

DISCUSSION (TARTIŞMA)

Türkiye’de Neden Yabancı Dil (İngilizce) Öğretmiyoruz ve Neden Öğrencilerimiz İletişim Kurabilecek Düzeyde İngilizce Öğrenemiyor?

Turan Pakar*

Bu tartışma konusu zaman zaman birçok ortamda hemen hemen herkesin sorduğu ancak cevabını bir türlü net olarak kimsenin veremediği bir sorundur. Sevgili çocuklarımız ilköğretim ilköğretim 4’ten lise sona kadar ve hatta üniversite de bile İngilizce dersi almalarına rağmen başlangıç düzeyinde bile İngilizce iletişim kuramazlar. Bu sonucun sorumlusu olarak kimi sistemi, kimi Milli Eğitim Bakanlığını, kimi öğretmeni, kimi ders kitaplarını suçlar. Bu yazıda ben önce bir durum tespiti yapıp sonra da neler yapılabilir konusunda görüş ve önerilerimi dile getireceğim. Bu tartışmayı önce İngilizce hazırlamaya başladım ancak dergi editörümüzün “İngilizce yazarsan sadece İngilizce bilenler okuyabilir ama Türkçe yazarsan daha çok kişi okuyabilir” önerisi üzerine Türkçe yazmaya karar verdim.

Çocuklarımız ilköğretim 4. sınıfta başlangıç düzeyinde İngilizce öğrenmeye başlıyorlar. İlköğretim düzeyinde 700 saat ve lise düzeyinde yine 700 saat olmak üzere ortalama 1400 saat İngilizce dersi görüyorlar. Ne ilginçtir ki, 1400 saatlik program sonunda öğrencilerin % 90’ı hala başlangıç düzeyinde kalmaktadır. Örneğin Pamukkale Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokuluna kayıt yaptırıp yerleştirme sınavı sonucu başlangıç düzeyine kaydolan öğrenci yüzdeleri bu konuda öğrenme düzeyinin ne kadar düşük olduğunu veya hiç oluşmadığını bize göstermektedir. Yabancı Diller Yüksekokulu’na kaydolan öğrencilerden 2008-2009 akademik yılında 934 öğrenciden %94.43’ü, 2009-2010 akademik yılında 1090 öğrenciden % 97.33’ü, 2010-2011 akademik yılında 1450 öğrenciden % 90.20’si ve 2011-2012 akademik yılında 1634 öğrenciden %83.29’u başlangıç düzeyinde

İngilizce hazırlık programına başlamıştır. Bir üniversitedeki bu durum bile gösteriyor ki öğrencilerimiz ilköğretim ve lise düzeyinde İngilizce öğrenmeden mezun olmaktadır. Benim derslerimde öğrenciler durumlarını şu ifade ile çok güzel dile getirmektedirler “I am çakmaz, hocam.”

Durum tespiti açısından çeşitli mesleklerde ve kurumlarda çalışan birçok lise ve üniversite mezunu için de durum aynıdır. Bunca yıllık İngilizce öğrenimlerine rağmen mezunların birçoğu hala başlangıç düzeyinde bile iletişim kuramazlar; içlerinde bazıları, özellikle akademisyen düzeyinde olanlar sadece okuduğunu anlayabilir. Dolayısıyla mevcut sistem yabancı dilde söylenenleri duyamayan, duygu ve düşüncelerini konuşamayan ve yazamayan, fakat sadece cümle ve paragraf düzeyinde yazılı metinleri sözlük yardımıyla anlayabilen ürünler ortaya çıkarmaktadır.

Bu durumda bu öğrenciler nasıl bir süreçten geçiyor da böyle bir ürün ortaya çıkıyor bir inceleyelim. Bu öğrenciler hangi ortamlarda, hangi yöntem ve materyallerle nasıl İngilizce öğreniyor? Bu soruyu cevaplayabilmek için Çukurova Üniversitesi, Muğla Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültelerinde öğrencilerin aldığı Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde öğrencilerimin 10 yıllık süreç içinde tuttuğu gözlem raporlarını inceledim. Bu raporlara göre öğretmenlerin % 95’i öncelikle İngilizce dilbilgisi öğretmeye çalışıyor ve dili bir iletişim aracı olarak görmüyor, kullanmıyor ve ders ortamında kullanırtmıyor. Üstelik sınavlarda ise iletişim adına hiçbir bölüm yok. Bazı sınav kâğıtlarında okuma bölümleri ile karşılaşmakla birlikte, dinleme, yazma bölümleri hiç yok.

