

YABANCI DİL EĞİTİMİMİZDEKİ YANLIŞLAR NEREDEN KAYNAKLANIYOR?

Ali Işık
isikal@hotmail.com

Özet

Türkiye’de yabancı dil eğitiminde, sarf edilen bunca kaynak ve emeğe rağmen, istenilen seviyede verim alınmadığı değerlendirilmektedir. Bunun nedeni olarak, öteden beri devam eden geleneksel dil öğretme alışkanlıkları, yabancı dil eğitimi planlamasındaki eksiklikler ve bunların doğurduğu yöntem, etkinlik, malzeme ve ölçme-değerlendirmedeki yetersizlikler ya da yanlışlar gösterilebilir. Bu çalışmada, yöntem ve planlama ile ilgili sorunlar ve öneriler daha ağırlıklı olarak ele alınmaktadır.

Anahtar sözcükler: Türk yabancı dil eğitim sistemi, yabancı dil eğitimi, yöntem, yabancı dil planlaması, yabancı dil malzemesi

Abstract

Despite the time, money and effort spent on foreign language education in Turkey, low foreign language proficiency level has remained a serious problem. The ever-existing traditional method and language teaching/learning habits and the defects in language planning can be listed as two of the main causes of the problem. In this paper, the problems related with foreign language teaching methodology and foreign language education planning are considered at length and some solutions are suggested to overcome them.

Key words: Turkish foreign language education system, foreign language education, methodology, foreign language education planning, language teaching materials

1. GİRİŞ

Türkiye’de yabancı dil öğretimi konusunda batılılaşma çalışmaları ile birlikte büyük uğraş verilmiş, bu konuda hem kamusal hem de bireysel boyutta ciddi zaman ve kaynak harcanmıştır. Ancak, genellikle yabancı dil öğretiminde hedeflenen düzeyde başarı sağlanamamıştır(Demirel, 1999). Bu makalede başarısızlığa neden olduğu düşünülen iki konu üzerinde yoğunlaşılacaktır. Bu başarısızlık nedenlerini açıklayabilmek için de Türk yabancı dil eğitim sisteminin geçmişinin bilinmesi gerekmektedir.

2. 1 TARİHÇE

2.1.1 Okullar

Osmanlı İmparatorluğu’nda yabancı dil öğretimi genelde dini amaçlar ile örtüşmüştür. Eğitim boyutunda yabancı dil eğitimi çoğunlukla Arapça ve Farsça üzerine yoğunlaşmış, bu dillerin yapısal özellikleri üzerinde durularak bu dillerde oluşturulan yazılı eserlerin

incelenmesi ön plana çıkmıştır. İmparatorluğun son dönemlerinde Batı karşısında alınan yenilgilerden sonra yenileşme çalışmaları başlamış, siyasi, ticari ve askeri açıdan Batı'yı yakalamak için yabancı dil öğretimi önem kazanmıştır.

Batılılaşma çalışmaları çerçevesinde, Osmanlı İmparatorluğu 18.yy ikinci yarısından itibaren yenileşme çalışmalarını hızlandırmıştır. Yeni okullar ve okullaşma yenilikler için ön koşul olarak görülmüştür. Bu amaçla, reformlarla birlikte Batı tarzı devlet okulları ve özel okullar da ortaya çıkmıştır. Orta dereceli okulların programına yabancı dil, Tanzimat Fermanı'ndan sonra girdiğinden, Osmanlı İmparatorluğu'nda yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin gelişmesi açısından Tanzimat Fermanı'nın etkisi oldukça büyüktür. Bu süreçte okullar ilk önce yabancılar tarafından açılmıştır ve çok iyi düzeyde yabancı dil eğitimi verilmeye çalışılmıştır. Yabancı dilin artan önemi üzerine özellikle İstanbul'da hem iyi düzeyde yabancı dil öğretecek hem de devletin sivil kadro ihtiyacını karşılayacak iyi düzeyde bir okul açılması için çalışmalar hızlanmış, bu amaçla kurulan bir okul, "Galatasaray Sultanisi" adıyla 1868'de Fransızca olarak eğitime başlamıştır (Demirel, 2003). İlk özel Türk okulu olan Darüşşafaka 1873 yılında derslere başlamıştır. Darüşşafaka özellikle o dönemde matematik ve fen dersleriyle, Fransızca derslerinde diğer okullardan daha iyi olmakla ün kazanmıştır (Demircan, 1988).

