

Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz

Belma Haznedar
Boğaziçi Üniversitesi

Giriş

Bir ülkenin gelişmişlik ölçütlerini belirleyen en önemli etken, o ülkenin bireylerinin eğitimden yararlanma düzeyleridir. Ülkede yaşayan her bireye eğitim yoluyla istendik davranışların kazandırılması, yetişmekte olan kuşakların fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan sağlıklı bireyler olarak yetiştirilmesi, var olan potansiyelini geliştirerek kendi kişisel gelişimini gerçekleştirilmesi, günümüzde eğitimin temel ilkeleri arasında yer alan değerlerdir. Tüm bu değer ve ilkeler teknolojik gelişmelerin her geçen gün baş döndürücü bir hızla yaşandığı günümüzde, yabancı dil öğrenmenin önemini tartışılır olmanın ötesinde zorunlu bir gereksinim haline getirmiştir. İçinde yaşadığımız çağın bilimini öğrenmek, özümsemek ve dahası üretmek durumunda olan ve Avrupa Birliği üyesi olma yolunda hızlanan adımlarıyla Türkiye’de yabancı dil eğitimi, ciddiyetle ele alınması gereken önemli konuların en başında yer almaktadır. Tarihsel olarak incelediğimizde son iki yüzyıldan beri yabancı dil eğitimi konusunda uğraş verilen Türkiye’de, zaman içinde uygulanan farklı eğitim politikalarının etkisiyle de yenilikler yapılmaya çalışılmasına karşın, bugün hala ilköğretimden başlayarak yükseköğretim süresince yabancı dil dersleri alan öğrencilerin ciddi sorunlar yaşadıkları herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir (Demirel, 2003).

Bu çalışmanın temel amacı, yabancı dil eğitimi alanında son yıllarda kaydedilen kuramsal gelişmeleri ve bu gelişmeler ışığında geliştirilen dil öğretim yöntemleri ve teknikleri ile sınıf içi uygulamalara yönelik önerilerin, halen ilköğretim ve lise düzeyinde görev yapmakta olan öğretmenler tarafından ne ölçüde benimsendiğini belirlemek, uygulamada ne tür sorunların yaşandığını ve öğretmenlerin gereksinim duyduğu alanları ortaya çıkarmaktır. Makalenin izleyen bölümlerinde önce, Türkiye’de 1997 yılında uygulamaya konan Sekiz-yıllık temel eğitim reformu çerçevesinde kaydedilen gelişmeler incelenecek, daha sonra TÜBİTAK tarafından desteklenen bir araştırma projesi kapsamında İstanbul ilinde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinden elde edilen veriler değerlendirilecektir. 4036 sayılı yasa ile Türk eğitim sisteminde özellikle ilköğretimde yabancı dil eğitiminin başlatılması konusundaki uygulama, erken yaşta yabancı dil eğitimine odaklanmamızı gerektirdiğinden, bu çalışma kapsamında İstanbul ilinde yer alan toplam 39 ilçede görev yapmakta olan yabancı dil öğretmenlerinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmada veri elde edilen öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilköğretim okullarında görev yaptığı düşünüldüğünde çocuklara yabancı/ikinci dil öğretiminin önemi bir kez daha ortaya çıkacaktır. Çocuklara yabancı/ikinci dil öğretimi özel bir uzmanlık alanı olup, dünyada erken çocukluk döneminde yabancı dil eğitimi için belirlenen hedefler, öğrencinin ulaşması beklenen düzeye işaret ettiği gibi, öğretmen yeterliliği konusunda belirlenen standartları da içermek durumundadır. Türkiye ölçeğinde öğretmen yeterliliği ve dil öğrenim hedeflerinin ve standartlarının belirlenmesi konusundaki eksiklikler düşünüldüğünde, bu çalışmada elde edilen bulgular, bu alanda hem kuramsal hem de yönetsel açıdan öğretmenlerin tutum ve düşüncelerini saptamak açısından önem taşımaktadır. Amaç, dil politikaları, dil edinim kuramları ve çocuklara yabancı dil öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar; dil becerileri, malzeme hazırlama ve ölçme ve değerlendirme gibi yabancı dil eğitimi alanında öğretmenlerin sınıf-içi uygulamalarını ve gereksinim duydukları alanları belirleyerek, Türk eğitim sistemine katkıda bulunmaktır.