*Yrd. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli. E-posta: tpakar@gmail.com

Konuşma sınavları ise hiç yapılmıyor. Bu tür ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkilediğini göz önüne alırsak böyle bir süreç sonunda ürünlerden başlangıç düzeyinde bile iletişim kurmalarını beklemek hayalcilik olur. Olmayan bir şeyin ise geliştirilmesini asla bekleyemeyiz. Maalesef Milli Eğitim Bakanlığı içinde bu süreci denetleyip değerlendirecek, dönüt sağlayacak ve öğretmenleri yönlendirecek bir organizasyon yok ya da varsa işletilmiyor.

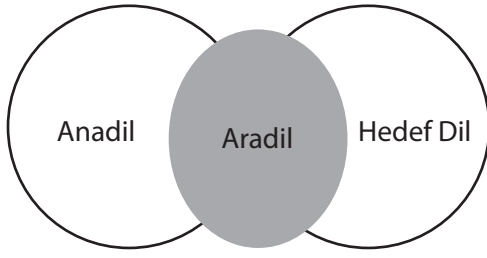
Öğrenciler açısından duruma baktığımızda başlangıçta onlar çok hevesli, katılımcı ve bir şeyler öğrenmeye çalışıyorlar. Ancak yıllar geçtikte dilbilgisi odaklı ve ağırlıklı mekanik alıştırmaya dayalı İngilizce öğretimi formüllere dayalı bir matematik problemi gibi görmeye başlıyorlar ve sonuçta İngilizce derslerinden nefret ediyorlar veya İngilizceyi yok sayıyorlar. Bu da onlarda öğrenilmiş çaresizlik oluşturuyor (Seligman, 1975). Sonuç "I am çakmaz, hocam!" Dersler hala dilbilgisi odaklı, cümle tamamlama, boşluk doldurma, eşleştirme, vb. gibi öğrencilerin sıfır hata ile mekanik işlem yapmalarını bekleyen öğretmen merkezli etkinliklerle yürütülüyor. Bu süreçte dinleme alıştırmaları, öğrencilerin kendilerinden başlamak üzere çeşitli konularda duygu ve düşüncelerini dile getirebilecekleri üretime dayalı yazma ve konuşma etkinlikleri hiç yok. Peki ne var? İletişimsel olmayan ve öğrencileri günlük hayata hazırlamayan bir sürü etkinlikler: dilbilgisi kuralına ve formülüne göre bol bol cümle yapma, ders kitabındaki mekanik alıştırmaları satır satır yapma, kelime ezberleme, bir kelimeyi veya cümleyi 20 defa deftere yazma, oldukça bozuk bir telaffuz ve diksiyonla kitaptaki okuma parçası veya diyalogu dakikalarca sesli okuma (çünkü her bir öğrenci okuyup sesini duyurmak istiyor), anlamını anlasa da anlamasa da kitapta geçen diyalogu ezberleme, okuma parçasını kelime kelimesine cümle cümle Türkçe'ye çevirme. Ders ortamına paralel olarak ödevler ve özellikle sınavlar da aynı tür etkinliklerle veya çoktan seçmeli olarak sadece bir tek doğru cevabı olan dilbilgisi odaklı sorularla gerçekleşmektedir. Oysa bu etkinliklerin hiçbiri öğrencileri gerçek yaşama hazırlamamaktadır. Bu durumda öğrenciler de yabancı dili öğrenme amacından vazgeçip sadece ne yapıp edip dersi geçme hedefine kilitlenmektedirler. Sadece ders

kitabındaki etkinliklere çalışmakta ve çoğu zaman sınavlarda kitaptaki etkinliklerin aynı sorulduğu için bu etkinlikleri ezberleme yoluna gitmekte ve sonunda İngilizceyi iletişim dili olarak öğrenmeden bu derslerden başarılı olmaktadır.

Sıfır hata ile öğrenme kuramına dayalı davranışçı ve yapısalcı dil öğretimi anlayışı içerisindeki bu sistemde 10 yıl değil, 20 yıl da İngilizce dersi yapılırsa bu süreçten iletişim kurabilen ürünler çıkacağını sanmıyorum. Üstelik Newmark and Reibel, ta 1968 yılında bundan 44 yıl önce yazdığı bir makalede bu tür dilbilgisini pekiştiren alıştırmaların gerekli olabileceğini ama iletişim açısından yetersiz olduğunu ifade etmiştir (aktaran: Johnson, 1981). Ayrıca Johnson (1981) ise bu şekildeki öğretimin dilbilgisini bilen ancak iletişimsel olarak yetersiz ve öğrendikleri dilbilgisi yapılarını gerçek yaşam ortamlarına aktaramayan bireyler ürettiğini ifade etmiştir. Neden hala bizim öğretmenlerimiz ısrarla bu yöntemle İngilizce öğretmeye ve test etmeye devam etmektedir bir anlam veremiyorum.