Cumhuriyet döneminde "Türk çocuklarını, yabancı bir dil öğrenmek için yabancı okullara gitmekten kurtarmak" (Demircan, 1988) amacıyla 31 Ocak 1928 tarihinde *Türk Eğitim Derneği* kurularak, 1928-1934 yılları arasında bugünkü TED koleji ortaya çıkmış, bu okul 1951 –1952 öğretim yılından sonra tamamen İngilizce eğitime geçmiştir. 1956 yıldan itibaren kolej adıyla (daha sonraki yıllarda da *Anadolu Lisesi* adıyla) ve deneme amacıyla yeni tür okullar açılmaya başlanmıştır (Demircan, 1988).

Yüksek öğretimde de yabancı dilin ağırlığını görmek mümkündür. Osmanlı İmparatorluğu'nda ilk kurulan yüksek öğretim kurumlarında da yabancı dilde eğitim yapılmıştır. Mühendishane-i Bahrî-i Hümayûn (1773), Mühendishane-i Berrî-i Hümayûn (1795), Mekteb-i Tıbbiye-i Askeriye (1831) gibi okullarda, o günlerde okutulacak Türkçe ders kitabı ve bu dersleri verecek nitelikte Türk öğretim üyesi bulunmadığından, eğitim yabancı dilde sürdürülmüştür (Demircan, 1988; Akyüz, 1993). Cumhuriyet döneminde ise, Orta Doğu

Teknik Üniversitesini (ODTÜ) (1956), Robert Koleji ve daha sonraki adıyla Boğaziçi Üniversitesini (1957), Hacettepe ve Cerrahpaşa gibi bazı tıp fakültelerini ve tüm vakıf ve özel üniversitelerini yabancı dilde eğitim veren yüksek öğretim kurumları olarak nitelemek mümkündür. (Çelebi, 2006)

Görüldüğü gibi batılılaşma ile birlikte okullaşma ve okullaşma ile birlikte yabancı dil eğitimi, eğitim-öğretim sistemimizin ayrılmaz bir parçası olmuştur.

2.1.2 Yabancı Dil Öğretmenleri

Yabancı dil öğretiminin, yabancı ve azınlık okullarında yabancı öğretmenler tarafından, Osmanlı okullarında ve Cumhuriyetin ilk yıllarındaki okullarda ise eski mektep hocaları ve o yabancı dili bilen herhangi bir kişi tarafından verildiği görülmektedir. İlk olarak öğretmen yetiştirmeye 16 Mart 1848 yılında İstanbul'da açılan "Darülmuallimin" (Öğretmen Okulu) ile başlanmıştır. Cumhuriyet döneminde ise orta dereceli okulların öğretmen ihtiyacı uzun süre 1926'da Konya'da kurulan ve 1927 yılından itibaren Ankara'ya getirilen "Gazi Orta Muallim Mektebi"nden karşılanmıştır. 1946 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü adını alan bu eğitim kurumunda başlangıçta sadece pedagoji (eğitim bilimleri) bölümü varken, daha sonraları fen ve edebiyat gibi diğer bölümler de açılmıştır. Yabancı dil öğretmeni yetiştirmek amacıyla bu bölümlere 1941 yılında Fransızca, 1944'de İngilizce ve 1947'de de Almanca bölümleri eklenmiştir (Demircan,1988). 1962 yılına kadar iki yıllık eğitim veren yabancı dil bölümleri bu tarihten itibaren üç yıla çıkarılmış, 1978 yılında da bütün eğitim enstitüleri dört yıla çıkarılarak yüksek öğretmen okullarına dönüştürülmüştür (Demirel, 1991).