Sekiz-yıllık temel eğitim reformu

Türk Eğitim sisteminde Tevhid-i Tedrisat kanununun yürürlüğe girmesinden sonra kaydedilen en önemli aşama olarak nitelendirilen (Tan, 1998) ve 1997 yılında gerçekleştirilen “sekiz yıllık temel eğitim reformu”, eğitim sisteminde birçok yenilikleri içermektedir. İlköğretim kurumlarının yapısını ve işleyişini değiştiren 4306 sayılı Yasa kapsamında düzenlenen ve uygulamaya konulan yenilikler arasında, en başta daha önce 5 yıl olan zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması gelmektedir. Bunun yanı sıra, Türkiye çapında %100 okullaşma oranına ulaşılması, birleştirilmiş sınıf uygulamasına aşamalı olarak son verilmesi, sınıf mevcutlarının 30’a indirilmesi okul ve derslik sayısının artırılması ve benzeri hedefler ilk sıralarda yer almıştır (bakınız www.meb.gov.tr).

4306 sayılı yasa, yabancı dil eğitimi açısından daha önce ortaöğretim düzeyinde başlayan yabancı dil eğitiminin ilköğretim 4. sınıftan itibaren başlatılmasını ve ilköğretim okullarının 6. sınıfından itibaren müfredat programına seçmeli ikinci yabancı dil seçeneğinin eklenmesini sağlamıştır. Erken yaşta yabancı dil öğretimi, başta Avrupa Birliği üyesi ülkeler olmak üzere ve son yıllarda pek çok Asya ülkesini de içine alan geniş bir coğrafyada ciddi bir biçimde tartışılmalı olan önemli bir olgudur (bkz. Nikolova, 2008; Nikilov & Curtain, 2000; Paul, 2003, Nunan, 2003). Uygulamada yer yer farklılıklar yaşansa da tüm Avrupa ülkelerinde en az bir, çoğu zaman iki yabancı dil zorunlu olarak müfredat programlarında yer almaktadır. Örneğin, çok dilli bir toplum olan Lüksemburg'ta çocuklar ilk yabancı dil olan Almanca'yı 6 yaşında öğrenmeye başlamaktadırlar. 7 yaşında ise ikinci yabancı dil olarak Fransızca yer almaktadır. Ayrıca, İngilizce toplumun en az %70'i tarafından kullanılmaktadır. Aynı şekilde, Hollanda'da 1985 yılından bu yana, İngilizce ilköğretimin ilk evrelerinden itibaren müfredatta yer almaktadır. İsveç ve Norveç gibi İngilizce'nin yaygın olarak öğretildiği Kuzey Avrupa ülkelerinde de zorunlu yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ilköğretimin ilk basamaklarında başlatılmakta, hatta 12 yaşında öğrenciler Fransızca, Almanca veya İspanyolca dillerinden birini öğrenebilmektedir (bakınız www.coe.int). Trim (1998)'in belirttiği gibi, ülkeler arası dil politikalarında gözlemlenen farklılıklara karşın, İngiliz dili diğer diller arasında ayrıcalıklı konumunu korumakta ve tüm Avrupa Birliği üyesi ülkelerin öğrencileri % 90 oranında zorunlu olarak İngilizce öğrenmektedirler. 2002 yılında Avrupa Konseyi tarafından benimsenen ilkeler doğrultusunda, AB üyesi ülkelerde yabancı dil öğrenme yaşı 6 olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde ülkemizde de özellikle son yıllarda okullarda ağırlıklı olarak öğretilen dil İngilizce olmuştur (bkz. Genç, 2004).

Türkiye'de 1997 yılından itibaren benimsenen erken yaşta yabancı dil öğrenimi, dünyada pek çok örneği olan erken yaşta iki dilli eğitim-öğretim sürecine geçiş niteliğinde olup, ardında yatan birincil neden, bugüne kadar yapılan birçok araştırmada, ikinci dile başlama yaşının söz konusu dili öğrenmede en belirleyici etken olmasıdır. Bu bağlamda, çocuk yaşta ikinci bir dil öğrenmeye başlayanların yetişkinlerle karşılaştırıldığında hemen her zaman daha başarılı oldukları görülmüştür (Oyama, 1976, 1978; Patkowski, 1980, Krashen, Scarcella, & Long, 1982; Singleton, 1989; Johnson & Newport, 1989, 1991; Slavoff & Johnson, 1995; Nunan, 2003). Kimi araştırmacılar çocuğun bu başarısını, ikinci dil öğreniminde kritik bir öğrenme yaşının olduğu biçiminde günümüzde de tartışılmalı gelen varsayımlarla açıklamaya çalışmışlardır. (bkz. a critical period, e.g. Lenneberg, 1967, (an optimal age, eg. Asher & Garcia, 1969), (a sensitive period, Oyama, 1976, 1978). Ancak, hangi hipotezle ve nasıl açıklanırsa açıklansın, araştırmacıların birleştiği ortak nokta, dil ediniminde dili öğrenmeye başlama yaşının en önemli parametreler arasında olduğudur.

