı (field independent) öğreniciler şeklinde belirtilmektedir.

3.2.2.1. Yansıtıcı Öğreniciler

Yansıtıcı öğrenicilerin en temel özelliklerinden biri öğretmenleri tarafından belirlenen konuların dışına çıkmamaları olduğu görülmektedir. Bu öğreniciler dikkatlidirler kendilerine verilen görevlerin dışına çıkmaksızın çalışmalarını disiplinli bir biçimde yürütmektedirler. Farklılıklardan hoşlanmazlar ve kuralların dışında davranmak istenmemektedir. Bu öğreniciler risk almaktan hoşlanmadıkları için esnek davranış ve sistemlerle çalışmak istemeyebilmektedirler. Yeterince vakit olduğunda ise etkili çalışmakta ve başarılı sonuçlar almaları kolaylaşmaktadır (Tuan, t.y., s. 4).

Yansıtıcı öğrenicilerden oluşan bir sınıfta öğretmenin dikkat etmeleri gereken söz konusu noktalar Duban ve Yelken (2010) tarafından şu şekilde listelenmektedir:

- Bu uygulamanın metot yeterliliğinde olduğu gibi hedef ve sonuçları konusunda da dikkat edilmesini gerektirir,
- Öğretimde yeterli standartları ve sürekli gelişimi sürdürebilmek amacıyla kanıta dayalı olan araştırma metotlarında yeterli olması şart olmaktadır,
- Döngüsel bir süreçte oluşarak kendi uygulamalarını sürekli olarak izlemelerini, analiz etmelerini ve düzeltmelerini gerektirir,
- Öğretimde geniş bakış açısı, sorumluluk duygusu ve içtenliği gerektirir,
- Mesleki gelişimi sağlamak amacıyla sürekli öğrenmeyi sağlayarak meslektaşları ile sık sık diyalog kurmayı ve iş birliğini artırır,
- Yansıtıcı öğretimde öğretmenin araştırma metotları hususunda bildikleri önemlidir,

- Öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme etkinliklerini hayal gücü kullanılarak yaratıcı bir şekilde yapılmasını gerektirir (Duban ve Yelken, 2010, s. 345).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere yansıtıcı öğreniciler için uygulanacak yabancı dil öğretiminde öğretmenin aktif olması gerekmektedir. Öğretmenin iyi hazırlandığı durumlarda başarı seviyesinin yüksek olacağı varsayılabilir.

3.2.2.2. Tepkisel Öğreniciler

Tepkisel öğrenciler yansıtıcı öğrencilerin aksine risk almayı sevmektedirler. Bu öğreniciler kısa sürede karalar verebilmektedirler. Tepkisel öğrenciler için diğer kişilerle girilen etkileşimler önemlidirler. Tepkisel öğreniciler uzun süre düşünmek yerine çabuk kararlar alıp riske girmeyi sevmektedirler (Khmakhien, t.y., s. 63).

Hız ve ortaya çıkan öğrenme sonuçlarının kalitesi önemlidir. Hız açısından bakıldığında tepkisel öğrenicilerin yansıtıcı öğrenicilere göre çok daha başarılı oldukları görülmektedir. Diğer tarafta, ortaya çıkan öğrenme sonuçları açısından bakıldığında yansıtıcı öğrenicilerin bilgileri çok daha doğru bir biçimde edindikleri bilinmektedir. Tepkisel öğrenicilerin bir diğer özelliği duydukları bilgileri çabuk bir biçimde kabul etmeleridir. Yansıtıcı öğreniciler ise daha detaylı bir biçimde düşünmektedirler (Dibs, 2003, ss. 38-39).

3.2.2.3. Alana Dayalı Olan ve Alan Dışı Öğreniciler

Sarı ve diğerleri (2013)'e göre; alandan ayrı kalan bağımsız öğrenciler; yapılandırılmamış bilgi alanlarında bilgiyi seçebilmektedir. Teorilerden, hipotezlerden kavramlara ve anlamlarına aktif olarak ulaşabilirler. Genelleyebilme becerileri olması dolayısıyla bellek ve hatırlama becerileri için materyallerin kişiye özgü olarak revize edebilmektedirler. Bu öğrenciler, analitik düşünen, yarışmacı, bireysel hareket eden, görev-merkezli, iç motivasyonu yüksek, uzamsal düşünebilen, detaycı ve görsel bakış açısına sahip bireyler sıfatlarına sahip olmaktadır (Sarı ve diğerleri, 2013, s. 336).

Alana dayalı olan öğreniciler analitik düşünme yönü güçlü olan öğrenicilerdir. Bu öğreniciler öğrenme işleminin gerçekleşmesi için çevresel faktörlere ciddi anlamda ihtiyaç duymamaktadırlar. Bilgiyi analiz etme ve problemleri kendi başlarına çözme yeteneğine sahiptirler. Aktif, bağımsız ve kendi kendilerini motive eden öğrenicilerdir. Öğretmenin kontrolü altında bulunan resmi öğretim ortamlarından hoşlanırlar. Alan dışı öğreniciler ise yarışmacı olmayı severler (Moussa, 2014, s. 20).

3.2.3. Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğrenici Tarzları

Gardner (1983) tarafından geliştirilen çoklu zekâ kuramı sekiz farklı zekâ türünü kapmakatadır. Bu zekâ türleri öğrenme metotlarını da dolaylı olarak etkilemektedir. Tablo 3-1 söz konusu zekâ türlerini açıklamaktadır.

Çoklu zekâ kuramına göre öğrenme süreçlerine söz konusu zekâ türleri öğrenicinin başarısını etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle bireyin gelişmiş olan zekâ türüne uygun öğrenme aktiviteleri uygulandığında yabancı dil öğreniminin kısa ve etkin bir biçimde sunulacağı iddia edilebilir. Elbette bu durum sadece çoklu zekâ kuramı için geçerli değildir. Yabancı dil öğreniminde zekâ türüne uygun materyal ve metotların kullanılmaları durumunda olumlu sonuçların elde edilmesi olasıdır. Bu sebeple çalışmanın bu noktasında kişiye özgü yabancı dil öğrenme metotları üzerinde durulmaktadır.

Tablo 3-1: Çoklu Zekâ Kuramı

Zekâ Türü	Özelliği
Sözel/dilsel zekâ	Sözel/dilsel zekâ türü eğitimli bireyler okuma-yazma, konuşma ve tartışma konulu hususlarda başarı sağlarlar. Ayrıca görsel sanatlarda şiir, mizahi türler, hikâye anlatımı ve betimleyici yazım hususlarında yetenek sergilerler.
Mantıksal/matematiksel zekâ	Mantıksal/matematiksel zekâ türünde eğitimli bireyler, her nesneyi tanımlayıp analiz edebilmektedir. Buna ek olarak matematik ve bilim konularda ortaya çıkan belli bir problem rahatlıkla çözebilirler. Geometik şekiller ve eşleştirme, kompleks görsellerden şekil çıkarma, matematik problemleri, bilimsel konular, bulmaca ve herhangi tür problem çözmekte yetenek sergilerler.
Görsel/uzamsal (Mekânsal) zekâ	Görsel/uzamsal (Mekânsal) zekâ türünde eğitimli bireyler, zihinlerinde görsellik yaratır, çizerler. Yetenekleri aracılığıyla yaratıcılıkları, her türden renkleri ustaca kullanma ve hayal güöleri ile harita okuma yetenekleribulunmaktadır.
Bedensel/devinduyusal zekâ	Bedensel/devinduyusal zekâ türünde eğitimli bireyler, spor yapmayı ve dans etmeyi severler. Bunun yanı sıra ellerini iyi kullanırlar, bedenlerini kontrol ve koordinasyonunda yeterlidirler.
Müziksel zekâ	Müziksel zekâ türünde eğitimli bireyler, ritmik, tonal, müzikal tanıma ve kullanma yetenekleri sayesinde bir müzik aleti çalmaktan, beste yapmaktan ve müzikten hoşlanmaktadır.
Sosyal (kişilerarası) zekâ	Sosyal (kişilerarası) zekâ, sınıfta veya dışarda grup için iletişimi sayesinde işbirlikçi çalışma yeteneğine ilaveten sözel ve sözel olmayan şekillerde, bu eğitimli bireyler, genellikle danışman öğretmenler, sınıf öğretmenleri, öğretmenler, terapistler, politikacılar ve dini liderler olmaktadır.
İçsel zekâ	İçsel zekâ türünde eğitimli bireyler, diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini anlama ve yorumlama, empati kurma şekilleri, konsantre olma konularında başarılıdırlar. meditasyon yapmaktan zevk alırlar. Ek olarak yabancı diller, müzik, sanatsal faaliyetler, dans gösterileri, iletişim gibi tüm diğer zekâ türlerini kapsamaktadır.
Doğa zekâsı	Doğa zekâsı ise yeryüzü şekilleri ve yeşillikleri, bitki ve doğa canlılarını, tüm mineralleri, hayvan türlerini, evreni, dağları, denizleri, mevsimleri anlama, tanıma ve sınıflandırma becerilerine sahiptir.

Kaynak: (Demir ve Aybek, 2012, s. 29)

Metotlardan bahsetmeden önce söz konusu metotların tercih edilmesi noktasında nelere dikkat edilmesi gerektiği kısaca bahsedilmelidir.

Yabancı dil eğitiminde de tercih edilecek olan metodun belirlenmesinde şu noktalara dikkat edilmelidir:

- Maliyet,
- Öğrencilerin güdülenebilmesi,
- Fiziksel olanaklar,
- Derse ayrılan zaman,
- Öğretmenin sahip olduğu nitelikler,
- Öğrencilerin sahip oldukları nitelikler,
- Öğrenme ortamındaki öğrencilerin sayısı ve
- Hedeflerin düzeyi (Gürer, 2004, s. 4).

Söz konusu faktörlerin göz önünde bulundurulması uygun metodun tercih edilmesini sağlayacaktır. Bu sayede öğrenme sürecinin çok daha etkin ve verimli yürütülmesinin mümkün olacağı düşünülebilir.

3.3. Kişiye Özgü Yabancı Dil Öğrenme Metotları

Bu ana başlık altında kişilere özgü yabancı dil öğrenme metotları üzerinde durulmaktadır. Öncelikle yabancı dil öğreniminde kullanılması mümkün olan metotlar belirtilmektedir. Bu metotların hangi zekâ türleri için uygun oldukları hakkındaki fikirler ileri sürüldükten sonra ilgili metodun neden söz konusu zekâ türleri için uygun olduğu açıklanmaktadır. İlgili kaynaklar incelendiğinde öğretim sürecinde birçok metodun kullanılmasının mümkün olduğu görülmektedir. Genel olarak kabul görülen metotlar yedi gruba ayrılabilir.

Bu gruplar şu şekilde listelenebilir:

- Anlatma Metodu,
- Soru-Cevap Metodu,
- Problem Çözme Metodu,
- Tartışma Metodu,
- Laboratuvar Metotları (Gözlem, Deney, Gösteri),

- Örnek Olay Metodu.[2]

Söz konusu metotlar farklı özelliklere sahiptirler. Farklı özelliklere sahip olmalarının bir sonucu olarak farklı öğrenme tarzlarına sahip olan öğrenciler için kullanışlı olabilecekleri ileri sürülebilir. Bu sebeple söz konusu metotların özelliklerinin incelenmesi ve hangi öğrenme tarzları için hangi metotların uygun olabileceğinin değerlendirilmesi faydalı olacaktır.

3.4. Yabancı Dil Öğreniminde Kullanılması Mümkün Olan Metotların Yabancı Dil Eğitiminde Zekâ Türleri Açısından Değerlendirilmesi

Bu başlık altında iki aşamalı bir yol izlenmektedir. Öncelikle ilgili metotlar hakkında genel bilgiler verilmektedir. Sonrasında ise söz konusu metotlar ile öğrenme tarzları arasındaki ilişki yorumlanmaktadır.

3.4.1. Anlatma Metodu ve Uygun Olduğu Zekâ Türleri

Yabancı dil öğretiminde kullanılması mümkün olan metotlardan biri anlatım metodudur. Aslında anlatım metodu Dilbilgisi-Çeviri metodu gibi günümüzde fazlaca popüler olmayan bir metoda uygun bir metot olmasına rağmen özellikle dilbilgisi kuralları gibi noktaların yada aktivitelerin nasıl yapılacaklarının açıklanması aşamalarında yoğun bir biçimde kullanılabilir.

Anlatma metodunda öğretmen pasif konumda bulunan öğrencilere sözel olarak konuları anlatmaktadır. Tek taraflı bir iletişim söz konusudur. Anlatım metodunun kullanılmasında temel nedenin çok sayıda bilgiyi kısa sürede aktarabilmesidir. Zira anlatım metodunda kısa zamanda çok bilgi öğrencilere anlatılır. Yabancı dil öğretimine benzer bir biçimde anlatım metodu sosyal hayatta da sıklıkla kullanılan bir iletişim metodudur. Anlatım metodu kişiler arasında bilgi alışverişinin kısa sürede gerçekleştirilmesini sağlamaktadır (Cebeci, 2014, s. 6).

Thomson (2012) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmanın sonuçlarına göre anlatım metodu yabancı dil öğretimi için uygulanan derslerde toplamda %18 seviyesinde kullanılmaktadır. Yazarın gözlemlediği derslerde anlatım metodu yabancı dil öğretiminde öğretmenin niyetlerini açıklaması, öğrencileri aktivitelere hazırlaması,

[2] Bu liste ilgili kaynaklardan elde edilen bilgilerden faydalanılarak oluşturulmuştur (Cebeci, 2014; Çelikkaya ve Kuş, 2009; Güneş, 2014; MEB, 2007; Özer, 2013).

öğrencileri gruplara ayırması ve sınıfı yönetebilmesi için kullanılmıştır (Thomson, 2012, s. 7).

Uygulanmasının öğretmen açısından kolay ve ekonomik olmasına rağmen anlatım metodunda da dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Bu Metotta dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde listelenebilir:

- Öğretmenin konu hâkimiyetinin iyi olması gerekmektedir,
- Öğrenciler dersi iyi dinlemeli ve notlar almalıdırlar,
- Öğrencilerin anlamadıkları noktalarda sorular sormaları mümkün olmalıdır,
- Gerekli gördüğünde öğretmen konunun anlaşılıp anlaşılmadığını görmek için sorular sormalıdır,
- Öğretmen derse hazırlıklı gelmelidir,
- İçeriğin iyi bir biçimde belirlenmesi gerekmektedir,
- Uygulama ile kuram beraber ele alınmalıdır,
- Sınıftaki bütün öğreniciler öğretmeni ve tahtayı görebilmelidirler,
- Öğrenme çevresinde öğrencinin dikkatini dağıtan unsurlara yer verilmemelidir,
- Aralıksız bir biçimde anlatım yapılmamalıdır. Öğrencilerin ilgisini çekmek için onların da katılımının sağlanması faydalı olacaktır,
- Öğrencinin düzeyi ile anlatım uyumlu olmalıdır,
- Öğrencilere isimleri ile hitap edilmelidir,
- Duyu organlarına hitap edebilen çeşitli araç ve gereçler kullanılabilmelidir,
- Öğrencilerin konuşma şansına sahip olmaları gerekmektedir,
- Öğretmenin sınıf yönetimi yeteneği iyi seviyede olmalıdır,
- Öğretmen zaman yönetimi konusunda becerikli olmalıdır,
- Öğretmen beden dilini kullanabilme yeteneğine sahip olmalıdır (Erdem, 2006).

Yukarıda da açıklandığı üzere bu metot fazla sayıda bilginin kısa sürede aktarılmasını mümkün hale getirmektedir. Bunun yanında öğretmen bilgileri kalabalık gruplara daha ekonomik bir biçimde aktarabilmektedir. Bu durum z amanın ekonomik bir biçimde kullanılmasını sağlamaktadır. Dahası, anlatım metodu ile öğretmen koynu düzenli bir biçimde aktarma şansına sahip olmaktadır. Öğretmen merkezli bir doğaya sahiptir.

Bu metodun öğretmen merkezli bir doğaya sahip olması öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmesini sağlamaktadır. Zira öğretmenin beklemediği bir durumla karşı karşıya kalma ihtimali ortadan kalkmaktadır (Gürer, 2007, s. 6).

Kısacası anlatım metodunun uygulanmasının kolay olduğu ve ekonomik bir metot olduğu ileri sürülebilir. Anlatım metodunun bazı olumsuz yönleri de bulunmaktadır. İlk olarak, kitaplarda bulunan bilgilerin sadece anlatım metodu ile aktarılması zaman kaybı olarak görülebilir. İkinci olarak, öğretmenin dikkat çekmek için sunumu etkileyici hale getirmeye çalışması içerikten uzaklaşılması ile sonuçlanabilir. Üçüncü olarak sunumun hızlı bir biçimde gerçekleştirilmesi öğrencilerin not almada zorluklar şamalarına neden olmaktadır. Dahası, öğrencilerin pasif olmaları dikkatlerinin dağılmasına enden olabilmektedir. Öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin gelişmesi de imkânsız hale gelmektedir. Son olarak, öğrenciler ve öğretmenler arasında etkileşim bulunmadığı görülmektedir (Kaur, 2011, s. 13).

Anlatım metodu sahip olduğu fazla sayıda bilginin aktarılması gibi kazanımları nedeniyle kullanılmasına rağmen özellikle öğrencilerin ilgilerinin azalabilmesi yada not almadaki zorlanmaları gibi yetersiz durumların da incelenmesi ve gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Söz konusu yetersiz durumların olumsuz etkilerinin asgari seviyeye indirilmesi anlatım metodunun başarılı bir biçimde uygulanabilmesini sağlayacaktır. Bu amaçla anlatım metodunun uygulanması aşamasında öğrencilerin derse katılımlarının sağlanması gerekmektedir. Ek olarak, anlatım metodu diğer metotlarla desteklenmelidir. Kimi zaman bazı metotlarla desteklenirken kimi zaman bazı eğitim materyallerinin kullanılması anlatım metodunun daha verimli bir biçimde kullanılmasını sağlayabilecektir. Anlatımın kısa tutulması, soruların sorulmasına fırsat verilmesi ve öğrencilerin düşüncelerini özgür bir biçimde söyleyebilmelerine imkân verilmesi anlatım metodunun başarılı olması için fayda sağlayacaktır (MEB, 2007, s. 64).

Anlatım metodunun özellikleri dikkate alındığında, bu metodun çoklu zekâ kuramına göre müziksel zekâya sahip olan öğreniciler için uygun olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca anlatım metodunun özelliklerinde de belirtildiği üzere müziksel zekâ açısından güçlü olan öğreniciler sesleri anlamada yeteneklidirler. Özellikle de anlatımda kullanılan ses tonu iyi ayarlanırsa bu öğrenicilerin anlatım metodundan fayda sağlayacakları düşünülebilir.

Ek olarak, algısal öğrenme kapsamında bulunan işitsel öğrenicilerin de anlatım metodundan fayda sağlayabilecekleri görülmektedir. Bu öğrenicilerin sesleri duyarak daha kolay anlamaları onların anlatım süresince duydukları bilgileri daha kolay bir biçimde anlamalarını sağlayacaktır. Bilişsel öğrenme tarzları kapsamında bulunan yansıtıcı öğrenicilerin de anlatım metodundan faydalanabilecekleri ileri sürülebilir. Zira yansıtıcı öğreniciler için öğretmenin süreci kontrol etmesi ve bir düzen içerisinde sürecin işlemesi önemlidir. Bu sebeple anlatım metodunda öğretmenin planlı bir düzen içerisinde öğretmen merkezli bir süreç işletmesi yansıtıcı öğrenici için faydalı olabilecektir.