Yabancı dil öğretmen kaynakları incelendiğinde ise, bu güne kadar yabancı dil öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumları birbirinden farklılık göstermektedir. Demircan (1988) ve Çelebi (2006) 1982 yılı öncesinde yabancı dil öğretmeni kaynaklarını şu şekilde sıralamışlardır: Üniversitelerin yabancı dil öğretmenliği bölümü dışında, diğer bölümlerinde okuyup, A, B, C kuru yabancı dil öğrenimi görenler, eğitim enstitüsü yabancı dil bölümlerini dışardan bitirenler, eğitim enstitüsü “yaygın yükseköğretim yaz okulu”nu bitirenler, eğitim enstitüsünde (1978-80) “hızlandırılmış” (1 yıl karşılığında 1-2 ay süreli) öğrenim görenler, MEB tarafından zaman zaman açılan “öğretmen muaviniği” sınavını başaranlar. Daha sonra, İngilizce öğretmen açığını gidermek amacıyla

eğitim dili İngilizce olan üniversitelerin diğer bölümlerinden mezun olanlar da öğretmenliğe kabul edilmişlerdir. 2002 yılında başlayan bir uygulama ile de Açık Öğretim İngilizce Öğretmenliği Programı uygulamaya konmuştur.

Yukarıda da görüleceği gibi, yabancı dil öğretmenlerinin kaynakları göz önüne alındığında, öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olmayan öğretmenlerin sayısının azımsanamayacak kadar yüksek olduğu görülmektedir. Hala İngilizce öğretmenliği yapan öğretmenlerin içinde, yabancı dil öğretmenliği kökenli olmayan öğretmenler vardır (Demircan, 1988, Çelebi, 2006).

3. İKİ TEMEL SORUN

Yukarıda verilen kısa bilgilerden yola çıkılarak Türk yabancı dil eğitiminde sorunlardan ikisi üzerinde durulacaktır: Yabancı dil öğretmen yetiştirme sistemi ve bundan kaynaklanan yöntemsel hatalar ve dil planlamasındaki eksiklikler.

Yabancı dil eğitim sistemindeki en önemli eksiklik yöntemsel hatalardır. Osmanlı İmparatorluğundan beri süre gelen yabancı dil yöntemleri ve uygulamaları, yabancı dil eğitiminde bir dil öğretme kültürü oluşturmuştur. Bu kültürün oluşmasındaki en önemli etkenlerden biri, hem Batı'dan hem de Osmanlı eğitim sisteminden gelen aktarımlardır. Latince ölü bir dil haline geldikten sonra, Avrupa'da aristokrasinin ilgisini çekmeye devam etmiştir. Soyluların estetik duygularını geliştirmek ve Latince eserleri okuyup anlamalarını sağlamak amacıyla, Latince metinler üzerine yoğunlaşmıştır. Bu amaca ulaşmak için de Latince dil bilgisi kurallarına odaklanan, okuduğunu anlamaya, metin çözümlemesine ve tercümeyle dayanan bir yöntem oluşmuştur. Ayrıca, Latince analitik bir yapıya sahip olduğundan, Latin dil bilgisi kurallarının incelenmesi ve bunlar üzerinde çalışılmasının zekayı geliştireceğine inanılmıştır. Bu amaçla da özellikle soyluların devam ettiği okullarda Latince dil bilgisi üzerinde yoğunlaşmıştır. Kısaca, ölü bir dil olan Latince'den kaynaklanan dili değil dil hakkında öğretmeyi amaçlayan bir yabancı dil yöntemi ortaya çıkmıştır. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method) adı verilen bu geleneksel yöntem, günümüze kadar ortaya çıkan hemen hemen bütün yöntemler ve yabancı dil öğretimi üzerinde etki bırakmıştır (Richards ve Rodgers, 2002). Osmanlı İmparatorluğu bünyesinde başlatılan Batılılaşma sürecinde önem kazanan Batı dillerinin öğretiminde, yabancı öğretmenler yoluyla, dil

hakkında bilgi veren, bu dilbilgisi-çeviri ve okuduğunu anlama-metin çözümlemesi yöntemi ülkemize aktarılmıştır.