1997 yılında gerçekleştirilen eğitim reformunu izleyen yıllarda, mevcut sistemde yer alan eksiklerin giderilmesi yolunda adımlar atılmış ve bu çerçevede Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca onaylanan ve 2006 yılından beri uygulanan yeni bir yabancı dil öğretim programı hazırlanmıştır. Önceki müfredatla karşılaştırıldığında, yeni müfredat yabancı dil eğitimi açısından pek çok yeni yaklaşımı içermektedir. Örneğin, 2006 yılına kadar yürürlükte olan yabancı dil programında geleneksel dil öğretim yöntemlerine dayalı bir yaklaşım söz konusuydu. Bilindiği üzere, geleneksel dil öğretim programlarında dil, sözcük bilgisi, yapı bilgisi, dilin temel işlevleri gibi alt birimlere ayrılmakta ve söz konusu tüm birimler basitten karmaşığa doğru olacak biçimde tek tek sıralanmaktadır (Wilkins, 1976). Buna göre, eski müfredatta dil (İngilizce) alt birimlere ayrılarak her kısım diğeri üzerine inşa edilecek şekilde sıralanmış ve dilin, öğrenciye bölümler ve dilbilgisi yapıları halinde öğretilmesi esas alınmıştır.

İlköğretim düzeyinde 4-8. sınıflar için hazırlanan ve 2006 yılı Mayıs ayından bu yana yürürlükte olan İlköğretim İngilizce Müfredatı incelendiğinde ise, bu geleneksel yaklaşımın terk edilmesi yönünde ciddi adımlar atıldığı görülmektedir. Yeni müfredatın, dilin dilbilgisel kurallarını öğretmek yerine, öğrenci odaklı olup, dil öğreniminin değerlendirmesinde sürece dayalı bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Benzer şekilde, yöntemsel açıdan dilin gramer kurallarının analizine dayalı bir yaklaşımdan çok, günlük yaşamda dili işlevsel olarak kullanabilmeyi gerçekleştireci öğretim tekniklerine yer verilmiştir.

Türkiye'de yabancı dil eğitimi konusunda yaşanan zorluklar, kalabalık sınıflar ve fiziksel koşulların yetersizliği ile nitelikli öğretmen eğitimi konusundaki açmazların yanı sıra, dil politikaları ve dil öğretimine yaklaşımlar gibi çok daha temel etkenlerden de kaynaklanmaktadır. Gerçekte durum, dil politikaları ve çağdaş dil öğretim yaklaşımlarında yapılan yanlışlar ve öğrenci sayısının çokluğu

nedeniyle daha da kötü hale gelmektedir. Kuşkusuz, alınan kararlardan doğrudan etkilenen ancak yabancı dil eğitimi konusunda karar alma süreçlerine doğrudan ya da kapsamlı bir biçimde dahil edilmeyen ancak sınıf-içi tüm düzenlemelerden sorumlu olan öğretmen kitlesi bu akışta yer bulmakta zorlanan bir grubu temsil etmektedir.

Çalışmanın kapsamı

Bu çalışmanın temel analiz çerçevesini, halen resmi devlet okullarımızda yabancı dil öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarının 8-yıllık temel eğitim reformunun yabancı dil eğitimi açısından genel bir değerlendirmesini içermesi nedeniyle, çalışma kapsamında yabancı dil öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin sınıf-içi dil öğretiminde kullanmakta oldukları yöntem ve teknikler ile ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem ve teknikler

Bir tarama çalışması olan bu araştırma, Türkiye’de yabancı dil eğitimi olgusuna ilişkin bir durum saptamayı ve aynı zamanda bu soruna ilişkin çözümlenmelerle dil politikası yönelimli bir değerlendirmeyi içermektedir. Bu araştırma projesi TÜBİTAK destekli olup, farklı bölgelerde yer alan illerde yürütülmüş, ancak bu makale kapsamında sadece İstanbul ilinden elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Hem ekonomik hem de sosyal değişimlerin hızlı yaşandığı Türkiye’de yabancı dil eğitimi bir toplumsal olgu olarak önemli bir sorun alanı oluşturmaktadır. Bu bağlamda çalışma, bu sorun alanını yabancı dil eğitiminin temel öğeleri olan öğretmenlerden elde edilen bulgular çerçevesinde çözümlenme ve değerlendirme girişimidir.

Araştırma teknikleri: Bu çalışmada temel bilgi toplama tekniği olarak ayrıntılı bir biçimde yapılandırılmış ölçekler kullanılmıştır. Seminerler düzenleyerek, öğretmenlere yaklaşma ise, hem çalışmanın bulgularının derlenmesine hem de yorumlanmasına katkıda bulunmuştur.

Veri toplama süreci

Bu çalışmanın araştırma sorularına, İstanbul ilinde görev yapan yabancı dil öğretmenlerinden elde edilen verilerle yanıt aranmıştır. Ölçek geliştirme aşamasında, ilk olarak taslak anketler üzerinde çalışılmıştır. Ölçeklerde yer alan taslak soruları üzerinde, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin başta Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde görev yapan öğretim elemanları olmak üzere, Eğitim Bilimleri Bölümü ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Bölümlerinin öğretim elemanları ile birlikte çalışılarak ön denemelerde kullanılmak üzere taslak ölçekler oluşturulmuştur.