Ne yapmak gerekiyor? Öncelikle öğretmenlerimizin mutlaka anadil ve ikinci dil öğrenim süreçlerini iyi bilmesi gerekiyor. Rod Ellis (1988) 'in dil öğrenimiyle ilgili slogan gibi bir sözü vardır; "rotayı değiştiremezsiniz ancak öğrenme hızını artırabilirsiniz." Bu şu demektir: İngilizce öğretmeni öğrencilerin dil öğrenim sürecinde başlangıç düzeyinden en ileri düzeye kadar hangi aşamalardan geçeceğini bilmelidir. Yoksa bu konudan haberdar olmayan bir öğretmenin durumu acemi bir çiftçi gibi Ekim ayında ektiği buğdayın çimlenmesini beklemeden Mart ayında tarlayı bir daha sürerek ekin ekmesine benzer. Tam çimlenmek üzere olan ekini yok eder, zarara uğratır ve boşu boşuna masrafa girer. Oysa usta bir çiftçi bilir ki buğday ancak Mart sonu veya Nisan başında çimlenir ve hava koşullarını göz önünde bulundurarak sabırla tohumların çimlenmesini bekler. Dil öğretim süreci de böyledir. Öğretmen bugün öğrettiği bir kuralı öğrenciden hemen yarın doğru bir şekilde kullanmasını ve üretmesini beklemesiz. Öğretmen her öğrencinin bir ara dil sürecinden geçeceğini ve bu süreçte ne tür hatalar yapacağını bilir ve tıpkı bir anne gibi öğrencinin üretimlerindeki hatalarını hoş görür ve onlara insancıl ve oluşturmacı

yöntemlerle İngilizcelerini geliştirecek dönütler verir ve sürekli dili iletişimsel olarak kullanmaya teşvik eder.



Şekil 1. Aradil Kavramı, (Selinker, 1972, aktaran: Ellis, 1985)

Oysa bizdeki uygulama ise en son yapılması gerekeni ilkönce yapmaya çalışıyoruz. Dil öğrenenler belirli bir düzeyde dile hakim olduktan sonra dilbilgisi analizi yapabilirler ve bu tür analizler onların dile olan hakimiyetlerini pekiştirebilir ve farkındalık yaratabilir. Yoksa sadece dilbilgisi öğrenerek dile hâkimiyet kurulmaz.

Tarihsel süreç içinde dil öğretim yöntemleri arasında dili bir iletişim aracı olarak görüp öğretilmesine önayak olan en önemli yöntem iletişimsel yöntemdir. Öğretmenlerin bu yöntemin amacını ve süreçlerini iyi bilmesi ve öğretimlerini ve sınavlarını bu yönetime göre düzenlemeleri gerekir. İletişimsel yöntemde dil sadece öğrenilmesi gereken dilbilgisi kurallarından ibaret bir yapılar sistemi değil, bir iletişim aracı olarak görülür ve tüm etkinlikler bu bağlamda planlanır ve sınıf içinde uygulanmaya çalışılır (Richards & Rogers, 2001). İletişimsel dil öğretiminde üç temel ilke oldukça önemlidir: 1. iletişim ilkesi, 2. görev ilkesi, 3. anlamlılık ilkesi (Richards & Rogers 2001:161). İletişim ilkesine göre gerçek iletişim bizi öğrenmeye götür. Öğrenciler gereksiz diyalog ezberleme veya anlam odaklı olmayan (sözcük, cümle, diyalog) tekrar yerine yaratıcılıklarını kullanarak birbirleriyle gerçekten hedef dilde iletişim kurmaya çalışırlar. Göreve dayalı öğrenme ilkesine göre, ikili, gurup veya sınıf olarak öğrencilerin yapacağı anlamlı etkinlikler onların dil öğrenmesini ve uygun bağlamlarda kullanmasını sağlar. Öğrenciler ne kadar çok iletişimsel amaçlı etkinlik yapmaya teşvik edilirse o kadar çok dili kullanmayla karşı

karşıya kalır ve dili sadece dilbilgisi yapılarına göre değil anlamlı kullanıma dayalı olarak öğrenmeyi gerçekleştirir. Diğer taraftan anlamlılık ilkesine göre ise öğrencinin kullandığı her tür ifade onun için anlamlı olmalıdır.