Yine benzer şekilde, Osmanlı okullarında Arapça ve Farsça dersleri, konuşulan, yaşayan dili değil bu dillerde yazılmış eserlerin çözümlemesi, ezberlenmesi, tercümesi ve o dillere ait dil bilgisi kuralların öğrenilmesi şeklinde yürütülmüştür. Görüldüğü gibi hem Avrupa'da hem de Osmanlı İmparatorluğu'nda yürütülen dil öğretme yöntemleri benzer özellikleri taşımıştır. Hem Osmanlı devleti bünyesindeki öteden beri var olan ve yabancı öğretmenler tarafından yabancı dil dersleri verilen okullarda, hem de Batılılaşma süreci içinde yeni açılan yabancı okullarda aynı geleneksel yabancı dil yöntemi takip edilmiştir. Yine Batılılaşma süreci içerisinde açılan Türk okullarında yabancı ve Türk öğretmenler tarafından da aynı geleneksel yöntem uygulanmıştır. Bu yöntemlerde dil öğretilmemiş dil hakkında bilgi verilmiştir. Bu nedenle, Osmanlı İmparatorluğu'ndan bu yana süregelen bir yabancı dil eğitim yöntemi kültürü oluşmuş ve bu yöntem günümüzdeki yabancı dil uygulamalarını da etkilemiştir. Günümüzde de ders içi uygulamalar ve kitaplar incelendiğinde, hala bu yöntemin etkilerini görmek mümkündür. Artık iletişim dili olarak kullanılmayan ya da yaşayan günlük dilden uzak yabancı dil çalışmaları için bu yöntem faydalı olabilir. Fakat yaşayan yabancı dillerin bir iletişim, etkileşim ve öğrenme aracı olarak kullanıldığı durumlarda, geleneksel yöntemin yarar sağlamayacağı açıktır. Dil hakkında bilgi veren değil, öğrenciye zengin anlaşılabilir girdi sağlayan, dili iletişim ve öğrenme aracı olarak gören yöntemlere gereksinim vardır (Krashen, 1989;1998; 2000; 2003; Ellis, 1994;1997).

Yöntemsel konuda ortaya çıkan çok önemli diğer bir sorun da, öğretilen yabancı dilin ana dil olarak kullanıldığı merkez ülkelerin (İngilizce için özellikle ABD ve İngiltere), uydu ülkeler olarak adlandırılan, merkez ülkelerin dillerini yabancı dil olarak öğretmeyi amaçlayan, diğer ülkelerdeki yabancı dil eğitim sistemini yönlendirmeleridir (Pennycook, 1989). Yabancı dil eğitiminde, merkez ülkeler, dil eğitimi ile ilgili her türlü yöntem, teknik ve malzemeyi üreten ve ihraç eden durumundadır. Uydu ülkeler denilen merkezin yönlendirmesine açık ülkeler de bunu kabullenmiş durumdadır. Uydu ülkeler, kendi ortamlarını, kendi öğrenci ve öğretmen istek ve gereksinimlerini, kendi ülkelerinin politika ve amaçlarını, merkezdeki bir araştırmacıya ya da kitap yazarına kıyasla daha iyi bildikleri ve kendilerine özgün yöntem teknik ve malzemeleri geliştirmeleri gerektiği halde, kendilerinde yabancı dil öğretim yöntem,

teknik ve malzeme üretimde gerekli gücü bulamamışlardır (Rogers, 1990; Pennycook, 1989; 1996)._Sonuç olarak, yabancı dil öğretmenleri merkeze bağımlı, tüketici teknisyen durumunda kalmışlardır (Işık, 2005).

Diğer bir sorun da, üniversitelerdeki yabancı dil öğretmeni yetiştiren akademik program içeriklerinin alan çalışmasına değil, masa başı çalışmaya ve uzman görüşüne dayanmasıdır. Son yıllarda Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), yabancı dil öğretmeni yetiştirmede birlik ve beraberliği sağlamak adına, lisans programlarına müdahale etmektedir. Bu uygulamanın programların niteliğine katkısının ne olacağı araştırılmamış, öğretim elemanı durumu ve içeriğin nasıl doldurulacağı konularına yeterli özen gösterilmemiştir. Dünya Bankası ile işbirliği yapılarak 1992 yılında bu çalışmalar başlamış, yurtdışından uzmanlar getirilerek program geliştirme panelleri oluşturularak, özel öğretim yöntemleri geliştirilmeye çalışılmıştır. 2002 yılında maddi kaynak bitince proje de sona ermiştir. Ama YÖK hala öğretmenlik lisans programlarını merkezden yönlendirme çalışmalarını, gereksinim ve ortam analizi yapılarak elde edilen verilere dayandırmadan, masa başı çalışması şeklinde sürdürmeye devam etmektedir (Demirel, Özcan. 2007. Kişisel görüşme).