Pilot çalışma

Pilot çalışma kapsamında, geliştirilen taslak ölçekler 30 okulda 47 öğretmene uygulanmıştır. Bu aşamada ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bilgi edinmek amacı ile iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach alfa sayısı 0.75 olarak bulunmuştur. Ayrıca madde-toplam sayılarına bakılmış ve korelasyon katsayıları düşük olan maddeler yeniden gözden geçirilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucu faktörlerin kavramsal yapı ile tutarlı olduğu düşünülmüştür.

Ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlılığa işaret eden korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin her maddenin öğretmenlik formasyonu ve sınıf-içi uygulamalar açısından neyi ölçtüğü ve belirlenen boyutlardan hangisine karşılık geldiği değerlendirilmiştir.

Veri analizi ve bulgular

Kişisel bilgiler

Bu araştırma projesi kapsamında İstanbul ilinde yer alan 39 ilçedeki devlet okullarında görev yapan 500’ü aşkın yabancı dil öğretmeni ile çalışılmıştır. Sekiz-yıllık temel eğitim reformunun üzerinden geçen 10 yılı aşkın süre düşünüldüğünde, öğretmenlerin çoğunun (%71.78, 379/528) 26-35 yaş

aralığında olduğu görülmektedir. Bu bulgu, eğitim reformunu izleyen yıllarda eğitim fakültelerince benimsenen öğretmen yetiştirme politikalarının değerlendirilmesine katkıda bulunacağından önemli bir nokta olarak dikkat çekmektedir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin öğrenim durumu incelendiğinde ise, %91'inin (478/526) bir lisans programından mezun olduğu ve %8'inin (43/526) yüksek lisans eğitimi aldığı görülmektedir. Tüm grup içinde sadece 3 öğretmenin (3/526) doktora eğitimi almış olduğu görülmektedir. Bu çalışma kapsamında veri toplanan öğretmenlerin %60'tan fazlasının ilköğretim okullarında (321/524), %10 kadarının (56/524) da Anadolu liselerinde görev yaptığını görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak %33'ünün (177/538) eğitim fakültesi dışında bir fakülteden mezun oldukları ve %97'sinin (171/177) öğretmenlik sertifikası almış oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptığı okullarda büyük ölçüde (%90, 472/538) kadrolu İngilizce öğretmeni olarak çalıştıkları görülürken, sözleşmeli statüde öğretmen oranı %5 (26/538) civarındadır.

Araştırmada dikkat çeken bir başka bir bulgu, öğretmenlerin %76'sını (405/530) aşkın bir bölümünün öğrettiği dilin ana dil olarak konuşulduğu bir ülkede bulunmasıdır. Bulunanların ise, 1-3 ay gibi alabildiğine kısa sürelerle yurtdışında buldukları görülmektedir. Bu, özellikle son yıllarda yabancı dil eğitimi alanında yeni yaklaşımları uygulamaya çalışan Avrupa Birliği üyesi ülkelerin öğretmenlerinin donanımından farklılıklar göstermektedir (Trim, 1998). 1990'lı yılların ortalarında pilot çalışmalarla sürdürülen ve 2000 yılından bu yana her Avrupa Birliği üyesi ülkede uygulanmaya başlanan 'Avrupa Dil Portfolyo'su çerçevesinde yapılan çalışmalar, yabancı dil öğretmenlerinin dilin konuşulduğu ülkelerde staj ve seminer bağlamında belli sürelerle bulunmasını gerektirmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise, yabancı dil öğretmenlerinin dil yeterlik düzeylerine ilişkin belli başlı bir dil yeterlik testi alıp almadığına ilişkindir. Ölçekte, öğretmenlerin öğretmekte oldukları yabancı dil düzeyi hakkında bilgi edinmek üzere sorulan yabancı dil düzeyi konusunda almış olduğunuz herhangi bir test var mı? (TOEFL, IELTS, KPDS, DELF, vb) sorusuna öğretmenlerin yarısından fazlası (%54, 2, 287/530) olumsuz yanıt vermiştir. %8.1'i TOEFL sınavına girmiş, IELTS sınavına girenlerin sayısı alabildiğine düşük olup, Türkiye'de uygulanan ve uluslararası bağlamda geçerliliğinin bilinmediği KPDS'yi alanların yüzdesi ise %29.7'dir. Bu nedenle, halen pek çok ilköğretim okulunda görev yapmakta olan yabancı dil öğretmenlerinin öğrettikleri dilde ne ölçüde etkin oldukları konusunda sağlıklı bilgiye sahip olduğumuz söylenemez. Bu sonuç, özellikle son yıllarda Boğaziçi Üniversitesi veya Ortadoğu Teknik Üniversitesi gibi üniversitelerin yabancı diller eğitimi bölümlerinde öğrenimini sürdüren öğretmen adaylarının Anadolu öğretmen lisesi mezunu olduğu düşünüldüğünde, üzerinde önemle durulması gereken bir bulgudur. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini seçmede en belirleyici nedenleri arasında, yabancı dil öğrenmeyi sevme (%74.3 (394/530) ve öğretmeyi sevme %62.8 (333/530) en başta gelmektedir. Bunu sırasıyla, ülkenin gereksinimi (%47, 249/530), dil bilmenin getirdiği ayrıcalıklı konum (%36.7, 194/530) ve becerilerini kullanabileceği bir meslek (%34.7, 184/530) olması gibi etkenler izlemektedir.