3.4.2. Soru-Cevap Metodu ve Uygun Olduğu Zekâ Türleri

Soru-Cevap metodu soruların sorularak arkalarına cevapların verildiği bir Metottur. Cebeci (2014)'ün açıklamasına göre bu metot; merak duygusunu uyandırmak, belirlenen konu üzerinde dikkatini toplamak amacıyla ilk başta nitelikli soruların sorulması ile doğru cevapların verilmesi şeklinde gerçekleştirilen öğretme şeklidir. Bir konu hakkında özel olarak seçilmiş sorular verilerek cevapların grup ile birlikte çözüm yollarının aranması öğrenme işlemini verimli hale getirmektedir. Bireyin bu özellikler vasıtasıyla istediği bilgiye ulaşması ve pekiştirmesi sağlanmaktadır. Ek olarak zaman tasarrufu sağlanması dolayısıyla fazla bilgi aktarımı söz konusu olduğu süreçler kontrol altında yapılmaktadır. Soru- Cevap metodunda öğretilen bilgiler, bu sayede bireyin kalıcı olarak iyice öğrenilmesini sağlamaktadır (Cebeci, 2014, s. 6).

Soru-Cevap metodunun uygulanması üç aşamadan oluşmaktadır. Öncelikle öğretmen soruları hazırlar ve söz konusu soruları mantıklı bir sıraya koyar. İkinci aşamada soruların öğrenicilerin dikkatini çekecek bir biçimde sorulmasın sağlar. Son adım olarak öğrencilerin cevaplarına uygun olarak yeni sorular sorulmaktadır.

Soru-Cevap metodunun hem olumlu hem de olumsuz nitelikleri bulunmaktadır. Olumlu yönleri arasında öğretmenin soruları sorarken öğrenicilerin ilgi ve ihtiyaçlarını aklında tutabilmesi, öğrenicilerin konuya olan katılımlarının üst düzeyde olması, bilişsel amaçların elde edilebilmesi, sınıf içerisindeki etkileşimin teşvik edilmesi ve eğitimin tüm seviyelerinde uygulanabilir olması gelmektedir. Olumsuz yönleri arasında ise kaliteli soruların sorulmasının zor olması, müfredattaki konuların tamamının öğretilmesinin imkânsız olması ve öğretmenin sadece belirli cevapları beklemesi bulunmaktadır (Farooq, 2013).

Soru-Cevap metodunun amaç ve işlevleri ise şu şekilde listelenebilir:

- Öğrenme faaliyetlerine (derse-konuya) karşı merak ve ilgi uyandırmak,
- Öğrencilerin dikkat ve konsantrasyonunu sağlamak,
- Öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarını sağlamak,
- Yapıcı ve üretici düşünmek amacıyla özendirici bir ortam oluşturmak,
- Sorun çözme metodunun temel kurallarını öğretmek,
- Edinilen bilgileri zihinde sistemleştirmek, analitik düşünceleri uyarmak,
- Yeni değer ve tutumları konusunda cesaretlendirmek,
- Öğrencilere grup halinde iş birliği yaparak düşünebilme becerilerini kazandırmak,
- Kavramları uygulama konusunda teşvik etmek,
- Öğrencinin isteği üzerine yeni inceleme ve çalışmalarda rehberlik etmek,
- Düşünceleri etkili bir düzen sistemine göre toparlayıp bu düşünleri anlatabilme imkânı sağlamak,
- Nesnel değerlendirme yeteneğini geliştirmek,
- Öğrencinin yarar sağlayıcı sosyal ilgi ve alışkanlıklarını geliştirmek,
- Öğrencileri iş birliği halinde çalışmayı öğrenecek şekilde yetiştirmek,
- Düşünmeye özel bir yön vermek (Aydın, 2001., ss. 4-5).

Sınıfın etkinliklerinde soruların sorulduğu ve cevapların beklendiği bu metotta öğrenicilere düşünme ve konuşma faaliyetleri özendirilmektedir. Özellikle fikirlerin ileri sürülmesi noktasında son derece faydalıdır. Sorulan soruların da bazı özelliklerinin bulunması gerekmektedir. Bu sorular neden göstermeyi, hatırlamayı, değerlendirme yapmayı, değer biçmeyi, akıl yürütmeyi ve üretken düşünce gücünü gerektiren sorular olmalıdırlar (Erdem, 2006).

Millî Eğitim Bakanlığı, 2005–2006 eğitim-öğretim döneminde ilköğretim programı yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak uygulamaya koyulmuştur. Bu programda yansıtıcı düşünen öğretmen özellikleri üzerinde durulmaktadır. Öğretmenlerden öğrenciyi sürece yönelik olarak değerlendirmeleri, öğretim boyunca kayıt tutmaları ve istikrarlı şekilde tekrar kontrol ederek denetim geçirmeleri beklenmektedir. Buna göre öğretmenlerin sordukları sorular dört temel düşünme biçimini güdüler nitelikte olmalıdır. Esere göre bunlar hatırlama, değerlendirme, akıl yürütme ve üretken düşünme biçimleridir. Hatırlama soruların en yoğun kullanılan soru

tiplerinden biridir. Öncelikle öğretmen soru sormadan önce ne tür bir düşünme özelliğini aradığını belirlemelidir. Daha sonra soruları sormalı ve sorulan sorular hatırlama amacına uygun olmalıdır. Akıl yürütme ve neden gösterme gerektiren sorular enden göstermeyi amaçlamaktadır. Bu tür soruların sorulması esnasında nedenlerin gösterilmesi, açıklamaların yapılması ve akıl yürütülmesi amaçlanmaktadır. Değerlendirme soruları aynı zamanda değer biçme ve akıl yürütmeyi gerektiren sorulardır. Bu sorularda öğretmenler öğrenicilerin karar verme düzeyine gelmelerini sağlayan, konu hakkında akıl yürütebilmelerine imkân veren, uygun tercihlerin yapılabilmesine olanak sağlayan ve uygun olabilecek seçeneklerin değerlendirilmesini sağlayan sorular sormalıdırlar. Üretken düşünme gücünü geliştiren sorular ise yeni görüşlerin belirtilebileceği, üretken bir biçimde düşünmeyi destekleyen, çözüm yollarının üretilmesini kolaylaştıran ve yeni yol ve Metotların ortaya çıkarılmasını sağlayan sorunların olması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2007, s. 65).

Soru-Cevap metodunun özellikleri dikkate alındığında, bu metodun çoklu zekâ kuramına göre sosyal zekâya sahip olan öğreniciler için uygun olduğu ileri sürülebilir. Çalışmanın önceki bölümlerinde sosyal zekâya sahip olan öğrenicilerin grup aktivitelerinde iyi olduklarından ve diğer kişilerle iyi iletişim kurabildiklerinden bahsedilmişti. Sahip oldukları bu özellikler, Soru-Cevap metodunda iki yönlü bir iletişimin bulunması nedeniyle söz konusu öğrenicilerin yabancı dil eğitimindeki özelikle konuşma (speaking) aktivitelerinde başarılı olabilecekleri ve bu alanda kendilerini geliştirebilecekleri ileri sürülebilir. Ayrıca çoklu zekâ kuramı kapsamında bulunan içsel zekâ türü gelişmiş olan öğrenicilerin de Soru-cevap metodundan faydalanabilecekleri görülmektedir. İçsel zekâ açısından iyi bir durumda olan öğrenciler kişiler arası iletişimde ve düşünme noktasında yetenekli olduklar için sorulara cevap verme ve karşı tarafı iyi tanıyarak cevapları hazırlama noktasında başarılı olabilecekleri düşünülmektedir.

Algısal öğrenme kapsamında bulunan tepkisel öğrenicilerin de Soru-Cevap metodundan fayda sağlayabilecekleri görülmektedir. Bu öğrenicilerin kısa sürede kararlar verebilmeleri, risk almayı sevmeleri (yanlış cevaplar vermekten korkmamaları), çabuk kararlar alabilmeleri ve diğer kişilerle iyi bir iletişime sahip olmaları Soru-cevap metodunun onlar için faydalı olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

3.4.3. Problem Çözme Metodu ve Uygun Olduğu Zekâ Türleri

Problem Çözme metodu bilgiyi bir problem olarak görür. Bu metotta bilgiyi elde etmek için hipotezler kurulur ve yardımcı verilerin elde edilmesi için çaba gösterilir. Elde edilen verilerin yorumlanması ile beraber bilginin elde edilmesi sağlanır. Yabancı dil eğitiminde de dilbilgisi konuları yada proje ödevleri gibi konularda bu metodun kullanılmasının faydalı olacağı düşünülebilmektedir. Cebeci (2014)'e göre; öğretilen bilginin gerçek hayatta karşılaşılan veya karşılaşılması muhtemel problemlerin çözümü için fayda sağlayacağı belirtilmektedir. Reelde olduğu gibi bir problem ortaya konularak onun bir güçlük olarak hissedilip, problemin kavranması sağlanarak bu problemin çözümünü dair tespit ve öneriler üzerinde fikir yürütülerek sonuca ulaşılmaktadır (Cebeci, 2014, s. 7).

Diğer metotlarla kıyaslandığında Problem Çözme metodunun uygulanması daha karmaşık görülebilmektedir. Bu sebeple Problem Çözme metodunun aşamalarına dikkat etmek gerekmektedir.

Bu aşamalar şu şekilde sıralandırılabilir:

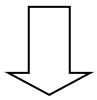
AŞAMA 1

Problemin farkında olma, hissetme, anlama



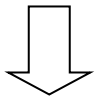
AŞAMA 2

Problemi tanımlama ve sınırlandırma



AŞAMA 3

Problemle İlgili Veri Toplama



AŞAMA 4

Muhtemel Çözüm yolları Önermek, Denence, Hipotez Kurmak



AŞAMA 5

Denenceleri Test Etmek



AŞAMA 6

Sonuca Ulaşma ve Değerlendirme Yapma (Gürer, 2007, s. 11).

Problem Çözme metodunun en önemli özelliği öğrenci merkezli olmasıdır. Bu sayede öğrencinin yabancı dili kendinsin keşfetmesinin önü açılabilmekte ve öğrenci sorunun çözümünde dili aktif bir biçimde kullanabilmektedir. Problem çözme metodunda öğrenicinin bir problemi en iyi şekilde çözmesi beklenmektedir. Önemli olan öğrencinin aktif bir biçimde düşünmesi ve öğrenme sürecine dâhil olmasıdır.

Problem çözme metodunun özellikleri şu şekilde listelenebilir:

- Teorilerin öğrenilmesini sağlar,
- Öğrenilenlerin uygulanmasını sağlar,
- Öğrencilerin aktif olduğu bir metottur,
- Analiz, sentez ve değerlendirme yapma yeteneklerini geliştirir,
- Öğrenilenler kullanılır,
- Deneyim kazanılır,
- Bilişsel düşünme becerileri aktiftir,
- Öğrenciler öğrenme sürecinin içerisinde öğrenci merkezli bir ortam oluştururlar,
- Karar verme yeteneği gelişmektedir,
- Öğrenciler için ilgi çekici olmaktadır,
- Güdülenme sağlanır,
- Akılda tutma daha kolay olur,
- Gözlemleme, bilgileri toplama, düzenleme, analiz yapma ve değerlendirme yapılır,
- Öğrenci öğrenme sürecinde sorumluluk alır,
- Üretken bir düşünce yapısı geliştirilir,
- Demokratik tavır ve tutumlar geliştirilir (Sevindik, 2010, ss. 100-101).

Problem Çözme metodunda problem çözme süreci iki şekilde gerçekleşebilir. Bunlar tümevarım ve tümdengelim şeklindedir. Tümevarım örneklerden yola çıkarak bütüne gitmeyi amaçlamaktadır. Tümden gelim ise bütünden başlayıp detaylara doğru giden bir süreci içermektedir (Çelebi, 2007, s. 16).

Problem Çözme metodunun özellikleri incelendiğinde bu metodun çoklu zekâ kuramında bulunan mantıksal/matematiksel zekâsı gelişmiş olan öğreniciler için uygun olduğu ileri sürülebilir. Zira mantıksal/matematiksel zekâsı yüksek olan öğrenicilerin nesnelerin tanımlanması, analiz edilmesi, problemlerin çözülmesi, karmaşık şekillerin birleştirilmesi ve bulmaca çözülmesi gibi konularda başarılı oldukları bilinmektedir.

Problem çözme metodu yabancı dil eğitiminde öğrenicilerin kendileri yaşayarak ve öğrenme süreçlerini kontrol ederek dili kullanma imkânı bulabilecekleri için mantıksal/matematiksel zekâsı iyi seviyede olan öğreniciler için faydalı olabileceği öngörülmektedir.

Bilişsel öğrenme tarzları kapsamında bulunan tepkisel öğreniciler ve alana dayalı olmayan öğreniciler için de problem çözme metodunun etkili bir metot olacağı düşünülebilmektedir. Tepkisel öğrenicilerin çabuk karar alabilmeleri, risk almayı severek hata yapmaktan kaçınmamaları ve kendi öğrenme süreçlerinde aktif olabilmeleri dilin kullanılarak problemlerin çözülmesinde işlerini kolaylaştıracaktır. Alana dayalı olmayan öğrenicilerin ise detaylı olmaları, analitik ve görev merkezli olmaları onlar için problem çözme metodunun uygun bir metot olduğu şeklinde düşünülmesini sağlamaktadır.

3.4.4. Grupla Çalışma Metodu ve Uygun Olduğu Zekâ Türleri

Grupla çalışma metodu öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimin yüksek bir seviyede olduğu metod olmaktadır. Grup çalışması öğrenme ortamındaki öğrencilerin en az iki en çok ise on kişiden oluşan ekipler oluşturarak belirlenen tek bir amacı birlikte elde etmek için çalışmalar gerçekleştirdiği öğretim metodudur. İkili çalışma ve soru cevap metotlarının uygulanmaları ile de birleştirilebilmektedir. Öğrenicilerin ekip halinde çalışmaları ve iletişim içerisinde öğrenmeleri temel ilke olarak görülebilir. Bu metot sayesinde öğrenicilerin iletişim ve etkileşim yeteneklerinin gelişmesi sağlanabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin, dil, fikir üretme ve düşünme yeteneklerinin gelişmesi de sağlanır. 4 ve 10 kişiden oluşan gruplar en çok görülen çalışma gruplarıdır. Bu metodun en önemli amaçlarından biri öğrenicilerin demokratik ve sosyal bir biçimde öğrenme faaliyeti içerisine girmelerinin sağlanmasıdır (MEB, 2007, s. 67).

Grupla çalışma metodunun kendi içerisinde türleri bulunmaktadır. Tablo 3-2 söz konusu grupları açıklamaktadır.

Tablo 3-2: Grup Çalışmasının Türleri

Grup Çalışması Türü	Açıklaması
İstasyon Metodu	Öğrencilerin gruplara ayrılarak sırasıyla çalışmaları istenilir. Her grup kendi aşamasında işlerini bitirme gayretine girer ve bir önceki grubun eksiklerini de tamamlayarak bir sonraki gruba devrederler. Bu metot iş tamamlanmasını öğretmektedir.
Soru-Cevap Metodu	Detaylı bir biçimde belirtildiği üzere soru-cevap metodunda sorular sorulurken çeşitli öğrenme noktaların öğrenicinin kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Özellikle iki kişiden oluşan gruplarda etkili olabilecektir.
Beyin Fırtınası	Beyin fırtınasında grubu oluşturan öğrenciler düşüncelerini rahat bir biçimde ileri sürerler. Düşüncenin ne kadar mantıklı olduğunun önemi olmamaktadır.
Altı Düşünceli Şapka Metodu	Altı düşünceli şapka metodunda herhangi bir sorun üzerinde öğrenciler fikirlerini paylaştırmaktadırlar. Ancak, bu fikirleri paylaşırken soruna farklı açılardan bakarlar. Altı farklı renkte şapka bulunmaktadır. Bu renkler farklı bakış açılarını ifade etmektedirler.
Eğitsel Oyunlar	Eğitsel oyunlar birey bazında yapılabildiği gibi grup bazında da yapılabilir. Grup bazında yapılan eğitsel oyunlarda öğreniciler bir taraftan derse karşı olumlu bir tutum geliştirirken diğer taraftan sosyal bir ortamda öğrenme fırsatını yakalamaktadırlar.

Kaynak: (Sevindik, 2010, ss. 106-115)

Grup çalışmasının özellikleri ve olumlu/olumsuz yönleri gibi konulardan ziyade türleri üzerinde durmak gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle grup çalışmasının çeşitli türlerinin bulunması nedeniyle farklı türler farklı özellikle ve olumlu/olumsuz yönlere sahiptirler.

Grupla çalışma metodu incelendiğinde bu metodun çoklu zekâ kuramı kapsamında bulunan Sosyal (kişiler arası) zekâ açısından iyi olan öğrenicilerde etkili

olacağı iddia edilebilir. Bu durumun sebebi öncelikle sosyal zekâsı gelişmiş olan öğrenicilerin işbirlikli çalışma yeteneklerinin yüksek olmasıdır. Grup içerisinde yüksek düzeyde iletişim kurma yeteneğine sahip olmaları grupla çalışırken daha kolay bir biçimde öğrenmelerinin önünü açabilecektir. Benzer durum algısal öğrenme tarzları kapsamında bulunan hareketsel öğrenciler için de kısmen geçerlidir.

Eğer istasyon metodu gibi hareket gerektiren bir grup çalışması varsa hareketsel zekâ açısında iyi durumda olan öğrenicilerin grup çalışmalarında başarılı olabilecekleri düşünülebilir.

3.4.5. Tartışma Metodu ve Uygun Olduğu Zekâ Türleri

Tartışma metodu, öğrencilerin öğretmenin gözetiminde bir konu veya problem üzerinde gruplar halinde birbirleri ile tartışmak ve görüş alışverişinde bulunmak suretiyle sonuçlar çıkarmaları esasına dayanır. Bu metot ile çeşitli görüşleri dinleme, analiz etme, durum tespitlerinden sonuçlar çıkarma, öz düşüncelerini diğer bireylerin görüşleri ile test etme becerisi kazandırır. Bu kazanım, çocuğun uyumlu ve dengeli kişilik geliştirmesi, bilgiye objektif bir tutumla yönelme alışkanlığı edinmesi bakımından önem taşımaktadır (Cebeci, 2014, s. 9).

Tartışma metodu yabancı dil eğitiminde özellikle konuşma alanında öğrenicinin kendisini geliştirmesine yardımcı olacaktır. Tartışma metodunun yabancı dilin öğreniminin dışında kalan önem avantajları da bulunmaktadır. Liderlik yeteneğinin gelişmesi, fikir birliği oluşturma yeteneği, yorumlana becerisinin geliştirilmesi, iyi bir dinleyici olma yeteneğinin kazandırılması, bireysel öğrenme yeteneğinin geliştirmesi ve analiz yapma yeteneği gibi kazanımlar elde edilebilmektedir (Erdem, 2007).

Tartışma metodu sayesinde öğrenicinin anamla yeteneği gelişmektedir. Konular ve olaylar objektif bir biçimde görüşülebilmekte ve öğrenci yaşayarak öğrenme fırsatı bulmaktadır. Yaşayarak öğrenme fırsatının bulunması yabancı dilin kalıcı bir biçimde öğrenilmesine yardımcı olacaktır. Dil yeteneğin de geliştirilmesi mümkün hale gelmektedir (MEB, 2007, ss. 70-71).

Diğer tarafta tartışma metodunun yetersiz olduğu durumlar da söz konusu olmaktadır. Özellikle de iyi yönetilememesi durumunda istenmedik sonuçların ortaya çıkması olasıdır ve sürecin iyi yönetilmesi gerekmektedir. Tartışmadan önce iyi bir planlamanın yapılmadığı durumlarda konunun dışına çıkılabilmektedir. Öğrencilerin

tamamının tartışmaya katılmaması bir diğer sorun olarak görülebilir. Özellikle kalabalık sınıflar bu metodun uygulanması için doğru yerler değildir (Sevindik, 2010, s. 94).