Hizmet içi eğitimde de durum çok iç açıcı değildir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde önceden yabancı uzmanların da içinde olduğu formatörler, masa başı çalışma ile hizmet içi eğitimini planlamış ve sürdürmüşlerdir. Bu çalışmalara üniversitelerden de katkı sağlanmıştır. Genellikle, ilk ve orta öğretime yönelik eğitimlerde İngiliz Kültür Derneği'nin, Anadolu liseleri ve yüksek öğretime yönelik eğitimlerde ise daha çok Amerikan Kültür Derneği'nin katkısı olmuştur. Bu gün yine formatörler bu hizmeti sunmaya devam etmektedir. Fakat bu hususta alanında yetkin akademisyenlerden eskisi gibi faydalanılmamaktadır. Ayrıca, hizmetiçi eğitimde uluslararası yayınevleri daha öne çıkmaktadırlar. Özetle, yine bu eğitimler hangi hususlarda eksiklik olduğu, hangi yeni gelişmelerin öğretmenlere aktarılacağı, bu tür eğitim sağlanırken ne tür malzemelerden faydalanılacağı gibi hususlar gereksinim analizi yapılmadan planlanmaktadır (Demirel, Özcan. 2007. Kişisel görüşme).

Ayrıca, MEB ve YÖK arasında eşgüdüm sağlanamamaktadır. Değişim ve gelişmeler yabancı dil eğitimine yansıtılmamakta, kuram ve uygulama birbiri üzerine tam

oturtulamamaktadır. Örneğin, herhangi bir yabancı dil eğitim yaklaşımı üniversitelerde ön plana çıkabilmekte ve öğretmen adayları bu yönde eğitim alabilmektedirler. Ama MEB izlencesi, malzemeleri, beklentileri ve ders ortamı bu yaklaşıma uygun düşmemektedir. Yine yabancı dil öğretmenlerini yeni gelişmeler yönünde üniversite destekli hizmet içi eğitime alma konusunda kopukluk yaşanmaktadır. Kısaca, üniversite ve MEB gerekli iletişim ve eşgüdümü sağlayamamaktadır (Demirel, Özcan. 2007. Kişisel görüşme).

İkinci temel sorun da yabancı dil eğitim planlamalarıdır; daha doğrusu gerçek anlamda böyle bir planlamanın olmamasıdır. Yabancı dil eğitimi üzerinde bu kadar durulmasına ve kaynak ayrılmasına rağmen, alınan kararlar bilimsel verilere dayanmamaktadır. Kararlar daha çok siyasi iktidarların görüşlerine ve bürokratların kişisel düşüncelerine dayanmaktadır. Yabancı dil eğitim politikası ve planlamasından sorumlu olan Talim Terbiye Kurulu, bu görevini yerine getirecek durumda değildir. Kurulda bulunan üye atama yoluyla göreve gelmektedir. Üye seçimi ülke genelinde akademik saygınlık kazanmış, yeterli bilgi ve deneyime sahip akademisyenlerden, akademik bir ölçüte göre yapılmamaktadır. Bu durumda üyenin, politikalara ve planlamalara yön verecek gerekli niteliklere sahip olması garanti edilememektedir. Ayrıca, atama ile göreve gelme ve görevden alınma söz konusu olduğundan, yabancı dil politikası açısından süreklilik sağlamak zorlaşmaktadır. Bu tür eksikliklerden dolayı Türkiye’de, ülke amaçlarına ve gerçeklerine dayanan gerçekçi bir yabancı dil eğitim politikası oluşturulamamıştır. Verilere dayanan somut ve bilimsel bir alt yapı oluşturulmadan, yabancı dil eğitimi konusunda sık sık yeni kararlar alınmakta ve uygulamalar yapılmaktadır. Bu tür değişiklikler yabancı dil eğitimine amaçlanan katkıyı sağlayamamakta, zaman ve kaynak israfına neden olmaktadır. (Demirel, Özcan. 2007. Kişisel görüşme).

Sonuç olarak, yönetsel açıdan, geleneksel yöntem, yani dil öğretmeyi dilin kurallarını bilmek, dil hakkında bilgi sahibi olmayı dil bilmekle eş gören bir yabancı dil sistemi, yabancı dil öğretmeni yetiştirme ve temini sistemindeki yanlışlar ve eksikliklerle birlikte varlığını sürdürmüştür. Ayrıca, bilimsel bir yabancı dil planlamasının ve bunu yapacak nitelikte bir kurumun olmaması, Türkiye’deki yabancı dil eğitiminde iki temel sorun olarak göze çarpmaktadır.