Öğretim yöntemleri ve teknikleri

Çalışmaya katılan öğretmenlerin dil öğretiminde yararlandıkları öğretim yöntemlerine yönelik bulgular Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1. Tercih edilen öğretim yöntemleri		
İşitsel-dilsel yöntem	73.2%	(388/530)
İletişimsel dil öğretimi	75.8%	(401/530)
Toplulukta dil öğrenme	27.4%	(145/530)
Dolaysız yöntem	38.8%	(205/530)
İşlevsel/kavramsal yöntem	28.3%	(150/530)
Dilbilgisi tercüme yöntemi	62.8%	(333/530)
Sözel/sözlü yaklaşım	56.4%	(299/530)
Durumsal dil öğretimi	19.7%	(104/530)
İşitsel/görsel yöntem	47.2%	(250/530)
Telkin yöntemi	8.5%	(45/530)
Ödev odaklı öğrenme	39.8%	(211/530)
Doğal yaklaşım	27.7%	(147/530)
Sessiz yöntem	4.7%	(25/530)

Tablo 1. incelendiğinde, aşağıda sıralanan 3 yöntem öne çıkmış bulunmaktadır.

1. Dilsel-işitsel yöntem (%73.2, 388/530),
2. İletişimsel dil öğretimi (%75.8, 401/530)
3. Dilbilgisi tercüme yöntemi (%62.8, 333/530)

1960'lı yıllarda ortaya çıkan Dilsel-işitsel yöntemin, özellikle öğretileni ezberletme ve tekrar ettirmeye dayalı bir yöntem olması ve ezberletmenin, yaratıcı ve bilişsel bir süreç olan dil öğreniminde geçerliliğini yitirmesi nedeniyle (bknz. Richards ve Rogers, 2002), çalışmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin %70'ten fazlasının bu yönteme başvuruyor olmasını sorgulamayı gerektirmektedir. Benzer şekilde, dilin dilbilgisel kurallarının analizi yoluyla metin inceleme alanında birkaç yüzyıl önce ortaya çıkan dilbilgisi-çeviri yönteminin neredeyse her dört öğretmenden üçü tarafından hala kullanılıyor olması çarpıcı bir bulgu olarak görülmektedir. Ayrıca, son yıllarda özellikle çocuklara dil öğretiminde öne çıkan ödev odaklı öğrenme yönteminin, öğretmenlerin sadece %39.8'i (211/530) tarafından kullanıldığı görülmektedir.

Öğretim teknikleri

Öğretmenlerin dil öğretiminde kullandığı teknikler incelendiğinde, öğretileni tekrarlatma (%84.6, 451/533), karşılıklı konuşma (%86.7, 462/533), soru-cevap verme (%93.1, 496/533), ikili çalışma (%71.9, 383/533) ve İngilizce'den Türkçe'ye çeviri yapma'nın (%65.9, 351/533) sınıf-içinde en çok kullanılan teknikler olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilköğretim kademesinde görev yaptığı düşünüldüğünde, alanyazında tartışılan çocuk yaşta yabancı dil öğrenen bireylere uygun tekniklerin daha az oranda kullanılıyor olması dikkat çekicidir.

Ayrıca, çocuklara yabancı dil öğretiminde en etkili öğretim malzemeleri arasında yer alan öykülerin öğretmenler tarafından tercih edilmediği görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin sadece %31.19'u (121/388) dil öğretiminde öykülerden yararlandığını belirtmiştir. Bu, her 3 öğretmenden 2'sinin çocuğa anlamlı öğrenme ortamları sunan öykülerden yararlanmadığını göstermektedir. Oysa, çocukta okuma becerileri yaklaşık olarak 3-4 yaşlarından itibaren gelişmeye başlar. Ancak, okuma becerilerinin erken gelişimi, çocukların kitaplarla ve diğer yazılı malzemelerle erken yaşta karşılaşmasına ve kitap okumaktan zevk almasını sağlayıcı etkinliklerin yapılmasına bağlıdır (Whitehead, 2005). Bu nedenle, anne babaların ve öğretmenlerin erken yaşlardan itibaren çocukları kitaplarla tanıştırmaları ve kitapların çocuğun gündelik yaşamına girmesini sağlamaya çalışmaları gerekmektedir. Dil gelişimine ve sözcük dağarcığının artmasına olan olumlu etkilerinin yanı sıra (Dlugozs, 2000; Penno, Moore ve Wilkinson, 2002), öyküler ayrıca çocuğun gerçek yaşamla hayal dünyası arasında bağlantılar kurarak yaratıcılığının gelişmesine de katkıda bulunur (Meek, 1995; Brewster, Ellis ve Girard, 2002).