Grupla çalışma metodunda olduğu gibi tartışma metodunda da bazı türler bulunmaktadır. Tablo 3-3 söz konusu türleri özetlemektedir.

Tablo 3-3: Tartışma Metodunun Türleri

Tartışma Tekniğinin Türü	Açıklaması
Büyük Grup Tartışması	Sınıf düzeninin küçük gruplara bölünemeyecek kadar az olduğu 7 – 10 öğrencinin bulunduğu durumlarda kullanılabilir.
Küçük Grup Tartışması	Tartışmalara daha çok katılımı sağlamak için büyük grupların küçük gruplara bölünmesiyle oluşturulur.
Panel Metodu	Genellikle 5- 9 kişiden oluşan küçük bir grubun, bir konuyu büyük bir grubun karşısında tartıştıkları metottur.
Forum Metodu	Belirli bir konuda bir tartışma grubunun konuyu izleyici bir grup önünde savunduğu bir metottur.
Münazara Metodu	Münazara aynı konuda farklı görüşü savunan iki grubunun izleyiciler önünde tartışma yapması biçiminde uygulanan bir metottur.
Beyin Fırtınası Metodu	Bir problem konu hakkında hızlı düşünmek, karar vermek ve fikir üretmek için kullanılabilecek bir metottur.
Zıt Panel Metodu	Bu metodun uygulanması için tartışma konusu hakkında öğrencilerin bilgi sahibi olmaları gereklidir.
Sempozyum Metodu	Genellikle 3-5 konuşmacının daha çok bilimsel bir konuyu izleyenlere sunmaları ve sonuçta da konunun soru cevaplarla büyük grup tartışması biçiminde ele alındığı bir metottur.
Çember Metodu	Genellikle 10-15 öğrencinin katıldığı, çember şeklinde oturarak lider yönetiminde kendilerine sorulan soruları cevapladıkları bir tartışma metodudur.
Altı Şapkalı Düşünme Metodu	Farklı bakış açılarına göre düşünmeyi gerektiren bir metottur.

Kaynak: (Gürer, 2007, s. 8-10)

Tartışma metodunun özellikleri incelendiğinde söz konusu özelliklerin çoklu zekâ kuramında yer alan sözel/dilsel zekâ açısından iyi durumda olan öğrenciler için önemli kazanımlar sunabileceği anlaşılmaktadır. Zira sözel/dilsel zekâsı iyi durumda olan öğrenicilerin hikâye anlatma, konuşma ve tartışma alanlarında yetenekli oldukları

önceki bölümlerde açıklanmıştır. Bu sebeple dil öğreniminde sözel/dilsel zekâsı gelişmiş olan öğrencilerin tartışma metodu ile daha rahat öğrenebilecekleri iddia edilebilir. Tartışma metodu algısal öğrenicilerin kapsamında bulunan işitsel öğreniciler için de uygun bir dil öğretim metodudur. Zira işitsel öğreniciler için dinleme çok önemlidir. Dinlemeye ek olarak konuşmayı da seven işitsel öğreniciler tartışma metodu ile gerçekleştirilen aktivitelerde başarılı olacakları düşünülmektedir.

3.4.6. Laboratuar Metotları (Gözlem, Deney, Gösteri) ve Uygun Olduğu Zekâ Türleri

Laboratuar metotları üç grupta incelenebilir. Bunlar gösteri, gezi-gözlem ve deney gruplarıdır. Gösteri metodunda önceden bir materyal hazırlanır ve öğrencilere sunularak dil öğrenimi amaçlanır. Hazırlanan bu materyalin konunun amaçlarına uygun olması gerekmektedir. Gösteri metodu uygulanmadan önce olumsuz durumlarla karşılaşılmaması için prova yapılmalıdır. Öğrencilerin gösteriye dikkatlerinin çekilmesi faydalı olacaktır. Gösteriyi öğrenme ortamındaki herkes rahat bir biçimde izleyebilmelidir. Gösteri çok uzun, hızlı ya da yavaş olmamalı ve mantıklı bir sıralama izlenmelidir. Öğrenme ortamındaki tüm öğrenicilerin gösteriyi anlayabilmeleri sağlanmalıdır. Gösteri bittiğinde bir özet verilmelidir (MEB, 2007, s. 79).

Gezi-Gözlem metodunda okul dışına çıkılmaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde planlı ve eğitime odaklı okul ortamı dışındaki bir çevrede yapılan eğitim etkinliği metodu olarak belirlenmektedir. Bu metot ile görme duyularının öğrenciler üzerindeki öğrenme düzeyini ölçme konusunda önemlidir (Gürer, 2007, s. 17).

Deney metodunda ise öğreniciler, öğretmenin rehberliği altında öğrenme süreçlerinde aktif bir rol alırlar. Bu metotta öğreniciler ister gruplar halinde, isterlerse de bireysel bir biçimde öğrenme materyallerini kullanırlar. Deney metodunun en belirgin özelliği materyallerin öğrenciler tarafından kullanılmasıdır. Kullanılan materyallerin de konuya uygun olmaları gerekmektedir (Ndirangu, t.y., s. 75).

Laboratuar metotları kullanım açısından çok farklı zekâ türlerine sahip öğrencilere aynı anda faydalı olabilmektedirler. Çoklu zekâ kuramı kapsamında bulunan doğa zekâsı, bedensel zekâ, uzamsal zekâ, sözel/dilsel zekâ ve mantıksal/matematiksel zekâ türüne sahip olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde laboratuar metotlarından faydalanabilecekleri ileri sürülebilir.

Doğa zekâsı ve uzamsal zekâ dış çevreye ve doğaya ait olan nesneleri sınıflandırabilme ve tanıma yeteneğini sağladığı için özellikle gezi-gözlem metodundan önemli ölçüde faydalanabilecektir. Bedensel zekâ ise temelde hareket etme noktasında etkili olduğu için gösteri, gezi-gözlem ve deney metotlarının her üçünde de rahat bir öğrenme deneyimi yaşayacaktır. Sözel dilsel zekâsı eğitimli bireylerın konuşma ve tartışma gibi alanlarda yetenekli oldukları için özellikle gösteri metodunda kendileri yer alabilecektirler. Mantıksal/matematiksel zekâ türüne sahip olan bireyler ise nesneleri tanıma, analiz etme ve problem çözme yeteneğine sahip oldukları için gezi/gözlem ve deney metotlarında başarılı olacaktırlar.

Algısal öğrenme tarzında bulunan her üç zekâ türüne sahip olan öğrenicilerlLaboratuar metodundan faydalanabilirler. Görsel öğreniciler gösteri, gezi-gözlem ve deney gruplarında, işitsel öğrenicilerin gösteri grubunda, hareketsel öğrenicilerin ise deney ve gezi-gözlem gruplarında başarılı öğrenme deneyimlerine sahip olabilmeleri olasıdır. Bilişsel öğrenme tarzları açısından değerlendirildiğinde ise tepkisel öğrenicilerin gezi-gözlem ve deney uygulamalarında etkin öğrenme deneyimleri yaşayacakları düşünülebilir.

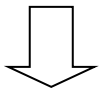
3.4.7. Örnek Olay Metodu ve Uygun Olduğu Zekâ Türleri

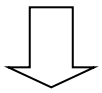
Cebeci (2014)'e göre bu metot, belli bir konuyla ilgili olan gerçek veya hayali bir olay üzerinde tartışma ve değerlendirme yapılarak öneriler geliştirmek suretiyle öğretmeyi esas alan bir metottur. Bireyin, gerçek hayatta karşısına çıkan olay ve durumlar üzerinde karar verme, seçim yapma ve dolayısıyla çözüm Odaklı sonuç çıkarma becerilerini geliştirmesini sağlamaktadır. Örnek bir olaydan veya bilinen bir hikâye üzerinden anlatılan bir olayın ana fikrinin öğretilmesi belirlenen konuyla doğrudan ilişkili olmalıdır (Cebeci, 2014, s. 9).

Örnek olayın uygulanması beş aşamada gerçekleşir. Bu aşamalar şu şekilde özetlenebilir:

AŞAMA 1

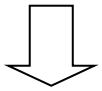
Ders konusu için bir örnek olay belirlemek ve bu olay üzerinde organize olmak

AŞAMA 2 

Belirlenen örnek olayın öğrencilerin gerçek ve hayal dünyası ile doğrudan ilişkisini sağlamak 

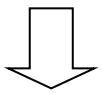
AŞAMA 3

Öğrencilere öz yeterliliklerini sağlamaları için sorumluluk vermek.



AŞAMA 4

Öğrenme sürecinin çoğu zamanı için sınıfı küçük gruplar haline getirmek.



AŞAMA 5

Öğrencilerin, edindikleri bilgi ve tecrübeleri sınıf ortamından anlatmaları veya sunmalarını tespit etmektir (Çelebi, 2007, ss. 12-13).

Bu açıklamalar dikkate alındığında örnek olay metodunun çoklu zekâ kuramı kapsamında bulunan sözel/dilsel zekâ, mantıksal/matematiksel zekâ ve sosyal/kişilerarası zekâ türlerinde etkin bir biçimde kullanılabileceği ileri sürülebilir. Zira sözel/dilsel zekâsı gelişmiş olan öğrenicilerin konuşma ve tartışma, mantıksal/matematiksel zekâsı gelişmiş olan öğrenicilerin analiz etme ve problem çözme ve soysak/kişilerarası zekâsı gelişmiş olan bireylerin iletişim yeteneklerinin güçlü olması örnek olay tartışmalarında etkili bire biçimde öğrenebilmelerini sağlayacaktır.

Diğer tarafta, analitik ve detaycı bakış açısına sahip olmaları nedeniyle bilişsel öğrenme tarzlarında bulunan alana dayalı olman zekâ türünün de örnek olay uygulamalarında etkin olacağı düşünülebilir. Bu durum kısa sürede kararlar alabilmeleri nedeniyle tepkisel öğreniciler için de geçerlidir.

BÖLÜM IV: TÜRKİYE'NİN AB UYUM SÜRECİNDE YABANCI DİL EĞİTİM SİSTEMLERİ

Bu bölüme kadar çalışmada kişiye özgü dil öğrenme metotları, zekâ türleri ve bu iki kavram arasındaki ilişki ele alınmıştır. Yabancı dil öğrenimi birey odaklı bir eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır. Merkezinde bireyi barındıran bu öğrenimde bireyin kişisel özelliklerine ve zekâ türüne göre öğrenme şekilleri geliştirebileceği açıktır.

Bu bölümde ise yabancı dil eğitiminin temelini teşkil eden eğitim kurumlarında verilen yabancı dil eğitiminin esasları, müfredatları incelenecek ve bunların kişiye özgü eğitim metotları ile mukayesesi yapılacaktır. Her ne kadar bu bölüme kadar olan veriler evrensel nitelikte olsa da bu bölümde ülkemiz özelinde bir araştırma yapılacaktır. Yabancı dil eğitiminin bugün bulunduğu durumun anlaşılabilmesi için Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren izlenen dil politikaları, dil eğitimi ile ilgili kanun, yönetmelik ve talimatlar ve dil öğretim programları incelenerek bunların kişiye özgü dil öğrenme metotları ile olan ilişkisi ortaya konulacaktır.

4.1. Yabancı Dil Eğitiminin Gelişim Süreci

Türkiye topraklarında yabancı dil eğitiminin geçmişi kısa bir geçmişe sahip olmaktadır. Özellikle Osmanlı Devleti döneminde batılı dillere karşı dini kesim tarafından geliştirilen olumsuz tutumlar yabancı dil eğitiminin 19. yy'dan itibaren uygulamaya alınmasına neden olmuştur. Tanzimat ve Islahat fermanlarıyla birlikte Anadolu topraklarındaki azınlıklara verilen imtiyazlar ile başlayan yabancı dil eğitimi, yine aynı dönemde açılan yabancı okullar ile Türk halkının eğitim sürecine dahil olmuştur. Ancak aynı dönemde yabancı dil eğitiminin yurtdışında alınması gibi bir temayülün olduğu görülmektedir. 1923 yılı ile birlikte kurulan Türkiye Cumhuriyeti yöneticilerinin ilk yaptığı reformlardan birisi Tevhid-i Tedrisat (Öğretiminin Birleştirilmesi) kanununun çıkartılması olmuştur. Bu kanunla birlikte eğitim veren medreseler kapatılarak modern eğitim kurumlarına geçiş ve merkezi planlamaya dayalı eğitim sistemi esas alınmıştır. Arapça ve Farsça eğitim sisteminden çıkartılarak yerine Almanca, Fransızca ve İngilizce eklenmiştir. Yönünü batıya çeviren genç Türkiye'nin öncelikli hedefi eğitimdir. Nitelikli bireylerden oluşan bir toplumun inşasına yönelik yürütülen reform hareketleri özellikle eğitim konusu üzerinde yoğunlaşmış ve yabancı dil eğitimi de eğitim sistemi içerisine dâhil olmuştur (Demirel, 2012: 10).

1983 yılında yürürlüğe giren "Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu" eğitim sisteminde yabancı dil eğitim politikalarını ortaya koyması açısından önem arz etmektedir. Yabancı dil eğitimi ile ilgili 1980 yılı sonrasındaki dönemlerde çok çeşitli bazı uygulamaların geliştirildiği görülmektedir. Buna örnek olarak, Anadolu Liseleri, Fen Liseleri, Süper Liseler gibi eğitim kurumlarının tesis edilmesi ile genç popülasyonun yabancı dil seviyesi arttırılması hedeflenmiş olmasına rağmen bu uygulamaların sürekliliklerini koruyamadıkları görülmektedir. Evvelki dönemlerinde orta öğretim kurumlarında başlanılan yabancı dil eğitimine günümüzde ilköğretim kurumlarında başlanmakta ve bu şekilde çocukların başka bir dile olan yatkınlıklarının arttırılması hedeflenmektedir. Türkiye'de izlenilen yabancı dil eğitim Politikaları haritası bu şekilde belirlenmiştir. Tarihsel gelişime bakıldığında dil eğitim politikalarının sürekli değiştiği görülmektedir. Bunun en büyük nedeni öğrenci merkezli öğretim metodunun seçilmemesidir. Farklı zekâ türlerine sahip birçok bireyin oluşturduğu sınıf ortamlarında bireyin kişisel özelliklerinden ziyade genel geçer kabuller dâhilinde eğitim planlanması yabancı dil eğitiminden beklenen hasılanın alınamamasına ve eğitim sisteminin sürekli değişmesine neden olmaktadır (Beşer, 2014:30-34).

2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanununun adı 4771 sayılı Kanunun 11. maddesi ile "Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun" şeklinde değiştirilmiştir. Kanunun 1. maddesinde kanunun amacının, eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller, yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okullar ile Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında düzenli olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğreniminin tâbi olacağı esasları düzenlemek olduğu belirtilmiştir.

> Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğrenilmesi için 8.6.1965 tarihli ve 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu hükümlerine tâbi olmak üzere özel kurslar açılabilir. Bu kurslar, Cumhuriyetin Anayasada belirtilen temel niteliklerine, Devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğüne aykırı olamaz. Bu kursların açılmasına ve denetimine ilişkin esas ve usuller, Millî Eğitim Bakanlığınca çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir." Bu Kanunun amacı, eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller, yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okullar ile

> Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğreniminin tâbi olacağı esasları düzenlemektir.[3]

Belirlenen bu esaslar, eğitim sistemindeki bazı sorunların çözümü için faydalı olacaktır. Gelişen evrensel eğitim sistemleri ile entegrasyon sürecini takiben hızlandırılması ve istikrarı eğitimcilerin sorumluluğu olmaktadır. Eğitim politikalarını belirlemek için kullanılan etkenler bu hususta etkilidir. Ulusal eğitim politikaları, eğitim kademelerindeki yabancı dil öğreticilerinin dil öğretimi ile gelişmeleri takip etmeleri gerekmektedir. Gelişmeler mutlaka eğitim programlarına ve müfredatlarına eklenmelidir. Avrupa Konseyi'nin dil projeleri ve bunlardan en önemli örneği oluşturan LINGUA- LEONARDO ve SOKRATES Programları öğretmenlere öğretilmesi gerektiğini önceden beri belirtilmektedir. Yakın zamanda devam eden Erasmus Programı bu programları geliştirip desteklenmiş olan yeni revizyonudur. Avrupa Birliği, tüm bireylere, diğer kültürlerle iş birliğine olanak sağlanması 'siyasi düzlemde' yasal çerçeveler kapsamında dayanışma projeleri için gerçekçi bir plana dönüştürebilmektedir. Yabancı diller, 2001 yılında Türk-Alman Yükseköğretim Kurulları (YÖK/HRK) iş birliği ile İstanbul Üniversitesi sorumluluğunda yürütülmektedir. Türk-Alman Üniversiteleri Öğretmen Yetiştirme Programları İş birliği buna örnek verilmektedir. Belirtilen program çerçevesinde, Altı Türk ve altı Alman Üniversitesi ile ortaklaşa gerçekleştirilen çalışmalarıyla öğretmen adayları 'kardeş üniversiteler' de bir eğitim dönemi eğitim alma imkanına sahip olacağı açıklanmıştır (Genç 2003:181- 182). Bu gelişmeler küresel çaplı gelişmelerin habercisi sayılmaktadır.

Küresel dünyanın, bu programlara erişim niteliklerinin ne ölçüde hazır olduğu araştırılmalıdır. Krumm (1999:66)'a göre; Avrupa Birliği vatandaşı olmanın ilk koşulu olan 'kültürler arası iletişim yetisine sahip olma ilkesi', eğitim kurumlarındaki yabancı dil öğretmen yetiştirilmesi ile sağlanabileceğini söylemektedir. (Krumm 1999:66).

Bu nedenle yabancı dil ile ilgili hukuki düzenlemelerin incelenmesi ve gelişmelerin entegrasyon durumu karşılaştırılmaktadır. Hukuki düzenlemelerin ve önerilerin destekleyici ve ekonomik açıdan güçlendirici olması önemli bir husus olmaktadır. Buna göre Yabancı dil öğrenimi ile ilgili hukuki düzenlemeler şu şekilde açıklanmıştır:

[3] 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanununun adı 4771 sayılı Kanunun 11. maddesi ile "Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun".

> Avrupa Konseyi dil programlarınca üniversiteler arası iş birlikleri için destek alabilmenin koşulu ise eğitim sürecinin nitelikli, bilginin çağdaş, sürekli yenilenen ve değişime açık olmasına bağlı olup, eğitim alanında geniş kapsamlı kalite çalışmalarını da gerektirmektedir. Bu bağlamda ulusal ve uluslararası akreditasyon, sadece kalite güvencesini elde etmek için bir amaç olmaktan öte, çağdaş eğitimi yakalamak ve korumak için gerekli değişimleri belirlemekte yararlanabilecek bir araç olarak da düşünülmelidir (Güler, 2003, s. 98).

Bu önemli araç ve dolayısıyla dil öğreniminin iki esas etmeni öğretmen ve öğrencidir. Öğrenci sahip olduğu zekâ türü ile öğrenmeye meylederken öğretmen aktarıcı olarak karşısındaki bireyin zekâ türüne uygun öğretim metodunu uygulamaya çalışacaktır. Dolayısıyla bu olgu sınıf ortamında gelişecek ve eğitim bu yönde şekillenecektir. Birebir öğretim şartlarının tüm topluma hitap edemeyeceğinden dolayı özellikle eğitim sistemi içerisindeki öğretim metotlarının kullanılışları büyük önem arz etmektedir.

4.1.1.AB Eğitim ve Gençlik Programlarına Genel Bakış

1957 Roma Antlaşmasına dayanarak Avrupa Birliği'nin üye ve aday ülkelerin eğitim ve gençlik politikalarını desteklemek amacıyla Avrupa Ekonomik Topluluğu yürüttüğü çalışmaların neticesinde PETRA programı ilk olarak başlatılmıştır.