4. YABANCI DİL EĞİTİMİNE FARKLI BİR BAKIŞ

4.1 KOORDİNASYON KURULU OLUŞTURMAK

Türkiye'nin çıkarlarına ve gerçeklerine uygun bir yabancı dil eğitimi için, yabancı dil eğitimindeki sorunları çözmek için, eğitimi kordine edecek ve derleyip toplayacak akademik bir kurula ihtiyaç vardır. Yabancı dil alanında akademik çalışmalar yapan üyelerden oluşacak bu kurul, yabancı dil eğitiminin ülke gerçeklerine ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde bilimsel olarak planlanmasını amaçlar. Araştırma verilerine göre çalışmalar yapacak bu kurul öncelikle genel bir amaç ve yabancı dil politikası belirleyebilir. Daha sonra bu amaçları örgün ve yaygın eğitim boyutlarında özelleştirerek, değişik eğitim düzeylerinde birbiri üzerine kurulu bütüncül bir yabancı dil eğitim sistemi öngörebilir. Yabancı dil öğretmen yetiştirme sisteminden, yöntemlere, yabancı dil ders malzemeleri ve ölçme-değerlendirmeye kadar yabancı dil ile ilgili her konuda bu kurul danışma görevi yapabilir. Bu şekilde, ülkemiz gerçekleriyle örtüşen bir yabancı dil modeli ortaya çıkabilir.

4.2 YABANCI DİL EĞİTİMİ PLANLAMASI YAPMAK

Yukarıda bahsedilen koordinasyon kurulunun yapacağı en önemli görev yabancı dil planlaması olacaktır. Yabancı dil eğitimi planlamasının, gerçekçi ve bilimsel verilere dayandırılmasının, planlanan eğitimin amacına uygun ve başarılı olması için temel şart olduğu değerlendirilmektedir (Wolfson,1989; Dubin, F. & Olshtain, E. 1991; Fasold, 1991; Brown, 1995; Graves,1996; 2000; Richards, 2001; Woodward, 2002; Canagarajah, 2006). Bu nedenle, yabancı dil eğitimi sisteminin sağlıklı olarak planlanabilmesi için, **veri toplama ve ortam analizi, amacı belirleme, planlama, ön uygulama, uygulama, tepki değerlendirmesi, ölçme-değerlendirme ve yeniden planlama unsurlarının** ciddiyetle ele alınması gerekmektedir (Graves, 2000; Belcher, 2006).

4.3 YENİ BİR YABANCI DİL MÜFREDATI (İZLENESİ) OLUŞTURMAK

Her ortam özgün olduğu için, ortama özgü yabancı dil programları geliştirme zorunluluğu vardır(Fasold, 1991; Cummins, 1994; Brown, 1995; Richards, 2001; Belcher, 2006). Bir yabancı dil programının başarısı, toplumun iyi incelenmesi ile elde edilen veriler üzerine kurulmasına bağlıdır. Yabancı dil eğitimi bir fanusun içinde değil, bir toplumun içinde gerçekleşir. Dolayısıyla, yabancı dil eğitiminin başarısı da, toplumu göz önüne alması ile orantılıdır. Bu nedenle, bütün ülkelere ve durumlara hitap eden bir ortak yabancı dil programından bahsedilemez. Ülkemiz, dil eğitim alanında kuram ve malzeme üreten

Ülkelerin sunacakları hazır elbiseler yerine, kendi vücut ölçülerimize uygun, kendi hazırladığımız elbiseleri giymeli ve amaca daha hızlı ve ekonomik şekilde gidebilmelidir.

Ülkemiz gerçekleri üzerine kurulacak yabancı dil eğitiminin bir başka faydası da kaynaklarının etkili kullanılması olacaktır. Ayrıca, Türk akademisyenler tarafından planlanan çalışmalar, bu kişilerin yabancı dil konusundaki mesleki gelişmelerini destekleyecek, aynı zamanda, öz güven ve yaratıcılık kazanmalarının da aracı olacaktır. Bu bağlamda, ülkemizin, kendi gereksinimleri ve amaçları doğrultusunda, kendi yabancı dil malzemelerini üretmesi de gerçekleşebilecektir, yabancı dil öğretmenleri ve uzmanları, merkez ülkelerden gelen tek yönlü bilgi akışına mahkum olmaktan kurtulacaklardır (Işık, 2005; 2008).