Dil açısından düşünüldüğünde, öykülerde tekrarlanan cümle yapıları, çocuğun hem dilbilgisi hem de sözcük bilgisinin gelişmesine katkıda bulunur. Öyküler, bu anlamda zengin sözcük dağarcığı ve cümle yapıları ile çocuğun dil gelişimine katkıda bulunur (Cameron, 2001). Ancak, kimi zaman öykülerde yer alan ve kontrol edilmesi güç yapılar nedeni ile çocuğun dil düzeyi yetersiz kalabilir ve çocuk öyküyü anlamakta güçlük çekebilir. Buna ek olarak, öyküdeki sahnelerin sık aralıklarla değişmesi, çocuğun izlemesini zorlaştırabilir. Örneğin, 'Kırmızı Başlıklı Kız' (Little Red Riding Hood) öyküsü incelendiğinde, birbiri ardı sıra öykünün kahramanı farklı mekanlarda, farklı durumlarda bulunmaktadır. Bir sayfada, kırmızı başlıklı kız bahçede oynarken, bir sonrakinde mutfakta annesi ile konuşmakta, bir diğerinde, ormanda şarkı söyleyip, çeşitli hayvanlarla konuşmakta, çiçek toplamakta, ve izleyen sayfalarda anneannesinin evine gidip, kurtla karşılaşmak vb. gibi sık değişen sahneler ve küçük yaşta çocuğu zorlayabilir. Öğretmenin öyküyü anlatırken, çocukların davranışlarını iyi gözlemlemesi gerekmekte ve çocuğun sıkılması durumunda, çocuğun dikkatini toplayıcı önlemler alması gerekmektedir. Daha önce belirtildiği üzere, öyküler alışılmışın dışında sözcükler içerebilir. Çoğu zaman çocuk olayların akışını izleyerek ve öyküdeki resimler ile kullanılan görsel malzemenin yardımı ve sık tekrarlanan yapıların yardımı ile bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını çıkarabilir. Bu, bir bakıma çocuğun farkına varmadan öğrenmesi anlamını taşır (Elley, 1989). Ancak, çok çeşitli sayıda ve dilde sık kullanılmayan sözcüklerin öyküde yer alması, küçük yaşta ikinci bir dili öğrenmeye çalışan çocuğu zorlayabilir. Örnek olarak, Pamuk Prenses ve Yedi cüceler öyküsünü incelersek, Prick, gaze upon, vain,

rage and envy, melt, beg, spare, hurt, fend, wild beasts, wander vb. gibi İngilizce'de sık kullanılmayan sözcüklere rastlamaktayız. Öyküde yer alan sözcük dağarcığı kuşkusuz zengin olmalı, ancak çocuğun bilişsel ve dilsel düzeyine uygun olmalıdır.

Tüm bu açılardan düşünüldüğünde, bu çalışmada veri elde edilen öğretmenlerin dil öğretiminde en etkili öğretim malzemeleri arasında yer alan öykülerden yararlanmıyor olması, hizmet-içi eğitim programlarında bu konunun vurgulanması ve öğretmenlere uygulamalı bir biçimde gösterilmesi ve benzer şekilde lisans düzeyinde fakültelerde öğrenim gören adaylarda farkındalık yaratılması açısından önem taşımaktadır.