Bu bağlamda sınıfta kullanılan dil özgün olmalı ve anlamlı bir iletişimi hedeflemelidir. Öğrencilerin hedef dili akıcı bir şekilde ve hatta Türkçe söylemlerle "gözünü, kaşını yara yara" çekinmeden kullanması ve kullanmaya teşvik edilmesi oldukça önemlidir. Bu durum öğrencinin kendine olan özgüvenini oluşturmasını ve bu özgüvenini devam ettirmesini sağlar. Deneme-yanılma tekniği ile öğrenciler kendi ihtiyaç duyduğu sözcük, kavram ve yapıları oluştururlar. Bu süreçte yapılan etkinliklerin anlamlı, iletişimsel ve yaratıcı olması oldukça önemlidir. Dolayısıyla hata yapmak, yanlış anlamak, yanlış anlaşılma, hatanın farkına varmak ve hatta kendi kendine hatayı düzeltmek, gerektiğinde öğretmenden, arkadaşından veya bir bilenden yardım almak doğal ve insancıl bir öğrenme sürecidir. Bu yöntemde öğrenci dili sadece dilbilgisi yapıları veya kuralları olarak görmez, aksine onu bu yapılarıyla birlikte dört beceri olarak; izleme, dinleme, konuşma, okuma halinde bir bütün olarak görür ve kullanır. Öğrenci her fırsatta dili kullanmak için ortam arar; ikili ve gurup çalışmalarında etkin rol alır. Hem sınıf içinde hem de sınıf dışında hedef dili kullanmak amacıyla öğretmeniyle, arkadaşlarıyla veya internet aracılığıyla anadili konuşanlarla iletişim kurmak için fırsat yaratır.

Krashen ve Terrell (1983)'a göre motivasyon, özgüven ve endişe gibi duygusal ve tutumsal değişkenler dil edinim sürecinde önemli rol oynar. Motivasyonu ve özgüveni yüksek öğrenciler dili öğrenmede daha başarılı olmasına rağmen, endişe düzeyi yüksek ve özgüveni düşük öğrenciler ise başarısız olmaktadır. Bu bir tahterevallidir. Öğrencilerin motivasyonu ve özgüveni yükseldiğinde girdiyi daha yüksek düzeyde algılar, anlar ve işlerler, böylece hedef dilde birbirleriyle daha güvenle etkileşimde bulunurlar. Zihinlerinde girdiyi anlamalarına ve algılamalarına yardımcı olan, zihinde bilgi akışını düzenli ve akıcı bir şekilde düzenleyen bir duygusal filtre vardır. Öğrencilerin dil edinim sürecinde stres ve endişe düzeyleri

yükseldiğinde, özgüvenleri çok düşük olduğunda hata yapmaktan korkarlar ve hedef dilde üretim yapmak istemezler ve etkileşim içine girmezler. Böylece adeta zihinlerinde girdiyi anlamalarına ve algılamalarına engel olan bir duygusal filtre duvarı oluşur. Bu durumda yüksek endişe ve gerilim sonucu zihinde bilgi akışı düzenli ve akıcı bir şekilde işleyemez (Krashen ve Terrell, 1983).

Bu bağlamda öğretmenin rolü çok önemlidir. Öğretmen mümkün olduğunca öğrencileri stres ve endişeden uzak tutmalı ve öğrencilerin etkinlikleri severek, hatta zevkle yaptıkları ortamlar oluşturmalarıdır. Stevick (1999)'e göre öğrenme ortamının ve sağladığı girdinin dil öğrenmeye ve öğrenilenlerin uzun dönem hafızada tutulmasına ve istendiğinde kullanılmasına çok büyük etkisi vardır. Richards & Rogers (2001) ise öğretmenin üç ana rolünü şöyle vurgulamaktadır. Öğretmenin en temel rolü hedef dilde anlaşılır girdinin ana kaynağını oluşturmasıdır. Öğretmen derste geçirilen zamanı dil edinimini sağlayacak bir süreç olarak görür ve her türlü materyali ve etkinliği kullanarak düzenli ve sürekli girdiyi sağlar. Öğretmenin ikinci rolü ise sınıfta stres ve endişeden uzak, güvenli, ilginç ve cazibeli bir ortam ve atmosfer oluşturmasıdır (Lazanov & Gateva, 1988). Bunun için öğrencilerin ilgi duydukları konuları seçer, öğrencilerin dilbilgisel hata yapmalarından endişelenmez ve öğrencilerin anlama ve kavramadan-üretmeye giden bir süreç içinde olduklarını bilir ve onların hedef dilde üretim yapmaları için hazır bulunuşluk düzeylerinin oluşmasını sabırla bekler. Öğretmenin üçüncü rolü ise çok zengin etkinlik dağarcığına sahip olmasıdır; öğrencilerin ihtiyacına ve ilgisine göre konuları belirler ve öğrencileri bireysel, ikili veya gurup çalışmasına yönlendirecek farklı konularda etkinlikler düzenler.