4.4 YÖNTEMSEL DÜZENLEME

Günlük hayatta dil bir araçtır, bir amaç değildir. Bir başka deyişle, dil, bilgi aktarımını sağlayan bir iletişim aracıdır. İnsanlar iletişim kurarken, dil hakkında (şahıs ekleri, zaman ekleri, ismin halleri, vb) değil, dili kullanarak ve dilbilgisi kurallarından faydalanarak konuşur ya da yazarlar. Kişiler, karşısındaki konuşurken, o şahsın iyelik ekini, çoğul ekini ve benzer dil yapılarını nasıl kullandığına değil, onun anlatmak istediği şeye, yani anlama yoğunlaşır. Bu nedenle, yabancı dil eğitimi, dili mümkün olabildiğince gerçek işlevinde, yani bir öğrenme ve iletişim aracı olarak kullanılmak üzere sunacak şekilde planlanmalıdır.

Ayrıca, özellikle başlangıç düzeyinde yabancı dil eğitimini etkileyen en önemli etken anlaşılabilir girdidir. Bir yabancı dil programındaki başarı, doğrudan hedef dil ile ilgili alınan anlaşılabilir girdinin niteliği ve niceliği ile ilgilidir. Yabancı dil eğitiminde, zengin anlaşılabilir girdi sağlama konusu göz ardı edilip, dilin ögelerini öğretmeye yönelik çalışmalar ön plana çıktığı için gerekli verim alınamamaktadır (Krashen, 1989;1998; 2000; 2003; Ellis, 1994;1997). Özetle, bir yabancı dili öğrenmenin tek yolu, o dil ile ilgili zengin anlaşılabilir girdiye maruz kalmaktır. Bu nedenle, hem ders içi hem de ders dışı ortam, öğrencilerin bol miktarda anlaşılabilir girdi elde edebileceği şekilde hazırlanmalıdır.

4.5 YABANCI DİL ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME VE HİZMETİÇİ EĞİTİMİ SİSTEMİNİ DÜZENLEMEK

Yabancı dil ğretmen yetiştirme ve hizmetiçi eğitim sistemi, ortam ve gereksinim analizine dayalı bilimsel veriler işığında, amaca doğrudan hizmet edecek şekilde

düzenlenmelidir. Bu düzenleme ile üniversiteler ve MEB arasında eşgüdüm sağlanabilir. Öğretmen adayları, uygulamaya etkisi tartışılan gereksiz kuramsal bilgi yüklemelerinden kurtarılarak, nasıl bir ortamda ne şekilde yabancı dil öğreteceklerinin bilincinde olarak daha gerçekçi bir şekilde hazırlanabilirler. Aynı şekilde, hizmet içi eğitim de, üniversitelerin etkin desteğiyle oluşturulacak eğitici timlerle, belirli bir döngü sistemi ile bütün öğretmenlerin belirli aralıklarla bu eğitimi yerinde almaları sağlanabilir.

5. SONUÇ

Akademik yeterliliğe sahip bir kurulun yönlendirmesi ile ortam ve gereksinim çözümlenmesi yapılarak, yabancı dil eğitimi ile ilgili nesnel veriler toplanmalıdır. Bu veriler ile yabancı dil eğitiminin resmi bir bütün olarak görülebilmelidir. Bu veriler ışığında, dil planlaması çalışmaları yapılarak gerçekçi özel ve genel amaçlar ortaya konmalıdır. Bu amaçları gerçekleştirmek için nasıl bir yabancı dil öğretim yöntemi ya da yöntemleri izlenebileceği de belirlenmelidir. Dikkate alınması gereken diğer bir konu da, yabancı dil eğitiminde kullanılacak uygun malzemelerdir. Belirlenen amaçlara ve yöntemlere uygun malzeme üretim çalışması yapılmalıdır. Bu çalışmalar gerçekleştirilemiyorsa en azından, uluslararası yayınevleri tarafından üretilen malzemeler, ülkemizin bünyesine uydurulmalıdır. Bütün bunları gerçekleştirmek için de en önemli boyut olarak yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi ortaya çıkmaktadır. Lisans eğitimi ve hizmetiçi eğitim gözden geçirilerek, ön görülen amaçlara ulaşmak için, yöntem ve malzemeleri etkin kullanmak amacıyla yeterli alan ve yönetsel bilgi ile donatılmış öğretmenlere sahip olunmalıdır. Bir anlamda, yabancı dil öğretmenliği açısından insan kaynakları planlaması ve yetkin bir güç oluşturulması politikası öne çıkmalıdır. Bu güç, öğretmen ve uzmanların yaratıcılıklarını geliştirmeleri, öz güvenlerini artırmaları, ulusal yabancı dil öğretim sistemleri ve malzemelerinin oluşturulması ile dışa bağımlılığın azaltılması açısından, önem taşımaktadır. Yabancı dil eğitiminin kendi öz kaynaklarından beslenen kuram, yöntem ve malzemelerden oluşması, genel anlamda yabancı dil eğitiminin gelişmesi ve yabancı dil eğitimde başarının artırılması için, en önemli unsur olarak değerlendirilmelidir.