Ölçme ve değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme her sistemin en temel bileşenidir. Sistemde görülebilecek olası sorunların ve aksaklıkların belirlenip, çözüm yollarının bulunabilmesi, sadece, düzenli ve sistematik değerlendirmeler ve dönütler yolu ile mümkün olabilir. Bu araştırma kapsamında, öğretmenlere öğrencinin başarısını ne şekilde ölçtüklerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Tablo 2'de görüleceği gibi, öğretmenlerin %98.9'u (527/533) yazılı sınav, %80.2'si (433/533) alıştırma türü etkinlikler, %69.8'i (372/533) doğru-yanlış soruları ve %78.2'si (417/533) çoktan seçmeli sorular sormaktadır. Çoktan seçmeli soruların bir an için Türkiye'deki sınav sisteminden kaynaklandığı düşünülse de, yazılı sınav ve alıştırma türü etkinliklerin öğrenci başarısını ölçmede bu kadar yüksek düzeyde kullanılıyor olması bir başka önemli ancak sorgulanması gereken bir bulgu olarak dikkat çekmektedir. Günümüzde ölçmenin kısa bir zaman diliminde yazılı sınavlar şeklinde yapılması, artık eğitim çevrelerinde kabul görmeyen bir yaklaşımdır. Tersine, yeni yapılan çalışmalar ölçmenin uzun bir sürece yayılarak sistemli bir biçimde yapılmasını ve öğrenim süreci boyunca öğrencinin bilgi düzeyinin her yaptığı ödevde, her bitirdiği projede ölçülmesinin daha anlamlı olacağını belirtmektedirler. Bu bulgular, çağdaş dil öğretim biçimleri arasında yer almayan uygulamaların ağırlıklı olarak öğretmenler tarafından kullanıldığını göstermesi bakımından önemlidir. Avrupa dil gelişim dosyasının temel bileşenleri arasında öğrencinin dil gelişimi sürecinde geçirdiği evrelerin hazırladığı dosyalar ve ürüne dönük katıldığı etkinliklerle ölçülmesi ve değerlendirilmesi gelmektedir. Oysa, bu çalışma kapsamında öğretmenlerin, öğrenci başarısını ölçmede dosya geliştirme (%30.8, 164/533) ve ürün çıkarıcı etkinlikler yaptırma (%37.1, 198/533) süreçlerini fazla tercih etmedikleri görülmektedir.

Tablo 2. Ölçme ve değerlendirme		
Yazılı sınav	%98.9	(527/533)
Sözlü sınav:	%51.4	(274/533)
Alıştırmalar:	%81.2	(433/533)
Habersiz mini testler	%57.2	(305/533)
Doğru-yanlış soruları:	%69.8	(372/533)
Çoktan seçmeli sorular:	%78.2	(417/533)
Eşleştirme:	%79.7	(423/533)
Yaratıcı sorular:	%39.5	(210/533)
Günlük tutma/yazma	%16.5	(88/533)
Anlama soruları:	%61.2	(326/533)
Proje değerlendirmeleri:	%67.7	(361/533)
Dosya geliştirme	%30.8	(164/533)
Sözlü anlatım	%45	(240/533)
Açık uçlu cevap gerektiren sorular	%36.7	(195/533)
Ürün çıkarıcı etkinlikler yapma	%37.1	(198/533)
Sunum	%44.5	(237/533)
Tartışma	%22.2	(118/533)

Öğretmenlerin dil eğitiminde ölçme ve değerlendirme konusunda karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde, ilk sıralarda öğrenciler arası bireysel farklılıklar (78.2, 417/533), öğrencilerde motivasyon eksikliği (%68.7, 366/533), dil öğrenimi için ayrılan zaman darlığı (%67.9, 362/533), kalabalık sınıflarda öğrenim yapıyor olması (%66.6, 355/533) gelmektedir.

Öğretim malzemeleri

Dil öğretimi sırasında kullanılan öğretim malzemelerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf-içi uygulamalarda öncelikli olarak ders kitabı (%84.60, 434/513), çalışma kitabı (%71.34, 356/436) ve öğretmen kitabından (%57, 277/486) yararlandıkları görülmüştür. Bu sonuçlar, öğretmenler açısından hazırlanan ders kitaplarının son derece önemli bir kaynak olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Ancak, bu, hiç kuşkusuz 2006 yılından bu yana yeni müfredata uygun olarak tasarlandığı varsayılan ilköğretim ders kitaplarının değerlendirmesini beraberinde getirmektedir.

Sonuç ve öneriler

Bu çalışma kapsamında derlenen öğretmen verilerinin ışığında ek olarak aşağıdaki öneriler sunulmaktadır.