Bu programların tarihsel gelişimleri şu şekildedir:

- 1976 PETRA (Ortak Eğitim Faaliyetleri)
- 1986 COMETT (Üniversite-özel sektör işbirliği faaliyetleri)
- 1987 ERASMUS (Üniversiteler arası değişim faaliyetleri
- Socrates (Genel Eğitim)
- Leonardo da Vinci (Mesleki Eğitim) Gençlik Programı
- 2007-2013 Hayatboyu Öğrenme ve Gençlik Programları
- 2014-2020 Erasmus+ Programı

Socrates Programı, üye ülkelerdeki eğitimin kalitesinin geliştirilmesi ve yenilenmesi amaçlanmıştır. Okul eğitimi Comenius Programı ile uygulanmış, yükseköğretim için Erasmus Programı, yetişkinler için Grundtvig, Avrupa dillerinin öğretilmesi amacıyla Lingua Programı ve bilgi teknolojileri için Minerva Programı Socrates programını oluşturmaktadır. Fakat bu program 2004 yılı itibariyle son bulmuştur (Demirbaş, 2010: 80).

Çalışmamızın cevap aradığı soruların inceleme sürecinde öğrenme metodlarının ülkemizde süregelen uygulamaları değerlendirilmiştir. Bu uygulamaların geçerlilik süreleri değişkenlik göstererek yeterlilik düzeylerinin de farklı olduğu görülmüştür. Dil programlarının geliştirilmesi için yıl-dönem bazlı çalışmaların yapılması, kamu-özel sektör birlikteliği ile üniversite öğrencilerinin dil konsuundakş talep ve görüşleri dikkate alınarak değerlendirme sürecinde etkin rol almalıdır.

4.1.2 Avrupa Dil Portfolyosu ve Bölümleri

Eğitim alanı dahilinde veya haricinde yabancı dil öğrenen veya öğrenmiş olan bireylerin, tecrübeleri ile yaşadıkları kültürel deneyimleri kaydedip ifade edebilecekleri bir doküman sayılmaktadır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı' na (The Common European Framework) dayalı bir değerlendirme sistemidir. "Öğrenen Özerkliği" ve "Kendini Değerlendirme" bu portfolyonun değitim kavramları olarak nitelendirilmiştir. Avrupa Konseyi 1954 tarihi itibari ile "Kültür Anlaşması'nı imzalayarak Avrupa'da yabancı dil eğitimine verdiği önemi arttırmıştır. Anlaşma; üye devletletin kendi dillerini, tarihsel birikimini ve kültürlerini çalışmıştır. Bu tarihi takiben Avrupa'da dil egitimi ile ilgili çalışmalar yapılması için hazırlanan uzman gruplar 1963- 1972 tarihleri arasında dil eğitimi konusundaki Araştırma ve geliştirmelere öncülük yapmıştır. Yabancı dil eğitimi için gerekli olan görsel ve işitsel materyallerin geliştirilmesini sağlamıştır. Uluslararası Uygulamalı Dilbilim Kurumu'nun (International Association for Applied Linguistics-AILA) kuruluşu tüm dil çalışmalarına yön vermiştir. Çağdaş Diller Projesinin geliştirilmesi ile Almanya'da 1971 yılında yapılan "Yetişkin Eğitiminde Yabancı Dil Öğrenimi" ilkeleri, yetişkin olan her bireyin dil eğitimi almasının gerekli olduğu sonuca varılmıştır.

Buna ek olarak hedef dilin amaç edindiği alan konusuna göre planlanması, değerlendirilmesi, uygulanan bu sistemin etkili ve yeterli olması, yöntem ve materyaller ile birleştirildiğinde bütün olarak yabancı dil eğitimi yapılması, etkin dil ögretiminin sağlanması, eğitim öğretim konusundaki planmacıların, müfredata uygun ders kitaplan yazarlarının, denetim mekanizma1arı ile sınav hazırlayıcılarının öğrenciler ve öğretmenler bütünü ile hareket etmesi ile yeterli yabancı dil eğitimi sağlanması için şart gereksinimler olarak ifade edilmiştir (Trim, 2001: 4-5).

Avrupa Ortak Dil Kriterleri (AODK) bütün Avrupa'da yabancı dil öğretim aşamaları ortak bir çerçeve oluşturmaktadır. Buna ek olarak, bir yabancı dili iletişim dili

olarak kullanabilmek, bireyin bu hususta bilgi ve becerisinin geliştirilmesi kriterlerini işlemektedir. Bu kriterler, yabancı dil öğrencilerinin, hayat boyu öğrenme eğitimi sürecinin her aşamasında öğrenim seviyesini belirlemek için seviye tespit değerlendirilmesi yapılmaktadır (Council of Europe, 2007; Ada ve Şahenk, 2010:71).

AODK, öğrencinin yabancı dil özgeçmişi hakkında bütün bilgilerinin bu dosyada yer almasını sağlamıştır. Yabancı bir dili öğrenmek amacıyla aldığı sertifikalar, kurslar, diplomalar gibi tüm verileri dosya içerisinde toplamaktadır. AODK'nin diğer bir işlevi ise, bireyin dil öğrenme konusundaki hedeflerinin belirlenmesine yardımcı olarak yabancı bir dili öğrenme konusunda özgür bırakılması, öğrenme otonomisine sahip olmasının sağlanmasıdır. Bu durum eğitim aşamasında işlevi olarak görülmektedir. (Rosen, 2007).

Avrupa Dil Portfolyosu, Avrupa Konseyi'nin, çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa Birliği olması için yabancı dil yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiğini ilke edinmiştir. Avrupa Dil Portfolyosuna göre; çocuklar (10-14 yaş), gençler (15- 18 yaş), yetişkinler (18 yaş ve sonrası) olmak üzere 3 ayrı yaş kategorisine ayrılmıştır. Ayrıca Avrupa Dil Portfolyosunda Kendini Degerlendirme Tablosu bulunmaktadır.

Bu tablo aşağıda verilmiştir (Council of Europe, 2007; Ada ve Şahenk, 2010: 74).

Tablo 4-1: Kendini Değerlendirme Tablosu

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Anlama Dinleme	Benimle ailemle yakın çevremle ilgili tanıdık sözcükleri çok temel kalıpları, yavaş,net konuşulduğunda anlayabilirim.	Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıpları ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim.	Sürekli konuşulan bilindik, temel net konularda konuşma anahatları anlayabilirim.	Güncel konu olması şartı ile uzun konuşmaları karmaşık olayları da anlayabilirim.	Zorluk çekmeden uzun cümleleri radio konuşmaları rahatça anlayabilirim.	Hiçbir konuşma türünü anlamakta zorlanmam.
Okuma	Çok basit tümceleri katalog benzeri türevleri okuyabilirim.	Çok kısa ve basit cümleleri okuyabilirim.	Meslekle ilgili temel kavram ve sözcükleri okuyabilirim.	Güncel konularla ilgili yazılan metinleri rahatlıkla okuyabilirim.	Üslup farklılıkları haricinde her yazıyı okuyabilir ve değerlendirebilirim.	Hiçbir yazı türünde zorluk çekmem.
Konuşma	Karşımdaki kişiyi yavaş ve tekrar ederek konuşma sağlayabilirim.	Bildik ve genel konular hakkında konuşabilirim.	Bildik ve mesleki alanımla ilgili konularda konuşabilirim.	Akıcılık ve doğal üslup ile konuşabilir anlatabilirim.	Düşüncelerimi istediğim şekilde aktarabilirim.	Hiçbir şekilde konuşma durumunda zorlanmam.
Sözlü Anlatım	Yaşadığım yeri ve kendimi basit şekilde ifade edebilirim.	Basit bir dille temel ihtiyacımı anlatabilirim.	Gelecek planlarım hakkında karmaşık olmayan düzeyde konuşabilirim.	Karmaşık konular hariç doğal akış içinde ifade kolaylığı yaşayabilirim.	Karmaşık konuları detaylı ve anlaşılır şekilde ifade edebilirim.	Hiçbir sözlü anlatımdan zorlanmam.

Avrupa Dil Portfolyosunun Bölümleri ise;

Dil Pasaportu: Ana ve yan diller ve dil düzeyleri ile ilgili bazı kişisel bilgiler ve Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü' nce geliştirilmiş dil düzeyi seviyelerinin göstergeleri mevcut olmaktadır.

Yabancı Dil Referansı / Dil Biyografisi: Öğrenmeyi öğrenme, kültürlerarası tecrübeler ve kendini değerlendirme konuları yer almaktadır.

Dil Dosyası: Sertifika, diploma, projeler, çalışmalar veya makaleler gibi belgeler bulunmaktadır. Orijinal belge ve dokümanların yer almaktadığı bu dosyada kişinin öğrendiği ve öğreniyor olduğu yabancı dille ilgili diploma ve sertifikalar; mektuplar; fotograflar; hatıralar; hikayeler; şiirler, projeler; sınavlar ve en beğenilen ödevler bulunmaktadır (Pillieux, 2005:102).

4. 1. 3 AB Uyum Yasaları ile Yabancı Dil Eğitimi ile İlgili Kanun ve Yönetmelikler

Özellikle 2002 yılı sonrasında AB ile uyum süreci doğrultusunda çıkartılan kanunlar ile birçok alanda düzenlemeye gidilmiştir. Eğitim alanında da çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Yabancı dilde eğitimde de AB hedeflerine paralel çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. AB tarafından 2001 yılı itibariyle kutlanan "Avrupa Diller Yılının" nihai hedefi, çok dillilik sayısı ve niteliğini yükseltmek olmuştur. Ayrıca Avrupa Komisyonu'nun temel amacı, toplumdaki her bireyin adil bir şekilde kullandığı ana diline ek olarak en az iki Avrupa dilini öğrenmesini ve bu sayede birkaç yabancı dil öğrenimini sağlamak olmuştur. Türkiye'de de özellikle 2002 yılı sonrası AB ile uyum çerçevesinde kendisine bu yönde hedef belirlemiştir. Bunun en önemli nedeni süregelen AB müzakerelerinde üzerinde durulan kriterlerden biri olmasıdır. Ayrıca globalleşen dünya koşullarının eğitim, turizm, bürokrasi, sağlık, ekonomi gibi etmenlerinin geliştirici etkisi de gözönünde bulundurulmaktadır. Türkiye'de yabancı dil öğrenme metodlarının geliştirilmesi gerek kişiye özgü gerek topluma özgü her türlü alanda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. 2023 eğitim vizyonu yabancı dil konusunda detaylı çalışmalarını sürdürmektedir (2023 Vizyon Belgesi, 2018).

Çalışmamızda bu husus doğrultusunda önerileri sonuç bölümünde verilmiştir. Çok dillilik eğitim süreci konusunu İngilizce dili bazı alınarak incelemeler yapılmıştır.

Türkiye'de yabancı dil eğitimi ile ilgili kanunun 1983 yılında yürürlüğe girdiği görülmektedir. 2923 Sayılı ve "Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi" konulu kanun ile eğitim sistemi içerisinde yabancı dil eğitim-öğretimi ile ilgili bir düzenlemenin yapıldığı görülmektedir.

Kanunun birinci maddesinde amaç başlığı altında *"eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller, yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esasları düzenlemek"* tabiri dikkat çekicidir. Bu ifadeden anlaşıldığı kadarı ile bu tarihe kadar Türkiye'de yabancı dil eğitiminde standart herhangi bir program ya da prosedür uygulanmamıştır. Dolayısıyla kanunun amacı eğitim-öğretimin belli şartlar ve program dâhilinde yürütülmesini sağlamaktır.

Kanunun ikinci maddesinde eğitim-öğretim sisteminin tabi olacağı esaslar, üçüncü maddesinde ise yönetmeliklerin çıkarılması belirlenmiştir:

> Yabancı dilde okutulacak derslerin eğitim ve öğretim programlarının tabi olacağı esaslar; ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumları, için Millî Eğitim Bakanlığınca, yükseköğretim kurumları için Yükseköğretim Kurulunca tespit edilir. (Madde 2/e)

> Yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amaç, program, metot ve uygulamalarıyla, yabancı dille eğitim öğretim yapan kurumların tabi olacağı esasları kapsayan; ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarıyla ilgili yönetmelik, Millî Eğitim Bakanlığınca; yükseköğretim kurumlarıyla ilgili yönetmelik, Yükseköğretim Kurulunca, bu Kanunun yürürlüğe girdiği tarihten itibaren altı ay içerisinde çıkartılır ve Resmî Gazetede yayımlanır. (Madde 3)

Halen geçerliliğini korumakta olan bu kanunun 2. ve 3. maddeleri yabancı dil eğitimi ile ilgili politikaların oluşturulmasına esas olmaktadır. Dil Eğitiminin düzenleyicisi olarak MEB ve YÖK yetkili kılınmıştır.

İlgili kanun ile yetkili kılınan MEB tarafından 2006 yılında yayınlanan Yönetmelik halen güncel durumda olup eğitim kurumlarınca dikkate alınmaktadır. Yönetmelik incelendiğinde yabancı dil eğitimi ile ilgili şu esaslara rastlanmaktadır.

- Eğitimi yapılan yabancı dilde bireylerin; okuma anlama, konuşma, yazma, dinleme anlama becerilerini kazanmaları hedeflenmektedir (Madde 5).
- Eğitim sistemi içerisinde yabancı dil eğitimi programı birbirini tamamlayıcı nitelikte süreklilik sağlamalıdır (Madde 6/1-a).
- Eğitim araç ve gereçlerinin teknolojik gelişimler, çevresel koşullar ve ihtiyaç çerçevesinde sürekli güncellenmesini gerekmektedir (Madde 6/1-b).
- İlköğretim 4 sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi zorunlu hale getirilmiştir (Madde 7/1-a).
- Yaşam boyu eğitimi desteleyecek şekilde kurslar açılabilir. Bu kurslar çeşitli kademelerden oluşabilir. Kursa katılacak bireylerin yabancı dil seviyesi tespit edildikten sonra gerekli kademeden eğitime başlatılır (Madde 7/3)

İlgili yönetmelik incelendiğinde eğitim sistemi ya da eğitim metodu ile ilgili herhangi bir açıklamaya rastlanmamaktadır. Yabancı dil eğitiminin her bireyin anadilinden farklı bir yabancı dil bilmesi esasına dayandırıldığı görülmektedir. bu noktada eğitimde ana uygulayıcı öğretmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla kanun ve yönetmelik doğrultusunda yabancı dil eğitiminde uygulanacak metot öğretmene bırakılmış ve bireyin eğitim sonunda öğretilen yabancı dilde okuma, yazma, konuşma becerilerinin belli bir seviyeye gelmiş olması beklenmektedir.

4.1.4 Türkiye'de Çok Dilli Eğitim Modelleri ve Yabancı Dil Olarak Türkçe'nin Öğretilmesi

Çokkültürlü, çokkimlikli ve çoketnikli toplum modelini benimseyen bazı ülkeler ana dillerine ek olarak diğer bir dilin veya dillerin öğretilmesi için de bazı politikalar benimsemiştir. Bu ülkeler ve uyguladıkları modeller şunlardır:

- Almanya: Bazı eyaletlerinde ilkokul eğitiminden başlayarak haftada 3 -5 saat zorunlu anadil dersleri verilmektedir. Ayrıca Almanya "Ulusal Uyum Planı" ile çiftdilli eğitimin gerekliliği yaklaşımı da kabul edilmiştir. Bu amaçla ortaokul eğitiminden itibaren "karşılaştırmalı dil eğitimi" modelleri geliştirilmiştir. Bu sayede haftalık müfredatta iki saat Türk ve Alman öğretmenlerin işbirliğinde derslere katılım sağlayacakları ve her iki dilin de karşılaştırmalı öğretiminin uygulanacağı belirtilmiştir.

- Çin: Ülkenin çok çeşitli etnik grupları barındırması, tahmini olarak 140 farklı dil konuşulmasını sağlamaktadır. Çin, "Ulusal Azınlıkların Bölgesel Özerkliği Yasası"nı çıkartarak, özerk bölgeleri ve bölgelerin eğitim dilini belirlemesinde karar alma yetkisine sahip olmuştur. Mülteci veya azınlık kategorisindeki öğrencileri anadillerinin yanında Çince dilini de öğrenmek zorunda olduklarını belirtmiştir.
- Güney Afrika: 1993 tarihli anayasanın yürürlüğe girmesi ile İngilizce ve Fransızca dillerine ek olarak 9 farklı Afrika yerel dilleri de resmi dil olarak kabul edilmiştir. Çokludil ve çoklukültüre sahip tüm öğrenciler üniversite ve diğer eğitim kurumlarında ırkçı eğitim sisteminin uzak modern ve barışçıl öğrenim süreci başlamıştır.
- Bolivya: Ülkede eğitim reformunun 1994'te yürürlüğe girmesi ile eğitim sisteminin revize edilmesi gerektiğini belirtilmiştir. Bunu takiben ülkede İspanyolca diline ek olarak yaklaşık 30 yerel dili okullarda hem yabancı dil dersi hem de eğitim-öğretim dili olarak kullanılmaya başlanmıştır.
- İsveç: Kültür-Sanat politikası ve çiftdilli eğitim açısından diğer Avrupa ülkelerinden farklı bir yapı bir sistem uygulamaktadır. İsveç eğitim sistemi, min. 5 kişilik grup oluştuğunda anadil öğretimi verilmesi için belediyelere görev vermiştir. Okullar her eğitim yılının ilk döneminde dil öğrenme ihtiyaç yoklaması yapmak mecburiyetine sahip olmuştur. Ayrıca İsveç'te 32 dil grubuna yönelik anadil öğretimi sağlanmaktadır.
- İsrail: Ülkenin büyük çoğunluğunu Musevi nüfusun oluşturmasına ve akabinde İbranice konuşmasına rağmen ülkenin Arap nüfusunun anadili olan Arapçaya özel bir statüsü verilmemiştir.
- ABD: Anadili İngizce olan ABD'de İspanyolca, eğitimde ikinci dil olarak yer almaktadır. Bu okullarda İngilizce ve İspanyolca olmak üzere her sınıftan iki ayrı dilde eğitim grubu bulunmaktadır.
- Kanada: İngilizce ve Fransızca, ülkenin resmi dilleridir. Ayrıca ülkenin Quebec eyaletinde en fazla Fransızca dili konuşulmaktadır. Ülke çiftdillidir. 20 civarında diğer azınlık dilleri de ülkenin koruması altında bulunmaktadır.
- Fransa: Fransa'da tüm okullar çokdillidir. Mülteci veya azınlıklar anadillerini çocuklarına öğretilmesini istemeleri ülkede hoşgörülü ile karşılanarak bu eğitimin anaokulundan itibaren serbest bir hak olduğu belirtilmiştir.

- Belçika: Belçika'nın üç resmi dili vardır: Fransızca, Flamanca (Felemenkçe) ve Almanca. Belçika nüfusunun çoğunluğunu Flamanlar ve Fransızlar oluşturmaktadır. Belçika'da dil grupları özerktir. Bu nedenle üç topluluk (Flamanya, Valonya ve Brüksel), başta olmak üzere eğitim alanında kararlarını kendi iradeleri ile almaktadır.
- Britanya: Britanya'da Galler, İskoçya ve Kuzey İrlanda'da anadilde eğitimin mevcut olması onaylanmıştır. Ayrıca Britanya Avrupa Bölgesel ve Azınlık Dilleri Şartı'nı kabul etmiştir. Okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve üniversite dönemlerinde Gal ve İskoç dillerinde eğitim kabul edilmiştir.Ayrıca İrlanda dili dahil olmak üzere dillerin kamusal alanda kullanımı da serbest olmuştur.
- İspanya: İspanyol Anayasası'nda tarihsel milliyet olarak adlandırılan ve ülkenin diğer 14 bölgesinden daha geniş özerkliklere sahip Katalonya, Bask Ülkesi ve Galiçya'da bölge halkının yerel dili ikinci resmi dil statüsünde kabul edilmiştir. Eğitim alanı da bu özerk bölgelerin yetkisi altındadır.Böylece her üç bölgede de anadilinde eğitim-öğretim mevcuttur (Eğitim-Sen, 2010: 14-22).