KAYNAKLAR

Akyüz, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Kolej Yayınları.

Belcher, D.D. (2006). English for Specific Purposes: Teaching to Perceived Needs and Imagined Futures in Worlds of Work, Study, and Everyday life. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 133-156.

Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum*. Boston, Massachusetts: Newbury House.

- Canagarajah, A.S. (2006). TESOL At Forty: What are the Issues? *TESOL Quarterly*, 40 (1), 9-34 .
- Çelebi, D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 21 Yıl : 2006/2*, 285-307.
- Cummins, J. (1994). *Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language*. In F. Genesee Ed., *Educating Second Language Children* pp. 33-58. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1991). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Karşılaşılan Güçlükler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 6*, 25-39
- Demirel, Ö. (1999). *Yabancı dili öğrenemiyoruz*. Erişim tarihi: 12 Kasım, 2007 <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/anasayfa/6607825.asp?gid=171>.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Dubin, F. ve Olshtain, E. (1991). *Course Design*. Cambridge: CUP.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Fasold, R. (1991). *The sociolinguistics of Society*. Oxford: Basic Blackwell.
- Graves, K. (1996). *Teachers as Course Developers*. Cambridge: CUP.
- Graves, K. (2000). *Designing Language Courses*. Cambridge: CUP.
- Işık, A. (2005). Egemen Dilin Diğer Dilleri Etkisi Altına Alması ve Yabancı Dil Eğitimi. *İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2005-2 11, 83-102.
- Işık, A. (2008). Linguistic Imperialism and Foreign Language Teaching. *The Journal Of Asia TEFL*, 5 1, 119-140.
- Krashen, S. (1989). *Language Acquisition and Language Education*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Krashen, S. (1998). What does it take to acquire a language. *ESL Magazine*, 3 3, 22-23.

Krashen, S. (2000). *Foreign Language Education the Easy Way*. Burlingame, CA: Language Education Associates.

Krashen, S. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Pennycook, A. (1989). The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, 23 (4), 589-618.

Pennycook, A. (1996). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Essex: Longman.

Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

Richards, J.C. ve Rodgers, T.S. (2002). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

Rogers, J. (1990). The world for sick proper. In Rossner, R. & Bolitho, R. Eds., *Currents of Change in English Language Teaching* pp. 7-14. Oxford: OUP.

Wolfson, N. (1989). *Perspectives*. New York: Newbury House.

Woodward, T. (2002). *Planning Lessons and Courses*. Cambridge: CUP.

Ali Işık lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimini Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği'nde tamamlamıştır. Yrd. Doç. Dr. Ali Işık, 1999-2003 yılları arasında aynı bölümde “Materials Evaluation and Preparation in EFL I, Materials Evaluation and Preparation in EFL II, Syllabus Design and Materials Development & Evaluation, Applied Linguistics, The Use of Literary Texts in Language Teaching” derslerini vermiştir. 2004 yılından itibaren ODTÜ Yabancı Diller Eğitimi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde “English Language Testing and Evaluation ve Teaching English to Young Learners” derslerini vermektedir. Işık, yabancı dil eğitiminde, müfredat geliştirme, malzeme geliştirme ve değerlendirme, ölçme-değerlendirme, öğretmen eğitimi ve yöntem konularında çalışmalar yapmaktadır.