1. Bu araştırmada, öğretmenlerin gerçekte iletişime dayalı dili kullanmaya dayalı yöntemler konusunda bilgi sahibi oldukları, ancak sınıf-içi uygulamada hala geleneksel dil öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin büyük ölçüde ağırlığını koruduğu görülmüştür. Bu nedenle, öğretmenlerin çağdaş dil öğretim yöntemlerinden daha çok yararlanmaları konusunda duyarlılıkları artırılmalıdır.
2. Farklı aralıklarla düzenlenen ancak seminerler sonrası takibi yapılmayan hizmet-içi eğitim programlarının öğretmenlerin sadece %8.2'sinin çok yararlı bulduğu %31.6'sının ise, tamamen yararsız bulduğu, ki bu her üç öğretmenden birine karşılık geldiğinden, içerik ve uygulama olarak yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, hizmet-içi eğitim programlarının çerçevesinin, öğretmenlerin çoğunluğunun da belirttiği gibi (%78.3) üniversitelerde yabancı diller eğitimi bölümlerinde özellikle öğretmen eğitimi ve profesyonel gelişim konusunda uzmanlaşmış akademisyenler tarafından, MEB ile bağlantılar kurularak düzenlenmesi gerekmektedir. Burada vurgulamak istediğim en önemli nokta, bu çalışma kapsamında verdiğim seminerlerde öğretmenlerle kurduğum iletişim sırasında gözlemlediğim en büyük eksiklik ve hayal kırıklığının öğretmenlerin bu uygulamaların hiçbir aşamasında yer almayışlarına dönük serzenişleri olmuştur. Dolayısıyla, söz konusu hizmet-içi seminerlerin sınıf ortamlarını bilmeyen akademisyenlerden çok, tersine öğretmen eğitimi konularında çalışan ve öğretmenlerle birlikte projeler, araştırmalar yürüten akademik bir grupla yürütülmesidir. Aksi halde, sınıfta dil öğretiminde öğretmenin yaşadığı sıkıntıları analiz edemeyen bir grubun çalışması gerçeklikten uzak kalmaya mahkum olacaktır.
3. Bu araştırma projesinin sonuçları dikkatle analiz edildiğinde, öğretmenlerimize ve öğretmen adaylarımıza uygulamalı dilbilim, ikinci dil öğrenimi, çocuklara dil öğretimi ve dil politikaları gibi derslerin lisans öğrenimleri sırasında sınırlı bir biçimde verildiği görülmektedir. Bir başka dili öğretmek durumunda olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının anadil edinimi, ikinci/yabancı dil edinimi, öğrenme stilleri ve stratejileri, malzeme değerlendirme ve geliştirme, ölçme ve değerlendirme gibi alanlarda akademik donanımına sahip olmak durumundadır. Araştırma sonuçları bu bağlamda bir yandan, yabancı diller eğitimi bölümlerinde verilen derslerin içeriğinin zenginleştirilmesi gerektiğini gösterirken, öte yandan aslında ülkemizde dil politikaları ve dil eğitimi konusunda yaşanan karmaşanın bir yansıması olarak düşünülmelidir.
4. Büyük harcamaların yapıldığı bir alan olan yabancı dil eğitiminde, bu başarısız gidişi durdurmada diğer bir önemli adım, yabancı dil eğitiminde standartların saptanması ve bu saptamayı yapacak bir akademik kurulun oluşturulmasıdır.

Kaynakça

- Asher, J., & Garcia, R. (1969). The optimal age to learn a foreign language. *Modern Language Journal*, 53, 334-341.
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2002). *The primary English teacher's guide*. London: Penguin.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Istanbul. Pegem Yayıncılık.
- Dlugozs, D.W. (2000). Rethinking the role of reading in teaching a foreign language to young learners. *ELT Journal*, 543, 284-290.
- Elley, W. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174-187.
- Genç, A. (2004). Türkiye’de ilk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil öğretimi Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10, 107–111.
- Johnson, J., ve Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Johnson, J.S., ve Newport, E.L. (1991). Critical period effects on universal properties of language: The status of subadjacency in the acquisition of a second language. *Cognition*, 39, 215-258.
- Krashen, S., Scarcella, R., ve Long, M. (1982). *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Meek, M. (1995). The critical challenge of the world in books for children. *Children's Literature in Education*, 26(1), 5-23.
- Nikolova, D. (2008) English-teaching in elementary schools in Japan: A review of a current government survey. *Asian EFL Journal*, 10(1).
- Nikolov, M & Curtain, H (Eds.) (2000) *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. Strasbourg: Council of Europe.
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37(4), 589-613.
- Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 261-285.
- Oyama, S. (1978). The sensitive period and comprehension of speech. *Working Papers on Bilingualism*, 16, 1-17.
- Patkowski, M. (1980). The sensitive period for the acquisition syntax in a second language. *Language Learning*, 30, 449-472.
- Paul, D. (2003). *Teaching English to children in Asia*. Hong Kong: Pearson-Longman.
- Penno, J.F., Moore, D.W. & Wilkinson, I.A.G. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew Effect? *Journal of Educational Psychology*, 94, 23-33.

Richards, J.C. ve Rodgers, T.S. (2002). Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Singleton, D. (1989). Language acquisition: The age factor. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Slavoff, G. R. ve Johnson, J. S. (1995). The effects of age on the rate of learning a second language. Studies in Second Language Acquisition, 17, 1-16.

Tan, H. (1998). Cumhuriyet eğitimimizin 75. yılı ve kesintisiz 8 yıllık temel eğitimin getirileri. Milli Eğitim Dergisi, 24-26.

Trim, J.L.M. (1998). Foreign language policies in Europe, with special reference to the roles of the Council of Europe and the European Union. www.coe.int.

Whitehead, M. R. (2005). Language and literacy in the early years. London: SAGE Publications.