Büyük bir oranda göçmen nüfusuna sahip olan Türkiye'de -özellikle- Türk diline vakıf olmayan, dolayısı ile ülkede kültürel ve sosyal uyum problemi yaşayan göçmenlerin, Türkçe'yi öğrenmelerinin önemi çok büyüktür. Bu hususta Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunu desteklemek amacıyla AB-Türkiye Delegasyonu ortaklığında "Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardım Programı" kapsamında PICTES öğretmenleri ile eğitim vermektedir. Bu eğitimin temel amacı, uzun süre ülkemizde yaşayacak olan göçmenlerin uyum sorununu ortadan kaldırmak ve Türk dilinin öğretilmesi ile entegrasyonlarını sağlamaktır.

4.2. Türkiye Cumhuriyeti 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde Yabancı Dil Öğretimi

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanımız, 2023 Eğitim Vizyonu'nun temel amacının; günümüz çağının ve gelecek yılların becerileriyle donatılmış ve bu donanımı insanlığın iyiliği için sarf edebilen, bilim alanına sevdalı, kültüre ve kültürel gelişmelere meraklı ve duyarlı, nitelikli, dürüst, ahlaklı bireyler yetiştirmek olduğunu belirtmiştir [4]

[4] Bknz. T.C. Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk Sözün Özü /2023 Eğitim Vizyonu s.s.7-9.

Özellikle eğitim çağında olan geçici koruma altındaki suriyelileri öğrencileri kapsayan Türkçe eğitimine ilişkin bu düzenleme ülkemizde uzun seneler kalma ihtimali olan geçici korumada bulunan suriyeli bireylerin toplum hayatına entefrasyonunu kolaylaştıracaktır.

2023 Eğitim Vizyon Belgesi (2018)'nun yabancı dil öğretimi için detaylı bir alan sağlanması, ülkemizin mevcut durumunu ve gereksinimlerini incelediğimizde olumlu bir gelişme olduğu açıkça görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın bu yeni ve revize edilmiş vizyonunu kuramsal temellere dayandıran bu manifesto yoğun bir şekilde İngilizce yabancı dilinin öğretimi üzerinde durmaktadır. Bununla birlikte uygulama aşamaları ve belirlenen hedefleri açısından ise reel ve sürdürülebilir bir kapsam oluşturmaktadır. Ayrıca, İngilizce dilinin öğretiminde yabancı diller alanına özgü kuramsal metotların dikkate alınması ile eğitimcinin yeterliklerinin niteliklerinin belirlenmesi konuya ait problemlerin sistematik bir şekilde tespit ettiğini de göstermektedir. Vizyon belgesi "Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Konseyi", "Merkezi Sınav Komisyonu" ve "Eğitim Malzeme Komisyonu" kurulmasının sürecin planlı ve sistematik yürütülmesini sağlamak için gerekliği olduğunu belirtmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın üç yıl süreli belirlediği dönüşüm planı ile 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nin yabancı dil öğretimi için tüm eğitim kademeleri ve paydaşlarını kapsayan bir eylem programı sunmaktadır. Hazırlık, geliştirme, küçük ve orta örneklemli pilot uygulamalar aşaması ve nihayetinde ülke genelinde atılacak adımları içeren yabancı dil öğretiminde dönüşüm süreci 2018'de başlamakta, 2022'ye değin sürerek şu üç temel hedefe odaklanmaktadır:

- Ülke genelinde yabancı dil eğitimini seviye ve okul türlerine göre uyarlamak
- Yeni kaynaklar ile öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemesini sağlamak
- Yabancı dil eğitiminde öğretmen niteliği ve yeterliklerini pekiştirmek

Vizyon belgesinin yabancı dil öğretiminin güncel alan yazınına atıflarda bulunarak ulusal ihtiyaçlar ve önceliklerimiz bağlamında pedagojik bir çerçeve çizdiği görülmektedir.

Ek olarak, bu çerçeve ile İngilizce öğretiminin ana boyutları kapsamından incelenmesi şu şekilde ele alınmaktadır:

- Ders saatleri
- Müfredat (Metodolojik çerçeve ile ölçme değerlendirme)
- Program, kur tasarımı (Okul türü ve seviyesine göre farklı öğretim programları)
- Farklılaştırılmış öğrenme (Gelişimsel özelliklere göre öğretim Metotları)
- Materyal ve kaynaklar (Çevrim içi ve mobil öğrenme araçları ve yazılımları)
- Yabancı dil öğretmeninin eğitimi (Uluslararası sertifikasyon ve yüksek lisans)

Belge öğrenci seviyesi ve okul türüne göre İngilizce öğretiminin nasıl gerçekleştirileceğini tam olarak belirtmese de okul öncesi ve ilkokul düzeyinde yoğun olarak "Oyun Tabanlı Öğrenme" uygulamasına ilaveten öğrencilerin yaş düzeylerine göre uygun metotların kullanılacağını ifade etmektedir. Buna göre, zorunlu eğitim çerçevesinde müfredat dahilindeki ders saatlerinde bir değişime uğramaksızın yapılması öngörülen bu uygulamaların dinamikleri öğrencinin okul türü, yaşı, gelişimsel seviyesi, "hazır bulunuşluğu" gibi değişkenlere göre belirlenecektir. 2023 Vizyon Belgesi'nin kuramsal zeminini oluşturan uygulama "Farklılaştırılmış Eğitim" modeli başlığınında toplanmaktadır.

İlkokul eğitiminin 2. sınıflardan itibaren kıdemli olarak zorunlu eğitime geçişi nin durumu mümkün olmaktadır. Ancak bu geçiş sürecinin tüm düzeyleri kaç senede kapsayacağı ifade edilmemektedir. Benzer olarak seçilen okul türüne ne şekilde uygulama yapılacağı, uygulamaların düzeyinde hangi farklılıkların gösterileceği (temel eğitim veya orta öğretim) de belirtilmemiştir. Öte yandan 9-12. sınıflara özgü İngilizce programları verileceği, öğrencinin okul türüne göre ihtiyaç duyabileceği iletişimsel dil becerilerine odaklanılacağı kaydedilmektedir.

Kaynak ve materyal boyutunda vizyon belgesi özellikle "doğal dil girdisi" sunma odağıyla internet ve bilgisayar teknolojilerinin öneminin altını çizmektedir. Ayrıca ülke sathına yabancı dil öğretimi içeriği sunmak adına çevrim içi platformların Eğitim Bilişim Ağı [EBA], kullanılacağı vurgulanmaktadır. Çevrim içi etkileşimli ortamlar, hikâye yazımı için kullanılacak dijital bağlamlar ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine göre tasarlanmış yenilikçi içerikler materyal boyutunda öne çıkmaktadır.

Yabancı dil öğretmenlerinin yeterliklerinin geliştirilmesi için iki temel uygulama sunan vizyon belgesi uluslararası sertifika programları ve yüksek lisans eğitimi üzerinde durmaktadır. Özellikle İngilizce öğretiminde yaygın olarak sunulan uluslararası sertifika programlarının mahiyeti ele alınmamış fakat yüksek lisans eğitiminin öğretmen istihdamı sonrası uygulanacağı ve pedagojik formasyon sertifikasyonunun iptal edildiği duyurulmuştur. Ayrıca bakanlık bünyesindeki deneyimli öğretmenlerin de sürekli mesleki gelişim çalışmalarında rol alacağı metinde belirtilmektedir. Buna ek olarak, hem kendi alanı dışından yabancı dil öğretmeni statüsünden atanmış olup hem de eğitim fakültesi bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin yeterliklerinin tartışmaya açık olduğu belirtilmiştir (Demirpolat, 2015: s.13).

Vizyon belgesinin öğrenci boyutunda ifade edilen "ilgi ve ihtiyaçlar", "gelişimsel dönemler", "hazırbulunuşluk" ve "alana özgü öğretim yöntemleri" gibi tanımlar yinelenmekte olup öğrencinin nitelikleri ile eğitimcinin yeterlilikleri modern pedagojik yaklaşımlar kapsamında değerlendirilmektedir. Erken yaşta başlayan eğitim sisteminin lise öğrenimine kadar büyük bir kümeyi oluşturan eğitim yelpazesinde tüm öğrenci grupları ve eğitim türlerine değinmektedir.

Öğrenci merkezli yaklaşım, öğrencilerin bilişsel düzeylerine göre belirlenen metotolojiler kullanılarak ele alınacaktır (MEB, 2018, s. 68).

Öğrencinin hangi öğrenme metodu ile eğitim göreceği konusu, hem sınıf içi hem de sınıf dışı konumlarını içeren ana unsurlardan biri olmaktadır. Diğer yandan, öğrencinin, yabancı dil eğitiminde kullanacağı öğrenme metodu ve uzun vadeli stratejileri ülkenin eğitim sistemi tarafından düzenlenen merkezi sınavlarının ve eğitim gördüğü okulun sınavlarının başarı oranı ile oluşturulması uygun olacaktır. Uygulamalı dilbilim alanında "ket vurma etkisi" olarak nitelendirilen olgu, bilgiyi ölçme öğrenme ve öğretme metotolojileri üzerindeki etkisi öngörülen çalışmaların "patron"u yani yönlendiricisi durumunda olacaktır. Dolayısıyla eğitimde dönüşüm sürecinin hedef doğrultusunda faydalı yönetilebilmesi nedeniyle merkezi yeterlik sınavları dahil olmak üzere sınıf içi sınavlara kadar bütün seviye tespit ve değerlendirme metotolojisi sürdürülmeli ve ilgili tüm düzenlemeler "olumlu ve faydalı ket vurma etkisi" oluşturmak için planlanmalıdır. (2023 Eğitim Vizyonu, 2018).

Öğretmen eğitimini hayat boyu öğrenme konusunda tartışmasını yapan 2023 vizyon belgesi yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla birçok sertifika programı ve yüksek

lisans programları vermeyi amaçlamaktadır. Yüksek lisans diplomalarının, pedagojik formasyon sertifika programlarının yerine geçmesini ve öğretmen istihdamının akabinde sunulacağı ilgili Bakanlık tarafından açıklanmıştır. Bu hususta belirlenen kritik unsurlardan birisinin "uluslararası sertifika programları"olduğu belirlenmiştir. 2023 Vizyon belgesinin söylemind,e uluslararası mini kurslar "*yüz yüze ve çevrim içi eğitimlerde ana dili İngilizce olan öğretmenlerle çalışma*", "*uluslararası sertifikalandırma*", "*temalı sertifikalar ve benzeri eğitim çalışmaları*" ile tanımlanmakta ve "*Öğretmenler ve eğiticiler yaz tatilinde yurt dışı öğretmen eğitimi sertifika programlarına gönderilecektir*" ifadesi ile planlanan konular açık bir dille ifade edilmektedir. Uluslararası kurslar, sadece öğretmen kategorisi için düzenlenmiştir. Ancak düzenlemenin eksik yönlerinden birisi, Türkiye'nin yabancı dil öğretiminde ülkenin ulusal gereksinimlerine, yabancı dil öğretmenlerinin problemlerine göre planlanmamış olması görülmektedir. İlgili kursların sertifika programlarında bulunan öğretmenlerin ised Türkçe dilini bilmedikleri belirlenmiştir. Bundan dolayı Türkçe ana dili olan öğrencilerin İngilizce dilini veya herhangi bir yabancı dili öğrenim sürecinde yaşadıkları bilişsel ve sosyal sorunlar üzerinde hakimiyet kurulması zorlaşmaktadır.

> (…) Kısa süreli ve genel yeterliklere yönelik uluslararası sertifika programlarının vizyon belgesinin öğretmen eğitimi boyutundaki hedeflerine ulaşması anlamında yeterli olacağı şüphelidir. Öte yandan yerel kaynakların etkin bir biçimde kullanılmasıyla sürekli, yerel ve ihtiyaca dönük mesleki gelişim mekanizmalarının pekiştirilmesi daha doğru bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Bu tür sürekli mesleki gelişim programlarında üniversite öğretim elemanları ve Bakanlık eğitmenlerinin görevlendirilmesi, yüksek lisans programları sunularak öğretmenlerin akademik yeterliklerinin artırılması ve özellikle yabancı dil becerileri yeterli seviyenin altındaki öğretmenlerin İngilizce yeterliklerine yönelik eğitimler sunulması daha etkili bir çözüm olarak düşünülebilir. Bu anlamda belgede "Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Konseyi" şeklinde tanımlanan oluşumun öğretmen eğitimi konusunda yerel kaynak ve olanaklara yönelmesi, öğretmen eğitimini sürekli ve yerinde gerçekleştirilen bir mekanizmaya dönüştürmesi gereklidir (2023 Eğitim Vizyonu, 2018:68; Özmen, 2018:3-5)

2023 Vizyon belgesinin yabancı dil öğretiminde İngilizce dilinde tanımladığı içerik ve kaynaklar iki boyutta incelenmiştir. Bunlardan birinci inceleme aşaması, eğitim kademelerinin gelişim sürecine göre tasarlanmış olması ile dil öğrenmek isteyen öğrencilerin belirlenen hedef dildeki becerilerini geliştirmeye yönelik belirlenmiştir. Buna ek olarak farklılaştırılmış eğitim modelinin bir yansıması olduğu düşünülen bazı eğitimsel materyallerin içeriği ve biçiminde öğrenme stillerine, öğrenci ilgi ve

ihtiyaçlarına atıf yapılmaktadır. İkinci inceleme boyutu ise interaktif, çevrim içi ve bilgisayar teknolojisi temel alınarak bulunan kaynakların niteliği olmaktadır. Hedef dili, iletişimsel bir biçimde kullanabilmesi için çeşitli yazılım ve kaynaklarının bulunması, Bakanlığın çevrim içi portalı olan EBA'nın bu anlamda ortam ve içerikler üreteceği fikrini dile getirmektedir. Vizyon belgesinin üzerinde durduğu modern teknolojik gelişmeler akabinde kullanılması öngörülen dijital kaynak ve ortamların öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olması, üretimsel becerilerinin sağlanmasına ve belirlenen materyallerin okul türüne/seviyesine göre şekil alacağı ve müfredatının bu boyuta göre oluşturulacağı öne çıkan unsurlar arasında sayılmaktadır. Buna göre bakıldığında, Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretiminde başarılı olduğu yayınlanan bazı ülkelerin müfredatlarında yer alan İngilizce dilini doğal koşullarla gündelik hayatta aktif kullanabilmekte olduğu görülmektedir. Öğrencileri başarıya götüren temel değişkenlerden hedef dili okul dışında da maruz kalmaları sayılmaktadır. Ayrıca dijital içerikler ve sanal ortamlar (dil değişim toplulukları, çevrim içi etkinlik ortamları vb.) öğrencilerin yalnızca İngilizce diline maruz kalmalarını sağlaması değil aynı zamanda hedef dilin iletişimsel becerilerini etkin bir şekilde pratik yapmaları imkanını da sağladığı belirtilmiştir (Özmen, 2018: 4).

4. 3. Yabancı Dil Eğitim Müfredatları ve Müfredatlar da Kişiye Özgü Öğrenme Metotları

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi (2018)'e göre, öğrencilerin İngilizce, Almanca, Fransızca anadiline sahip olan öğretmenleri takip edebilmeleri, hedef dile hâkim olabilmeleri, çevrimiçi yazım ve tartışma durumlarına katılım sağlamaları için dijital platformlar oluşturulacaktır. Güncelleştirilmiş kaynaklar sayesinde öğrencilerin evrensel dil olan İngilizceyi kullanarak küresel düzeyde etkin olabilmesini sağlamak amacıyla Eğitim Bilişim Ağı (EBA) uygulanacaktır. EBA'da yabancı dil içeriği havuzunu genişletmek amacıyla ulusal ve uluslararası kurumlardan ve kaynaklardan dijital kaynaklar temin edilecektir. Toplanan tüm dijital içerikler ile öğrencilerin dinleme becerileri, okuma-yazma dil becerileri de eklenerek bütüncül olarak geliştirilerek tasarlanacaktır. Düzeylere göre çeşitlilik gösteren içerik, yöntem ve metotlar düzenlenecektir. Ayrıca, 4. sınıf düzeyindeki sınıflarda interaktif video oyunları, ilgili şarkılar, interaktif etkinlikler, oyunlar ve hikâyeler yer alacaktır. 5-8. sınıflarda tüm öğrenciler kişiye özgü niteliklerine göre seviyelendirilmiş hikâye kitapları, yazım ve kelime etkinlikleri yapılacaktır. Son olarak ise, 9-12. sınıflarda eğitim gördükleri okulun

durumuna bağlı olmak üzere, tüm öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirecek içerikler hazırlanacaktır (2023 Eğitim Vizyonu, 2018).

Eğitim-Sen (2010)'a anadil öğretimi ve anadilinde eğitim müfredat geliştirme konusuna getirdiği temel yaklaşım şu şekildedir:

- "Tek kültür- tek kimlik" yaklaşımı hem bireyin hem de toplum bazlı unsurların gelişim ve değişimine yönelik engel teşkil etmektedir
- Bütün dil grupları evrensel olarak insanlık ailesinin kültürel ve dilsel mirasının bir parçası olarak eşit olarak önem arz ettiği belirtilmektedir.

Temel olarak anadilde eğitim herkes için temel bir haktır. BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde çocuğun "eğitim hakkı ve bu hakkın fırsat eşitliği temelinde gerçekleştirilmesi gerektiği" (madde 28) vbelirtilmiştir. Buna göre eğitimin hedefleri arasında, "çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yetilerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi" (madde 29/a); "çocuğun anne-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı, veya geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisininkinden farklı uygarlıklara saygının geliştirilmesi" (madde 29/c); "çocuğun, anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik, ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhu ile özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması (madde 29/d); destekleyici nitelikteki maddeleri oluşturmaktadır. Anadil ve anadilde eğitim, bazı alanlarda tartışma ve eleştiri konusu olması ülke açısından olumsuz bir durum olmaktadır. Bu yaklaşım, bireylerin kişilik gelişimiyle, becerilerinin ve zihinsel yetilerinin gelişimiyle ilgili durumun çözümünü güçleştirmektedir. Yalnızca politik ve sosyolojik alanda olmayıp "güvenlik" açısından da tartışarak, resmi dil dışındaki anadillere sahip olan ve temel eğitime yönelik ortaya çıkan farklı dil karşısında yaşanılan travmaya, eğitim-öğretim hakkına, eğitimde fırsat eşitliğine erişimleri ve BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin güvenceye aldığı ilkelere yönelik kalıcı bir çözüm üretmenin zorluğu belirgin olmaktadır.

Yabancı dil öğrenme metotları değerlendirme çerçevesinde farklı ülkelerin birden fazla dil öğrenmeleri ve aktif kullanmaları durumu (İngilizce, Fransızca, Almanca, Rusça, Arapça) yalnızca pozitif değil aynı zamanda negatif olguları da beraberinde getirmektedir. Milletlerin anadili, hedef belirlenen yabancı dille aynı yapısal grupta ve aynı dil ailesinden geliyor olması öğrenimini kolaylaştıracak etkiye

sahip olmaktadır. Dil yapısının ve dil ailesinin farklı olması hedef dili öğrenim sürecini zorlaştırmaktadır (Ekmekçi 1983b:111).

İngilizce, Fransızca, Almanca, Rusça gibi çok konuşulan diller küresel anlamda Hint-Avrupa dil ailesinin soyundan gelmektedir. Bu durum hem soy bakımından hem de dilin yapısı bakımından birbirine yakın dil grupları olmaktadırlar. Anadili ortak aileden gelen milletlerin benzer yapıdaki dil gruplarını öğrenmeleri de kolaylaşmaktadır. Fakat neden ülkemiz bu milletler gibi kolay şekilde yabancı bir dili öğrenemiyor? sorusu günümüzde hala cevabı netleşmeyen bir tartışma konusudur. Problemin bilimsel açıklaması açıklandığı şekilde olmasına rağmen kişilerin kolay ve doğal yollarla yabancı bir dili öğrenmeleri aksine Türk vatandaşlarının güçlük çekmesinin önüne yeni bir köprü kurmak ve pozitif yönde motive etmek ilke olma gerekliliğindedir (Akbarov ve Arslan, 2010: 182).

Bu hususa örnek olarak Almanya örnek verilebilir. Bilindiği üzere çok dilli ve çok kültürlü toplumlarda yetişkinler haricinde çocuklar öz kültürlerini ve anadillerini anlamak ve ayırt etmekte zorlanabilir. Fakat Almanya'da yaşayan Türk vatandaşları ve çocukları, Alman okullarında anadillerinden ve kültürlerinden uzak bir eğitim almalarına karşın hem kültürel hem de Türkçe dilini özgür bir şekilde öğrenme haklarını kullanmaları oldukça önemli görülmektedir. Bu tespit akabinde Türkiye'ye bakıldığı zaman kendi ülkesinde eğitim alan bir çocuğun öz kimliğini unutma düşüncesi ile ikinci bir dil öğrenmesi konusu tartışılmaya açık bir husus konumundadır. Almanya'da yaşayan ve büyüyen, birden fazla farklı dil konuşan ve öğrenmeye de açık olan bu Türk çocuklarının öz güvenleri, Türkiye'de büyüyen ve sadece anadilini konuşabilen çocukların özgüvenlerinden yüksek olduğu yapılan araştırmalar sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu hususta, milletlerin kültürlerin özü olan ana dile sahip çıkmaları öncelik belirlenmektedir. Yabancı dil öğretimi öncelik olmayıp ana dili eğitimi sonrası gelmesi gereken bir husus olduğu görülmüştür. Çünkü ana dil bilinci olmayan kişilerin millet olma bilinci de zayıf kalmaktadır. Ana dili Almanca olan ve Almanya'da yaşayan Türk ailelerin çocuklarında da bu durum görülmektedir. Bir milleti, toplumun, kültürü ortadan kaldırmanın en etkin en kolay yolu ana dilini yok etmektir (Akbarov ve Arslan, 2010: 185).

Dünyanın hiçbir ülkesinde Almanya'daki kadar Türk üniversite öğrencisi bulunmadığı ve son belirlenen sayıya göre yaklaşık 25.000 kişi olduğu belirtilmiştir (Beşer, 2014:2).

> Dil, düşünce, kültür ve medeniyet arasında o kadar hassas ve güçlü bir ilişki vardır ki insanların kullandıkları dile hâkim olmak, onların düşüncelerine hâkim olmak demektir. Bir milletin dilini ele geçirenler, o milletin geleceğine de yön vereceklerdir (Alan 1994:5).

Dünya tarihine bakıldığında tüm sömürge ülkelerin, asimile edilen ülkeler tarafından gerek dil gerek kültürel konularda baskı altına girmişlerdir. Bu sömürgeci ülkeler, hedef ülkelerde kendi dil ve kültürlerini yaymıştır. Hatta öncelik olarak dil değiimini sağladıkları çalışmalar neticesinde kanıtlanmıştır. Bu varyasyon ülkelerin kaderini değiştirdiği gibi göç gibi olgular ile yerleşen bireylerin de yerleştikleri bölgeleri kendi kültürel yapılarına empoze ettiği doğal bir süreç olarak görülmektedir. Bu hususa Türkiye açısından bakıldığında ise çeşitli yollarla edinilen yabancı dil öğrenme metotlarının başka kültürlerin etkisinden veya bilinçli ve planlı olarak etkileme olgusu dikkatle incelenmesi gereken temel bir görev olarak görülmesi gerekmektedir (Şenesen 2000:30-33).

4+4+4 Eğitim Sistemi ile yabancı dil eğitiminin ilk öğretim sınıflarından başlanması hedeflenmiştir. Fakat Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 25.06.2012 tarihli 69 sayılı kararı ile hazırlanan müfredat, ilkokul ve ortaokul seviyesi için haftalık ders müfredatına göre Yabancı dil eğitimi dersleri 2.-4. sınıflarda haftada iki saat, 5.-8. sınıflarda dört saat olarak belirlenmiştir. Müfredatta yabancı dillerin Bakanlar Kurulu tarafından kabul edilen diller olacağı belirtilmiştir. Buna ek olarak MEB, 26.07.2012 tarihi itibariyle ihtiyaç duyulan branşlar sıralamasında Almancaya onuncu sırada yer verildiğini bildirmiştir. Bu doğrultuda 2012 yılı öğretmen atamalarında "Almanca Öğretmenliği" kontenjan sayısının yalnızca üç olduğunu açıklamıştır. Bu sonuç, Almanca öğretiminin önem seviyesini göstermiştir. Fakat bir sene sonrasında MEB, 2012 yılında hatalı karar aldığını bildirerek 2023 yılı itibariyle Almanca Öğretmenliği kontenjanını 420 olarak ilan etmiştir. Sonuca ulaşan bulgular ve yapılan araştırmalar neticesinde Yabancı dil öğretiminin hedeflenen başarı seviyesine ulaşabilmesi için yalnızca modern metot ve eğitim programları yeterli değildir. Bu uygulamalara eşit derecede önem arz eden diğer bir konunun ise öğretmenin, ders araç ve gereçlerinin, fiziki ortamın ve ders kitaplarının yeterliliği ve dil yeterliliği seviyesinin ölçülmesi gerekliliğidir. Avrupa konseyi, yabancı dil öğretimine yönelik "Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni"ni ve öğrenci için uygulama metotu olarak tasarladığı "Avrupa Dil Gelişim Dosyası''nı oluşturmuştur. "Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni", yabancı dil öğrenen öğrenci için bir program haline gelmiştir. Yabancı dil öğretiminde tüm Avrupa ülkelerinde "denklik" kavramı sayesinde alınan sertifikalar, yeterlilik ortak seviyeleri ve denk sayılan sınavlar için ortak bir çerçeve oluşturmaktadır. Bu çerçeve

her anlamda yabancı dil konusunu bir üst boyuta taşımaktadır. Ülkemizde orta öğretim kurumlarında okutulan "Passwort Deutsch" adlı kitap temel almanca ders kitabı görülmektedir. Derslerde okutulan kitap ve içeriklerin ciddiyeti ile kişiye özgü metotlar geliştirilmesi ve öğrencinin zeka türüne göre uygun olmup olmadığı, öğretmenin yeterliliği veya yetersizliği de değerlendirme sürecinde bulunmalıdır (Özmen, 2018:5-7).

4. 4. Öğreticilere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programları ve Öğretici Niteliklerinin Kişiye Özgü Öğrenmeye Etkileri

Farklılaştırılmış eğitim modeli bağlamında tartışılan öğrencilerin öğrenme karakteristiklerine göre şekillendirilecek içerik ve kaynakların nasıl tasarlanacağı, sınıf içi ve dışı yabancı dil öğretimi uygulamalarında bu materyallerin nasıl kullanılacağı önemli bir husustur. Hangi öğrenci türünün ne tür materyallere erişimi olacağı araştırma temelli yöntemlerle belirlenmeli ve yerel kaynaklardan temin edilmelidir. Özellikle lise seviyesinde okul türüne göre sunulacağı belirtilen öğretim programları üzerinde durulması gereken bir husustur. Vizyon belgesinde geçen “Örneğin, Turizm ve Otelcilik Meslek Liseleri programında dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilirken, Sosyal Bilimler Liselerinde okuduğunu anlama ve sunum becerileri önem kazanacaktır” ifadesiyle lise seviyesindeki hedef tanımlanmaktadır. İngilizce öğretiminde belirli iletişimsel becerilere odaklanma veya alana özel İngilizce eğitim sunma çalışmaları “özel amaçlı İngilizce” şeklinde nitelendirilmektedir. Ne var ki öğrencilerin belirli iletişimsel becerileri (örneğin yazma becerileri) geliştirebilmesi için minimum B1 (bağımsız kullanıcı) seviyesinde olmaları beklenmektedir. Bu sebeple öğrencilerin iletişimsel becerilerini bütüncül bir biçimde geliştirmeleri tercihi ve hedefi daha doğru olacaktır.

2018 yılında Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, yabancı dil öğretme konunun modern teknoloji ve çağın gereksinimlerine göre gelişim sağlaması gerektiğine, yalnızca ders saatinin tartışılmasının faydalı olmayacağına belirten bir açıklama yapmıştır. Açıklamaya göre:

> "Bu bir öğrenme ekolojisi. Bu öğrenme ekolojisinde çocukların yabancı dile maruz kalma atmosferi nedir? Bu çocukların yabancı dille ilişkisinde, kişiliklerinin, mizaçlarının ilişkisi, etkisi var mıdır? Kim yabancı dili niye öğrenir? Bir ilişkisel gayesi mi vardır? Entelektüel bir tatmini mi vardır? Bir mesleki amacı mı vardır? Bütün bu bireysel, kişiye dönük amacı gözetmeksizin herkese tek tip bir yabancı dil eğitim öğretiminin sıkıntısından bahsetmeye

çalışıyorum "2023 Eğitim Vizyonu" ile reel ve çözüm odaklı bir akış oluşturmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Ayrıca "Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi tümüyle yeniden modellenecek (…) Dünyada bazı eğitim fakülteleri uygulama, bazıları araştırma ağırlıklı. Biz de bazı eğitim fakültelerini öğrenme öğretme ağırlıklı, uygulama ağırlıklı, eski öğretmen okullarının yeni versiyonu gibi kurabilir miyiz? Bunun ilgili bir mutabakatımız var. Öğretmen yetiştirmenin kaynağına da bir şey yapmak söz konusu olacak. Formasyon dediğimiz şeyin sistemi nasıl sıkıntıya soktuğuna şahitsiniz, bununla ilgili bir takım çalışmalar olacak. Bütün öğretmenlerin hizmet içi eğitiminin tümüyle yeniden modellenmesi söz konusu olacak. 4 sene içinde bütün öğretmenlerimizin ulaşabildiğimiz kadarıyla yüksek lisans sahibi olması konusunda bir hedef koymak, gözetmek söz konusu olacak "şeklinde belirtmiştir.[5]

Bu açıklama, Milli Eğitim Bakanlığının "2023 Vizyon Belgesi" ile yabancı dil öğreniminin kişiye özgü metotlar geliştirerek uzun vadeli plan ve proje geliştirmeye başladığını göstermektedir.

Özmen (2018:4)'e göre öğretmenler ve hizmet içi eğitim çalışmalarının olması gereken nitelikleri ve çözüm önerileri şunlardır:

• MEB eğitim programları ile eğitim alan öğretmen yeterliklerine sahip yüzlerce formatör İngilizce öğretmeni bulunmaktadır. Hizmet içi eğitim çalışmalarının hayat boyu öğrenme felsefesiyle sürdürülebilmesi için öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin daimi ve belirlenen öncelikli ihtiyaçlara göre şekillenmesi gerekmektedir. Ayrıca sene sonunda veya yıllık seminer dönemlerinin haricinde il/ilçe müdürlüklerinin planlama ile koordinasyonunda işbirliği kapsamında gerçekleştirilecek sürekli mesleki eğitim çalışmaları başarı seviyesini en iyi belirleyen gösterge olacağı belirtilmiştir

• Öğretmenler için verilecek mesleki uzmanlığa yönelik alan yüksek lisans programlarının, MEB'in belirlediği ihtiyaçları doğrultusunda gerçeklemesi gerekmektedir. Yüksek lisans programları ile öğretmenlere "eylem araştırması" gibi öğretim metotlarını geliştirmeye ve revize etmeye yönelik bilimsel yeterlikler kazandırılması hedeflenmesi gerekliliğinden dolayı ilgili Bakanlık Meb okullarını laboratuvar olarak kullanması ile öğretmenlerin eğitimleri süreci boyunca sahada ve okulda devam etmesi sağlanarak hem pratik hem uygulamalı olarak öğrenmeleri sğlanmalıdır

[5] http://www.mebpersonel.com/meb-personeli/yabanci-dil-ve-ogretmenlerin-hizmet-ici-egitimi-aciklamasi-h225780.html Erişim Tarihi: 22.04.2019.

• 1980 tarihinden günümüze değin MEB İngilizce öğretmeni istihdamı için çeşitli uygulamalar denemiştir. Değerlendirme sürecinde ise öğretmenlerin metodolojik yeterliklerinin yanında dil yeterliklerinin de incelenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. 2023 Vizyon belgesinde hedeflenen konulara yönelik öğretmenlerin dil yeterliklerinin ayrıntılı bir analizinin yapılması ve dil yeterlikleri yetesiz olan öğretmenler için sürekli mesleki eğitim programlarına katılım göstermelerinin sağlanması gerekmektedir.

4.5 Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Her kültür kendi eğitim sistemini üretmektedir. Her toplumun eğitim metotu; toplumun kültüründe yerleşik olan bilgi, deneyim ve değerlere göre şekillenmektedir. Böylece eğitim anlayışı ve metotları, gkültüre özgü gelişebilmektedir. Bir eğitim sisteminin veya eğitim metotlarının sorunlarına çözüm ararken o sistemi oluşturan kültürün ve toplumun özelliklerini göz önünde bulundurmak gerekmektedir. İnsan her yerde insandır ve insani ihtiyaçlar her zaman evrenseldir. Çünkü insan, insanın gölgesinde yetişir. Tarih boyunca büyük insanları ortaya çıkaran ise her zaman eğitim olmuştur. Bu açıdan küresel eğitim metotlarının kısa bir değerlendirilmesi yapıldıktan sonra Türkiye Cumhuriyetinin bu hususta yaptığı veya yapılması öngördüğü çalışmalarına bakılması uygun olacaktır (Eğitim-Sen, 2010: 23-29).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili gerek Türkiye'de gerek yurtdışında yabancı dil olarak öğretimini üstlenen bazı kurumlar ve STK'lar bulunmaktadır. Türkiye'de, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde başlanmıştır. Türk dünyası öğrenci projesi kapsamında 1991 tarihinden itibaren lise ve üniversitelerde lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamak üzere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülkemize öğrenci akışı sağlanmaktadır.Projenin başarı oranı dahil edilmeksizin nihai amaçlarından birisi; henüz bağımsızlığı kazanan Türki Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba topluluklarındaki bireylere Türkiye Türkçesini, Türk kültürü ve Türk eğitim sistemini göstermektir. Bu sayede Türkçenin ve Türk kültürünün yeni nesillere aktarılmasını ve yaygınlaşmasına dayanak oluşturması açısından önemlidir (Açık, 2008: 2).

Türkçe dilinin yabancı dil eğitiminde lisansüstü eğitim veren kuruluşlar şu şekildedir:

- Gazi, Ankara vb. üniversitelerin Türkçe Öğrenim Merkezleri (TÖMER) ve hazırladığı eğitim setleri,

- TİKA (Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı), yabancı bireylere yönelik Türkçe dil öğretimi için temel, orta, yüksek ve ileri düzey hazırladığı kitaptan oluşan *Güneş-Türkçe Öğreniyoruz* adlı yabancı dil öğretim seti ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan önemli çalışmaları arasında bulunmaktadır (Göçer, 2009a : 1301).

Türkçe Öğretiminin önemi geçmişten günümüze hızla artmıştır. Bunun en önemli nedeni Türkiye'nin coğrafi konumu itibariyle farklı kültür ve medeniyetlere sahip olması olmuştur. Hem ticaret hem eğitim-turizm faktörleri gibi çok çeşitli olgular nedeni ile Türkiye'ye gelen, ikamet izni alan veya göçe den kişi sayısı gün geçtikçe hızla artmaktadır. Bu durum, Türkiyeye gelen bireylerin Türk dilini öğrenmelerini zorunlu gale getirmiştir (Özyürek, 2009:3).

Türkiye'de bulunan ve uzun süre kalma ihtimali olan Suriye'li öğrencilere Milli Eğitim Bakalnlığımız bünyesinde yetiştirilmiş Arapça ve Türkçe bilen PICTES öğretmenleri tarafından Türkçe eğitimi verilmektedir. Bu şekilde bu öğrencilerin entegrasyonu daha hızlı ve kolay bir şekilde gerçekleşmektedir.

Avrupa'da ise Türkçenin öğretimi, Türkiye'den Almanya'ya yoğun olarak başlayan iş ve beyin göçünden sonra çalışmalarına başlamıştır. Bu alanda pek çok gelişmeler yapılmıştır. Fransa ve Hollanda gibi bazı Batı Avrupa ülkelerinin orta öğretim müfredatında Türkçe dilinin yabancı dil olarak öğretilmesine karar verilmiştir. Batı Avrupa ülkelerinde anadili Türkçe olmayan bireyler özellikle de çocuklar arasında Türkçe dilini bilmenin çok yüksek bir önemi bulunmaktadır. Çünkü, Türkçe Almanya'da yaşayan aileler arasındaki ortak iletişim şeklidir. İki dil bilen nesillerin artması Türkçe dilinin statüsünü ve yaygınlığını daha da arttıracağı öngörülmektedir (Yağmur, 2006: 32-37).

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Örgün eğitimde, diğer ülkelere kıyasla öğretim süreci içerisinde daha çok zaman harcamamıza rağmen; yabancı dil öğretimi hususunda istenilen başarıya ulaşılamamıştır. Devletimizin yabancı dil öğretimi ile ilgili bir felsefesi ve buna bağlı olarak bir planı olmalıdır. Böylelikle dil öğrenimine okul programlarının içerisinde harcanan zaman daha verimli kullanılmalı ve gerçek anlamda ihtiyaç olan kadar dil öğrenimi garanti altına alınmalıdır.

Bu çalışmada, kişiye özgü yabancı dil öğretim metotları ile ilgili literatür kaynaklarında zekâ türünün ve öğrenim metotlarının nitelikleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda iki temel sonuç belirlenmiştir. İlki, yabancı dil öğretimi süreci boyunca kişiye özgü zekâ türü ve öğrenme ilişkisi dikkate alınarak metot geliştirilmesinin gerekliliği olmuştur. Duyular aracılığı ile öğrenme kabiliyeti olan kişiye bu alanda ağırlıklı eğitim verilmesinin olumlu sonuçlar doğuracağı ortaya çıkmıştır. Zekâ türlerinin incelenmesi sürecinde ise çeşitli gruplandırmaların yapıldığı görülmüştür. Ancak buna ek olarak, farklı grupların bazı benzer özelliklere sahip olduğu da görülmüştür. Dolayısıyla çoklu zekâ kuramı grubundaki bir zekâ türü ayrıca benzer özellik ve nitelikler ile birlikte bilişsel zekâ grubuna da dahil olabilmektedir. İkinci sonuç ise; yabancı dil öğretimi sürecinde yarar sağlayabilecek bir metot kullanılmasının farklı zekâ türleri ile ilişkisinde önemli olduğu ortaya koyulmuştur.

Çalışma sonucunda anlatım metodunun işitsel, yansıtıcı ve müziksel zekâsı gelişmiş olan kişiler için daha uygun bir metot olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca çalışmada soru-cevap metodunun tepkisel, içsel ve sosyal zekâsı gelişmiş olan kişiler, problem çözme metodunun matematiksel, tepkisel ve alana dayalı olmayan zekâ gruplarındaki kişiler, grup çalışmalarının hareketsel ve sosyal zekâsı gelişmiş olan kişiler, tartışma metodunun sözel-dilsel ve işitsel zekâsı gelişmiş olan kişiler için uygun yabancı dil öğrenim metotları olduğu anlaşılmıştır. Laboratuar metotları ve örnek olay metodunda ise çok sayıda zekâ türüne sahip kişilere özgü uygulamalar bulunmaktadır. Laboratuar metotları doğa zekâsı, bedensel zekâ, uzamsal zekâ, sözel-dilsel zekâ ve mantıksal/matematiksel zekâ, doğa zekâsı, uzamsal zekâ, bedensel ve sözel-dilsel zekâ türlerine sahip kişilerin yabancı dil öğrenimlerinde etkili olabiliyorken örnek olay metodu sözel/dilsel zekâ, mantıksal/matematiksel zekâ, sosyal/kişilerarası zekâ, akana

dayalı ve tepkisel zekâ türlerine sahip kişilerin yabancı dil öğrenimlerinde etkili olmaktadır.

Türkiye'deki yabancı dil öğretimiyle başka ülkelerin yabancı dil öğretim sistemlerini karşılaştırılırken, geleneksel olarak kullanılan ulusal dillerin hedef yabancı dille aynı dil ailesinden geldiği görülmüştür. AB anlaşması ile doğan serbest dolaşım hakkı sayesinde hedef yabancı dilin yoğun olarak kullanıldığı ülkelere seyahat edebilme ve ya çalışma haklarının olması avantaj olmaktadır. Fakat Türkiye'de ise yabancı dil öğretimiyle ilgili problemler ulusal olarak değerlendirilmelidir. Ayrıca belirlenen problemlerin çözümleri de bu sınırlılıkta gerçekleşmelidir.

Türkiye'de yabancı dil öğretimi hususunda yaşanan problemlerin başlıca sebepleri, sınıfların kalabalık olması ve çevresel/fiziksel koşulların elverişsizliği, seyahat olanağının sınırlılığı, müfredat programının hataları, nitelikli öğretmen eğitiminin yetersizliği gelmektedir. Buna ek olarak dil politikaları ve dil öğretimi metotları problemleri doğrudan etkilemektedir. Yabancı dil öğretimindeki başarısızlıkların farklı kategorilerde farklı etkenler tarafından etkilendiği görülmektedir. Bu etkenler iç içe geçmiş sorunlar kümesini oluşturmaktadır. Bu konu için çözüm önerimiz bütüncül bir metodun geliştirilmesi ve kişiye özgü metotların oluşturulması yönünde olacaktır.

Ayrıca, eğiticinin sahip olması gereken en önemli niteliklerinin, yabancı dil öğretmenliği eğitimi alan öğretmenin aldığı dersler için devletin bazı kalite standartları getirilmesi gerektiği görülmüştür. Yine eğiticinin yabancı dil eğitimi vermeden önce hedef dilin konuşulduğu ülkeye giderek (değişim öğrencisi) tecrübe edinmesi sağlanmalıdır. Çünkü yerleşik dil ile hedef dilin aktif kullanımı arasında farklar eğiticinin eğitim kalitesini doğrudan etkilemektedir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan metodlar hedef dili en iyi biçimde öğretme iddiasındadırlar. Metodların başarılı olmasının ilkeleri, belirlenen grupların nitelik ve becerileri, eğitim-öğretim alanı ve dahilinde bölgede konuşulan aktif diller, ekonomik ve sosyal durumlar gibi unsurların da dikkate alınması sayesinde öğrenim metodlarının uyarlanması ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Yabancı dil öğretim metotlarının gelişiminde öncelikle batı dillerinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Hint-Avrupa dil ailesinin kökenleri incelendiğinde, bu dil ailesi dışında kalan dillerin kendilerine özgü öğretim metodları geliştirmedikleri görülmektedir. Bu

eksikliğin tamamlanması, bütüncül ve küresel dil eğitim sisteminin kurulması için gerekli olmaktadır. Her dilin kendine özgü sözdizimsel, morfolojik ve fonetik özellikleri olduğundan yabancı dil olarak öğretimi yapılacak bütün dillerin kendi öğretim yöntemleri oluşturulmalıdır. Dünyanın en büyük dil ailesi olan Hint – Avrupa dil ailesi bazı küçük ülkeler dışında tüm Avrupa dilleri girmektedir. Hint-Avrupa dil ailesinin Avrupa kolunda olan İngilizce uzun yıllardır evrensel dil olarak kabul görmüştür. Ayrıca Asya kolunda ise Farsça gibi tarihi uzun bir dilin halen yaygınlığı fazla olan diller de bulunmaktadır. Bu hususlar gözönüne alınarak yabancı dil öğretim metodlarının geliştirilmesi etik ve bilimsel açıdan doğru sonuçlar verecektir.

Çalışmamızda sıklıkla dile getirdiğimiz "2023 Eğitim Vizyon Belgesi", yabancı dil öğretiminin çağdaş kuramları ve uygulamalarına göndermeler yaparak İngilizce eğitiminin tüm ana katmanlarını ele alarak öğretmen eğitiminden materyal geliştirmeye, müfredat çalışmalarından öğrenci/okul türü ve profillerine kadar tüm temel boyutlara değinmektedir. Kapsamı, anlamı ve yaptığı göndermeler bağlamında türünün ilk örneği olduğunu söyleyebileceğimiz bu belge, bütüncül bir yaklaşımla yabancı dil öğretiminde ulusal bir dönüşüm programının temel çerçevesini çizmektedir. Sürecin "Ne?" boyutunu ele alan vizyon belgesinin başarısı şüphesiz dönüşümün "Nasıl?" sorusu etrafında şekillenen adımlarına bağlı olacaktır. Tüm paydaşların odaklandığı bu başarıya ulaşabilmek adına MEB'in yabancı dil öğretimi için belirlediği öncelikleri hayata geçirebilmesi adına aşağıda sunulan temel başlıkların ele alınması gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2013-2014 öğretim yılından itibaren, 2. ve 5. sınıflarda ilköğretim kurumları ingilizce dersi, öğretim programı olarak uygulanmaya başlanmıştır. 2014-2015 öğretim yılından itibaren 3,4,6 ve 7. sınıflarda; 2015-2016 öğretim yılından itibaren de 8. sınıflarda bu program uygulanmıştır. Dolayısıyla, pek çok Avrupa Birliği ülkesinde olduğu gibi, ülkemizde de yabancı dil eğitimine erken yaşlarda başlanmıştır. Ancak yabancı dil öğrenmeye erken yaşlarda başlanması, öğrencilerin yabancı dili öğrenmelerine garanti değildir. Yabancı dil de diğer önemli dersler gibi temel ders olarak konumlandırılmalı, yabancı dil öğretim ortamlarında eğitim gören öğrenci sayısı azaltılmalıdır. Müfredatta dil öğretimine fiilen daha fazla saat ayrılmalı, uygulanan müfredat periyodik olarak değerlendirilerek gerekli güncellemeler yapılmalıdır. Öğrencilerin ihtiyaçlarını yönelik ders malzemeleri üretilmeli ve alternative ölçme-değerlendirme yöntemleri uygulanmalıdır. Erken yaşta öğrencilere yabancı dil dersi verecek formasyona ve

uluslararası yabancı dil öğretmen donanımına sahip yabancı dil öğretmenleri yetiştirilmelidir. Öğretmenleri, geleneksel hizmet içi eğitim etkinliklerinin dışında, sürekli mesleki gelişim uygulamalarına dahil etmek ve bütün bunları iyi öğretim, etkin öğrenme ortamı ve öğrenimde süreklilik yoluyla desteklemek gerekmektedir. Böylelikle yabancı dil öğretiminde daha hızlı ve daha verimli sonuç alınabileceği gibi bu hususta istenilen başarıya daha kontrollü ve süreklilik sağlayacak şekilde ulaşılabilecektir.

İnsanlık tarihi ile birlikte sürekli gelişim ve değişim içinde olan dil olgusunun, tek ve durağan bir yöntemle öğretilmesi mümkün değildir. Bu sebeple öğretimde kullanılacak yöntem bu değişimlere uyum sağlamalı ve devamlı gelişim içinde olmalıdır. Ek olarak 2018 tarihi ile Türkiye'nin yabancı dil öğrenme alanına giren disiplinlerin, ayrı ayrı bölümlerine göre uygulanması öngörülen politikaların daimi olması için eğitim vizyonu ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde "Yabancı Dil Öğretim Politikaları Birimi" kurulması ve Türkçe dilinin yabancı dil olarak öğrenme alanındaki problemlerin gözden geçirilmesi, sonucunda belirlenen çözüm yollarının "Türkçe Dil Öğretim Politikalarını Geliştirme Genel Müdürlüğü" adı altında kurumsal bir şekilde araştırılması ve geliştirilmesi amaçlanmıştır.

ABD'de çevrilmiş sınıf modeli, Kenya'da elektronik öğretmen uygulaması, Çin Halk Cumhuriyeti'nde e-Limu adı verilen uygulama yeni eğitim uygulaması olarak tasarlanması ile Türkiye'ye entegre edilmesi bakımından analiz edilmiştir. Analiz sürecine dahil edilerek kıyaslama yapılan diğer kaynak olarak ise; 2001 yılında yapılan TÖMER Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından düzenlenen "Avrupa Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu"nda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili yayınlanan rapordan yararlanılmıştır.

Gerek Türkiye Cumhuriyeti'nde bulunan yabancılar için gerekse yurtdışında bulunan yabancılar ve türk mülteciler için Türkçe dilini öğrenmeleri veya geliştirmeleri için yapılacak nitelikli çalışmalar ciddiyetle üzerinde durulması gereken bir konudur. Türkçe dili, yabancı dil olarak disiplin olarak görülmeli ve özel eğitim programı hazırlanmalıdır. Bu programda görevlendirilecek eğitimcilerin ve idarecilerin hem dil yeterlilikleri ölçülmeli hem de diğer yetkinliklere sahip oldukları onaylandıktan sonra eğitime başlamalarına izin verilmelidir. Ayrıca yalnızca eğitime başlamadan önne değil, aynı zaman da hizmet içi sürekli eğitime katılmaları da zorunlu olmalıdır.

Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin pek çok sorun söz konusudur. Türkçe'yi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlere Türk dilinin yapısı ile ilgili olarak öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara ve etkili öğretim materyallerine duyulan ihtiyaca ilişkin çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Türk dili öğretmenlerinin, Türkçe'yi yabancı dil olarak öğretme konusunda pedagojik anlamda ve ders içeriği kapsamında eksikleri olduğu belirtilmektedir. Türkçe'yi yabancı dil olarak öğreten pek çok öğretmen Türkçe öğretimine ilişkin herhangi bir özel eğitim almamıştır. Bu sebeple öğretmenlerimiz, modern öğretim yaklaşımlarını benimsemekten ziyade genellikle geleneksel yöntemlerle dil öğretimi yapmaktadır. Başka dillerde olduğu gibi Türkçe'yi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler de çoğu zaman hedef dili öğrenmekte olan öğrencilerin bu süreçte karşılaşabilecekleri problemlerle ilgili tatminkar açıklamalar yapabilme ya da bu problemleri önceden tahmin edebilme noktasında yeterli olmadıklarını vurgulamaktadırlar. Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenenler, Türk dilinin telaffuzu, kelime bilgisi, ünlü uyumu, cümle yapısı, ekleme ve fiil çekimi gibi konularda bazı zorluklar yaşamaktadırlar. Yabancı dil eğitimi alanında ülkemizde mevcut olan öğretim materyalleri yeterli olmamakla birlikte bu materyallerin ciddi anlamda eleştiri konusu olduğu belirtilmektedir. Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili yazılan kitaplar ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlenmeli ve denetlenmelidir.

Sonuç olarak, çalışmamızın başında belirlemiş olduğumuz araştırma sorularının tümü cevaplanmış olup, hedef göstergelere ulaşılmıştır. Çok çeşitli dillerin dağılımları konularına göre farklılık gösterdiği için çalışma alanı sınırlandırılmış, İngilizce dilinin ağırlıklı olarak incelenmesine neden olmuştur.

Kişiye özgü dil eğitim metotlarının öğrenimindeki rolünün önemi gözlenmiştir. Dolayısı ile öğrenme süresinin kısalması ve hedef yabancı dili kullanma becerilerinin artması sağlanacaktır. Ayrıca basit, kolay anlaşılır ve kalıcı olarak öğrenme geliştirildiğinde; bireyin motivasyonu da artacaktır. Sosyal bilimler alanına giren Psikoloji ve Sosyoloji uzmanlarının da katılım gösterdiği özgüven-etkin öğrenme olgusu gerçekleşecektir. Buna ek olarak, araştırma sonucunda ulaşılan temel çözüm önerisi, Avrupa ülkeleri eğitim müfredatları incelendiğinde; yabancı dil öğretim sistemlerinin bütüncül değerlendirildiği ve buna göre metot geliştirildiği açıktır.

Ülkemizdeki dil öğrenme alanındaki politikalarının sürekliliği olan bir politika haline gelmesi için mevcut kurumsal yapının gözden geçirilmesini ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde "Yabancı Dil Eğitim Politikaları Birimi" kurulması ve yine Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki problemlerin gözden geçirilerek, çözüm yollarının Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde "Türkçe Dil Öğretim Politikaları Genel Müdürlüğü" adı altında bir birimin kurulması çözüm önerilerimiz arasında olup; bu hususta TBMM Başkanlığı'na 06/02/2018 tarih 2018/2642 sayı ve no'lu; 23/07/2018 tarih 2018/2830 sayı ve no'lu kanun tekliflerimiz bulunmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim sistemlerinde uzun vadeli ve kalıcı olarak belirleyeceği politikalarının, kanun ve müfredatların kişiye özgü dil öğretimi konusuna vereceği desteği sayesinde kalıcı başarı sağlanacağı yönündedir.

KAYNAKÇA

Açık, F. (2008). *Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Lefkoşa.

Ada S., Şahenk S. Avrupa Dil Portfolyosu ve Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi. *Marmara Avrupa Araştırmaları Dergisi.* 12, 63-88.

Ankay, A. (1990). İnsan ve Eğitim (Eğitim Psikolojisine Giriş). *Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası,* Ankara.

Asl, Esmaeil, H. (2015). Comparative study of grammar translation method (gtm) and communicative language teaching (CLT) in language teaching methodology. *Human Journals Review* I, 1(3), 16-80.

Arslan, M.,Akbarov, A. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon-Yöntem Sorunu ve Çözüm Önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 179–191.

Aydin, M. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (sokrates) yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 55-80.

Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme.* (4. Baskı), Ankara: Nobel.

Bahar, M., Bilgin, İ. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme Ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(1), 19-38.

Beşer, T. (2014). *Avrupa Ortak Yabancı Dil Öğretim Programı Çerçevesinde "Passwort Deutsch" Adlı Ders Kitaplarinin Kazanımlar Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Bilasa, P. (2012). Üniversite orancılarının öğrenme stillerinin belirlenmesi (Gazi Üniversitesi örneği) *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* url'si http://sobiad.odu.edu.tr, 3(6), 12-68.

Boersman, Joy, E., (2008). Ethiopian instructors' experience wıth accomodating EFL students' learning styles at Bahir Dar University, Oklahoma, 4 url'si. https://

shareok. org/bitstream/handle/11244 /7055/English% 20 Department_ 06.pdf?sequence=1. Son Erişim Tarihi: 12.02.2019.

Brown, E. Brailsford, T., Fisher, T. M. (2006). *Reappraising cognitive styles in adaptive web applications*. Edingurgh, International World Wide Web Conference Committee.url'si. https://dl.acm.org/citation.cfm?id=1135827, Son Erişim Tarihi: 18.02.2019.

Cebeci, S. (2014). *Din öğretimi Metotları*. İstanbul: Sakarya İlahiyat Fakültesi

Clark, J. C., & Walsh, J. (2002). *Elements of a model of effective teachers. aare conference papers*: url'si Http://Www.Aare.Edu.Au/02pap/Wal02220.Htm. Erişim Tarihi:18.03.2019

Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language.* New York: Longman.

Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching.* (2nd edition). Bristol: Arnold.

Council of Europe (2007). Common European Framework of Reference For Languages. Learning, Teaching, Assessment. *USA: Cambridge University Press.*

Çakır, İ. (2006). The use of video as an audıo-vısual materıal in foreign language teachıng classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5, 67-72.

Çelebi, N. (2007). *Öğretim ilke ve Metotları.* Karabük: Karabük Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi.

Demir, R., Aybek, B. (2012). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2, 27-40.

Demirbaş, F.İ. (2010). *Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türkiye*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem.

Demirpolat, C.,B. (2015). Türkiye'nin Yabanci Dil Öğretimiyle İmtihani Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Analiz Dergisi, Temmuz 2015*, 131, 6-19.

Dibs, K. S. (2003*). The important role of internet multimedia and computer-mediated communication in supporting learning styles and strategies: implementations and implications in the Syrian context*. Edinburgh, The Unıversıty of Edınburgh Moray House School of Education: Era. Urls'si https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/488/Khaldoun.pdf?sequence=1&isAllowed=y Erişim Tarihi:03.04.2019

Dickinson, P. (2010). *Implementing task-based language teaching in a Japanese EFL Context, Birmingham*, The University of Birmingham.

Duban, N.,Yelken, Y. T. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 343-360.

Eğitim-Sen (2010). Anadilinin Önemi Anadilinde Eğitim. *Eğitim Sen Yayınları*, 5-32.

Ekmekçi, F. Ö. (1983b). *Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı.* Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı, 48, 111

Erdem, A. R. (2007). Nasıl öğretmeliyim: Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikle eğitim semineri. Üniversite ve Toplum, 6 (2).

Eren, E. (1993). *Yönetim psikolojisi.* İstanbul: Beta.

Genç, A. (2003). *Türkiye'de geçmişten günümüze Almanca öğretimi*. Ankara: Seçkin.

Göçer, A. (2009a). Türkiye'de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise Öğrencilerinin Hedef Dile Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 4/8, 1288-1313.

Grant, P., Basye, D. (2014). *A guide for engaging students with technology*. Washington: International Society for Technology in Education url'si https://www.intel.com/content/dam/www/public/us/en/documents/education/k12-personalized-learning-guidebook.pdf

Griffiths, C. (2004). *School of foundations: language learning strategies: theory and research by carol griffiths school of foundations studies* auckland url'si https://www.researchgate.net/publication/268413776_Language_ Learning_ Strategies_Theory_and_Research, Son Erişim Tarihi: 18.02.2019.

Güler, G. (2003): Zertifizierung von Sprachkenntnissen im Hochschulbereich – Überlegungen zum Gilakjani, Abbas, Pourhossein, (2012). Visual, Auditory, Kinaesthetic Learning Styles and Their Impacts on English Language Teaching", Journal of Studies in Education, 2, s. 104-113.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 8, 123-148.

Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2, 71-92.

Güney, M. (2014). Yabancı dil öğretimi ve dünden bugüne Türkiye'de Arapça öğretimi. *KTÜİFD*, 1, 193-201.

Gürer, C. (2007). *Öğretim strateji, Metot ve Metotları*. Ayfonkarahisar: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi.

Heydari. Esmaeil Comparative Study Of Grammar Translation Method (Gtm) And Communicative Language Teaching (Clt) İn Language Teaching Methodology Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans. (1993). Methoden Des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung, Langenscheidt, Berlin.

Hubbard, D. (2001). *Student perceptions of effective teaching: what students want from their teachers* (Phd Thesis), University of Alabama.

Izadpanah, S. (2010). *A study on task-based language teaching: From theory to practic.* US-China Foreign Language.

Jack C. Richards. (2006). Communicative *language teaching today*. New York: Cambridge University.

Kaur, G. (2011). Study and analysis of lecture model of teaching. *International Journal of Educational Planning & Administration*,1, 9-13.

Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi*. İstanbul: Kazancı.

Khmakhıen, A. (2012). Demystifying Thai EFL learners' perceptual learning style preferences, *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*,18, a. 61-74.url'si. https://www.researchgate.net/publication/266051596_ Demystifying_Thai_EFL_Lear ners'_Perceptual_ Learning_Style_ Preferences Erişim Tarihi:03.03.2019.

Kim, S. (2010). Perception-behavior differences on good teaching and learning: Korean efl college students. *Linguistic Research,* 27(1), 165-188.

Lazarowitz, R. & Karsenty, G. (1990). *Cooperative learning and students' academic achievement, process skills, learning environment, and self-esteem in tenth-grade biology classroom*. In S. Sharan (Ed.), Cooperative learning: Theory and research (pp. 123-149). New York: Praeger

Levin, G., Lovett, B., Schneider, C., Ark, T. (2014). *A personalized learning revolution in secondary education.* url'si https://www.gettingsmart.com/wp-content/uploads/2014/02/FuelEd-Paper-Final.pdf Erişim Tarihi:14.04.2019

Li, W. (2014). An eclectic method of college english teaching. *Journal of Language Teaching and Research*. 3, 166-171.url'si https://www.researchgate.net/ publication/268199947 An_Eclectic_Method_of_College_English Teaching ISSN 1798-4769 Journal of Language Teaching and Research, 3(1,) 166-171.

Liando, N. (2010). Students vs. teachers' perceptions on best teacher characteristics in efl classrooms. *Teflin Journal*, 21(2), 118-136.

Mamun, A. (2014). *Effectiveness of audio-visual aids in language teaching in tertiary level*. Dhaka, BRAC University.

MEB. (2007). *Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli*. Ankara: Milli Eğitim.

MEB. (2007). *Yeni ilköğretim programları* url'si http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/ modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload &cid=48. Erişim Tarihi:04.03.2019.

MEB. (2015). *Mesleki çalışmalar ingilizce dersi tebliğleri*. Ankara: Milli Eğitim.

Medley, D. (1972). Early history of research on teacher behavior. *International Review of Education*, 22, 157-165.

Memiş, Raşit, Muhammet ve Erdem. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan Metotlar, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/9, 297-318. Baskı Yılı : 2013 Sayı : Volume 8 Issue 9 Sayfa : 297-318

Oxford, R. L., & Ehrman, M. E. (1995). Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the united states. *System,* 13(3), 359-386.

Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Özer, M. A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: işbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme. Bilig. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi,* 35, 105-131.

Özgen, H. ve Gürbüz, A. (1996), Öğrenen organizasyon sistemi ve bir öğrenen organizasyon modeli. *Amme İdaresi Dergisi*, 29, 2,11-55.

Özmen, K.S. (2018). 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde Yabancı Dil Öğretimi. *SETA Yayınları,* 220, 2-5.

Özyürek, R. (2009). Türk Devlet Ve Topluluklarından Gelen Türk Soylu Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde Karşılaştığı Problemler. *Turkish Studies*, 4/3, 1819- 1861

Peçenek, D. (2008). Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi. *Dil Dergisi*, 141, 67-84.

Pillieux, N. (2005). Cadre Europeen Commun de Reference Pour Les Langues. Conseil de l'Europe. *Paris: Les Editions Didier.*

Polat, M., Dilekmen, M. (2015). Öğretmen adaylarinda okula yabancilaşma ve akademik öz-yeterlik: bir chaid analizi incelemesi. *Af Yasul - Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi.*

Rosen, E. (2007). *Le Point Sur Le Cadre Europeen Commun de Reference Pour Les Langues.* Paris: CLE International.

Sunel, H. (1989). Yabancı dil öğretiminde metot sorunu. Ankara, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 137-143. url'si www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1472-published.pdf

Şenesen, Ü. (2001). Başka ülkelerde İngilizce dilinde öğretim. *Bütün Dünya*, Sayı 4, 30-33.

TÖMER (2001). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştırmalı Gramerin Yeri.url'si:http://www.turkceogretimi.com/yabanc%C4%B1lara-t%C3%BCrk%C3%A7e-%C3%B6%C4%9Fretimi/yabanc%C4%B1-dil-olarak-t%C3%BCrk%C3%A7e-%C3%B6%C4%9Fretiminde-kar%C5%9F%C4%B1la%C5%9Ft%C4%B1rmal%C4%B1-gramerin-yeri

Trim, J. (2001). *The Work of the Council of Europe in the Field of Modern Languages.* Graz: Council of Europe.

Tuğrul, B. (2005). Çocuk gelişiminde anaokulu eğitiminin önemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62, 1-3

Verner, K. (2000). *A qualitative study of effective teacher behaviors: focus on select teacher of the year honorees and finalists in ıllinois.* (Phd Thesis), Southern Illinois University, Illinois.

Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'daki Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Dil Dergisi*, 134, 31-48

Yeşilyurt, E. (2015). *Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretimi*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

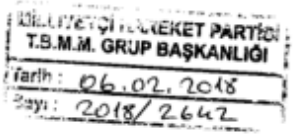
Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (8. Baskı), Ankara: Seçkin.

Wang, Y.S. (2009). *Investigating the determinants and age and gender differences in the acceptance of mobile learning*. 138, Pp. 1019-1031.

EKLER

Ek- 1: Yabancı Dil Öğretim Politikalarını Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün Kurulması Kanun Teklifi

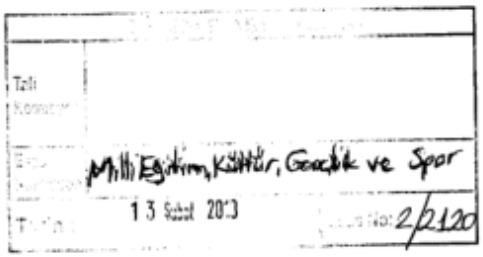


TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİ BAŞKANLIĞINA

25/8/2011 tarihli ve 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi gerekçeleriyle birlikte ekte sunulmuştur.

Gereğini saygılarımla arz ederim. 06.02.2018

Arzu ERDEM
İstanbul Milletvekili



GEREKÇE

Örgün eğitimde, başka ülkelere kıyasla öğretim süreci içerisinde daha çok zaman harcamamıza rağmen yabancı dil öğretimi hususunda istenilen başarıya ulaşılamamıştır. Devletimizin yabancı dil öğretimi ile ilgili bir felsefesi ve buna bağlı olarak bir planı olmalıdır. Böylelikle dil öğrenimine okul programları içerisinde harcanan zaman daha verimli kullanılmalı ve gerçek anlamda ihtiyaç olan kadar dil öğrenimi garanti altına alınmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2013-2014 Öğretim Yılından itibaren 2. ve 5. Sınıflarda İlköğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı uygulanmaya başlanmıştır. 2014-2015 Öğretim Yılından itibaren 3,4,6 ve 7. sınıflarda; 2015-2016 Öğretim Yılından itibaren de 8. sınıflarda bu program uygulanmıştır. Dolayısıyla, pek çok Avrupa Birliği ülkesinde olduğu gibi, ülkemizde de yabancı dil eğitimine erken yaşlarda başlanmıştır. Ancak yabancı dil öğrenmeye erken yaşta başlanması, öğrencilerin yabancı dili öğrenmelerine garanti değildir. Yabancı dil de diğer önemli dersler gibi temel ders olarak konumlandırılmalı, yabancı dil öğretim ortamlarında eğitim gören öğrenci sayısı azaltılmalıdır. Müfredatta dil öğretimine fiilen daha fazla saat ayrılmalı, uygulanan müfredat periyodik olarak değerlendirilerek gerekli güncellemeler yapılmalıdır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik ders malzemeleri üretilmeli ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri uygulanmalıdır. Erken yaşta öğrencilere yabancı dil dersi verecek formasyona ve uluslararası yabancı dil öğretmen donanımına sahip yabancı dil öğretmenleri yetiştirilmelidir. Öğretmenleri geleneksel hizmet içi eğitim etkinliklerinin dışında sürekli mesleki gelişim uygulamalarına dahil etmek ve bütün bunları iyi öğretim, etkin öğrenme ortamı ve öğrenimde süreklilik yoluyla desteklemek gerekmektedir. Böylelikle yabancı dil öğretiminde daha hızlı ve daha verimli sonuç alınabileceği gibi bu hususta istenilen başarıya daha kontrollü ve süreklilik sağlayacak şekilde ulaşılabilecektir.

Söz konusu kanun teklifiyle, ülkemizin dil öğrenme alanındaki politikalarının sürekliliği olan bir politika haline gelmesi için mevcut kurumsal yapının gözden geçirilmesi ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde "Yabancı Dil Öğretim Politikaları Birimi" kurulması amaçlanmaktadır.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞININ TEŞKİLAT VE GÖREVLERİ HAKKINDA KANUN HÜKMÜNDE KARARNAMEDE DEĞİŞİKLİK YAPILMASINA DAİR KANUN TEKLİFİ

MADDE 1- 25/8/2011 tarihli ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 6 ncı maddesinin birinci fıkrasına (e) bendinden sonra gelmek üzere aşağıdaki (f) bendi eklenmiş ve diğer bentler buna göre teselsül ettirilmiştir.

"f) Yabancı Dil Öğretim Politikalarını Geliştirme Genel Müdürlüğü."

MADDE 2- 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameye 12 nci maddesinden sonra gelmek üzere aşağıdaki 12/A maddesi eklenmiştir.

"Yabancı Dil Öğretim Politikalarını Geliştirme Genel Müdürlüğü

MADDE 12/A- (1) Yabancı Dil Öğretim Politikalarını Geliştirme Genel Müdürlüğünün görevleri şunlardır:

a) Yabancı dil öğretim yöntemleri, ders malzemeleri, yabancı dil seviyesinin ölçülmesi gibi konularda politikalar ve stratejiler üretmek.
b) Vatandaşların ihtiyaçlarına göre farklı diller için yabancı dil eğitim planlaması yapmak, yapılan planları izlemek ve değerlendirmek.
c) Yaygın eğitim ve örgün eğitim sistemi dâhilinde hazırlanan yabancı dil eğitim programlarının eşgüdüm içinde yürütülmesini sağlamak.
ç) Teknoloji tabanlı yabancı dil öğretim metotlarının geliştirilmesini sağlamak.
d) Yabancı dilde eğitim ve yabancı dil öğretimi alanlarındaki ihtiyaç ve sorunlara yönelik ulusal ve uluslararası kuruluşlarla iş birliği yapmak.
e) Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak."

MADDE 3- Bu Kanun yayımı tarihinde yürürlüğe girer.

MADDE 4- Bu Kanun hükümlerini Bakanlar Kurulu yürütür.

Ek-2 : Türkçe Dil Öğretim Politikalarını Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün Kurulması Kanun Teklifi

MİLLİYETÇİ HAREKET PARTİSİ
T.B.M.M. GRUP BAŞKANLIĞI
Tarih : 23.07.2018
Sayı : 2018/2830

TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİ BAŞKANLIĞINA

25/8/2011 tarihli ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi gerekçeleriyle birlikte ekte sunulmuştur.

Gereğini saygılarımla arz ederim. 16.07.2018

Arzu ERDEM
İstanbul Milletvekili

TBMM BAŞKANLIĞI
Tali Komisyon:
Esas Komisyon: Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor
Tarih : 10 Ekim 2018
Esas No: 2/843

GEREKÇE

Türkçemizin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin pek çok sorun söz konusudur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlere, Türk dilinin yapısıyla ilgili öğrencilerin karşılaştıkları zorluklara ve etkili öğretim materyallerine duyulan ihtiyaca ilişkin çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Türk dili öğretmenlerinin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme konusunda pedagojik anlamda ve ders içeriği anlamında eksikleri olduğu belirtilmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten pek çok öğretmen Türkçe öğretimine ilişkin herhangi bir özel eğitim almamıştır. Bu sebeple öğretmenlerimiz modern öğretim yaklaşımlarını benimsemekten ziyade genellikle geleneksel yöntemlerle dil öğretimi yapmaktadırlar. Başka dillerde olduğu gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler de çoğu zaman hedef dili öğrenmekte olan öğrencilerin bu süreçte karşılaşabilecekleri problemlerle ilgili tatminkar açıklamalar yapabilme ya da bu problemleri önceden tahmin edebilme noktasında yeterli olmadıklarını vurgulamaktadırlar. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler, Türk dilinin telaffuzu, kelime bilgisi, ünlü uyumu, cümle yapısı, ekleme ve fiil çekimi gibi konularda bazı zorluklar yaşamaktadırlar. Yabancı dil eğitimi alanında ülkemizde mevcut olan öğretim materyalleri yeterli olmamakla birlikte bu materyallerin ciddi anlamda eleştiri konusu olduğu belirtilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili yazılan kitaplar ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlenmeli ve denetlenmelidir.

Söz konusu kanun teklifiyle, Türkçemizin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki problemlerin gözden geçirilerek çözüm yollarının, Bakanlık bünyesinde "Türkçe Dil Öğretim Politikalarını Geliştirme Genel Müdürlüğü" adı altında kurumsal bir şekilde araştırılması ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞININ TEŞKİLAT VE GÖREVLERİ HAKKINDA KANUN HÜKMÜNDE KARARNAMEDE DEĞİŞİKLİK YAPILMASINA DAİR KANUN TEKLİFİ

MADDE 1- 25/8/2011 tarihli ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 6 ncı maddesinin birinci fıkrasına (e) bendinden sonra gelmek üzere aşağıdaki (f) bendi eklenmiş ve diğer bentler buna göre teselsül ettirilmiştir.

"f) Türkçe Dil Öğretim Politikalarını Geliştirme Genel Müdürlüğü."

MADDE 2- 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameye 12 nci maddesinden sonra gelmek üzere aşağıdaki 12/A maddesi eklenmiştir.

"Türkçe Dil Öğretim Politikalarını Geliştirme Genel Müdürlüğü

MADDE 12/A- (1) Türkçe Dil Öğretim Politikalarını Geliştirme Genel Müdürlüğünün görevleri şunlardır:

a) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrenenlerin gereksinim ve düzeylerine uygun öğretim programları geliştirmek, geliştirilen programların işlerliğini denetlemek ve programlar arasında eş güdümü sağlamak.

b) Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için yabancı dil öğretim yöntemleri, ders malzemeleri, yabancı dil seviyesinin ölçülmesi konularında politika ve stratejiler üretmek.

c) Teknoloji tabanlı öğretim metotlarının geliştirilmesini sağlamak, öğretmenleri bu konuda eğitmek.

ç) Yurtdışındaki Türkoloji merkezleri ve bölümleri ile yurtiçinde üniversitelere bağlı dil okulları, uzaktan eğitim merkezleri ve üniversitelerin yabancı diller bölümlerinin bağlı birimleriyle Türkçe öğretimi konusunda iş birliği yapmak.

d) 5/5/2007 tarihli ve 5653 sayılı Yunus Emre Vakfı Kanunu hükümlerine göre yabancılara Türkçeyi ve Türk tarihini öğretmek, kültür ve sanatını tanıtmak amaçlı düzenlenen program, etkinlik, kurs ve benzeri faaliyetlerde yurtiçinde Yunus Emre Enstitüsü, yurtdışında Yunus Emre Türk Kültür merkezleri ile iş birliği yapmak.

e) Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak."

MADDE 3- Bu Kanun yayımı tarihinde yürürlüğe girer.

MADDE 4- Bu Kanun hükümlerini Cumhurbaşkanı yürütür.

ÖZGEÇMİŞ

Anne adı Semra baba adı Rıfat olan Arzu Erdem, 10.02.1970'de Almanya'da doğmuştur. Aslen Malatyalıdır.İlkokulu Heilbronn Grundschule Weinsberg, ortaokulu Heillbronn Junstinus Kerner-Gymnasium, liseyi ise İstanbul Sabancı Lisesinde okuyan Erdem, 1991 yılında İstanbul Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Bölümünden mezun olmuştur. 1990-1994 yılları arasında İstanbul Barosu Başkanlığının Uluslararası Yeminli Tercümanlığını yapmıştır bu vesile ile yabancı ülkelerde düzenlenen üst düzey toplantılara iştirak etmiştir. Boğaziçi Üniversitesi Vakfının önerisi ile yurt dışında çeşitli ülkelerde düzenlenen seminerlere İstanbul Üniversitesi öğrenci temsilcisi ve seminer konuşmacısı olarak katılmıştır. TÖMER tarafından düzenlenen sınavlarda başarı göstererek Almanca dalında C1 düzeyinde Avrupa Dil Portfolyosunu almaya hak kazanmıştır. 2006 yılında Boğaziçi Üniversitesi "Avrupa Birliği Uyum Sürecinde Proje Yönetmeliği" eğitimlerini tamamlayarak Uzmanlık Sertifikasını, 1997 itibari ile Almanca ve İngilizce Yeminli Tercümanlık belgesini, 2011 itibari ile de Adli Bilirkişilik belgesini almıştır. Kişisel gelişim, siyaset bilimi, toplam kalite anlayışı, rekabet Pazar stratejileri, yatırım politikaları ve benzeri dallarda uzmanlık sertifikaları bulunmaktadır. Çeşitli dergi ve kitaplarda yazı ve akademik tercümeleri ve makaleleri yayınlanmıştır.

Pedagojik Formasyon belgesine de sahip olan Arzu Erdem Dilbilimci, Pedagojik Destek Uzmanı, Adli Bilirkişi ve eğitimci olmasının yanı sıra, 1995 yılı itibari ile otomotiv, eğitim ve sağlık sektörlerinde faaliyet gösteren Aile Şirketinde Üst Düzey Yöneticilik yapmıştır. 1997 yılı itibari ile eğitim alanında faaliyet gösteren 'Elele Eğitim Hizmetleri' ve 'Avrupa Gelişim Akademisi'nin kurucusudur.

2001 yılında Gençleri Uyuşturucudan Koruma Derneğinin Kurucu Başkan Yardımcılığı, 2009 yılında KİMSED – Kimsesiz Çocuklar Derneğinin Kurucu Başkanlığını yaparak bu alanlarda birçok sosyal sorumluluk projelerine katkı sağlamıştır. Avrupa Birliği teşviki ile kurulan dezavantajlı gruplar için İnsan Hakları Derneğinin üyesidir, dezavantajlı kadın ve çocuk gruplarına yönelik çalışmalar yapmaktadır.

Yıllarca "Kadın, Eğitim ve Çocuk İstismarı Sorunlarıyla" ilgili olarak çalışmalar yapan Arzu Erdem, 2004 yılında Milliyetçi Hareket Partisi İlçe Teşkilatlarında çalışmaya başlamıştır. Bir Türk kadını, bir anne, bir eş, duyarlı bir insan olarak akademik ve siyasal birikimlerini memleketi için hizmete çevirebilmek arzusuyla 2007'de 19. Sıra İstanbul 3. Bölge MHP milletvekili adayı, 2011'de 7. Sıra İstanbul 3. Bölge MHP milletvekili adayı, Haziran 2015, Kasım 2015 ve Haziran 2018'de yapılan milletvekili seçimlerimde İstanbul 3. bölgeden seçilerek 25. Dönem, 26. Dönemlerde İstanbul Milletvekili olmuştur. Halen 27. dönem MHP İstanbul Milletvekili olarak görev yapmaktadır.

26. Dönemde TBMM Avrupa Birliği Uyum Komisyonu, Türkiye-Avrupa Birliği Karma Parlamento Komisyonu ile Avusturya, Ruanda, Tanzanya, Namibya, Bulgaristan, Burkina Faso, KKTC, Kongo Demokratik Cumhuriyeti ve İrlanda Dostluk Grubu üyesidir. 27. Dönemde TBMM Avrupa Birliği Uyum Komisyonu, Türkiye-Avrupa Birliği Karma Parlamento Komisyonu, Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu ve Almanya, Ruanda, Kongo Demokratik Cumhuriyeti, İsviçre, Tanzanya ve Yemen dostluk Grubu üyesi, MHP Grubu TBMM Divan üyesidir.

Çok iyi düzeyde Almanca ve İngilizce, orta düzeyde Fransızca ve Latince bilen Erdem evli, 2 çocuk annesidir.