Bu bağlamda Task-Based Language Teaching, Göreve dayalı dil öğretimi bu tür etkinlikler için adeta bir reçete niteliğindedir. Bu yöntemde, dil iletişim için bir amaç değil araçtır. Görev (task) sözcüğü yöntemin anahtar sözcüğünü oluşturur ve dil günlük yaşamdaki gibi anlamlı bir bağlam içinde sunulur, uygulanır ve kullanılır (Willis, 1996). Görevler çok çeşitli olabilir; ihtiyaç listesi yapma, not alma, karşılaştırma, tanımlama, bir talimata göre yer bulma, yol sorma, yol tarif etme, telefon

görüşmesi yapma, yemek siparişi verme, paragrafları bir araya getirerek bir hikâyeyi tamamlama vb. gibi. Bu tür etkinlikler ve bu etkinliklerdeki öğrencilerin aldıkları görevler sayesinde öğrenciler hem çeşitli düzey, ortam ve beceride girdi ile karşı karşıya kalırlar hem de onları konuşma veya yazma becerisi olarak üretirler. Başlangıçta taklit olarak başlayan bu üretim öğrenciler dilde yetkinlik kazandıkça yaratıcı ve özgün üretime dönüşür. Bu yöntem öğrencilerin, bireysel, ikili veya guruplar halinde aldıkları veya seçtikleri görevleri (proje, problem çözme, konu, ödev, vb.) karşılıklı etkileşim içersinde yürüttükleri ve bu ortamda hedef dillerini geliştirebildikleri öğrenci merkezli bir dil öğretim/öğrenim yöntemidir.

Diğer taraftan öğrencilere öğrenme sürecinde anlamlı ve motive edici girdinin sağlanması son derece önemlidir. "Girdi hipotezi" (Krashen ve Terrell, 1983) dil edinim sürecinde öğrencinin karşı karşıya kaldığı girdi ile edinim sürecini açıklar. "Dili edinen kişi hazır bulunuşluk düzeyinin 1 düzey üstünde bir bilgi ile karşılaştığında onu anlayabilir ve bu bilgi doğal bir sırayla edinime dönüşür (i+1)" (Krashen ve Terrell 1983: 32). Öğrenci yeterli düzeyde anlaşılabilir girdi ile karşı karşıya kalırsa dili edinme sürecine girer ve konuşma zamanla aşama aşama meydana gelir. Anlama her zaman üretimden önce gelir. Bu nedenle izleme, dinleme ve okuma etkinlikleri öğrencilerin ilgisini çekecek, motivasyonunu artıracak ve aynı zamanda kendilerini güvende hissedecek düzey ve bağlamda olmalıdır. Öğretmen hedef dili kullanmada ve sunmada bir anne gibi cömert ve sabırlı olmalıdır. Bir anne bebeği doğduğu andan itibaren ona konuşur, hikâyeler anlatır, sorular sorar ve kendisi cevaplar ve bebekten bir kelime bile cevap gelmesini beklemez. O zamanı geldiğinde bebeğinin kendisini gülücüklerden başlayarak önce ses ile sonra sözcüklerle ve daha sonra cümlelerle tepki vereceğini bilir. Öğretmen benzer süreçleri ikinci dil öğrenenlerin de yaşayacağını bilmelidir ve bir anne gibi davranabilmelidir. Ancak böyle bir ortam öğrenciyi zaman içersinde üretmeye yönlendirecektir. Anlamı oluşturmak için ve anlamlı bir girdi sağlamak için öğretmen her türlü izleyerek öğrenmeye yönelik materyali kullanmalıdır çünkü günümüzde çocuklar doğduğu günden

beri televizyon programları, bilgisayar oyunları ve internette filmler izleyerek öğrenmektedir. Günümüzde sınıflarda oluşturulacak bilgisayar + projeksiyon + ses sistemi bu ortamı yaratmak için en uygun materyali oluşturmaktadır. İnternet ise her konuda İngilizce izleme materyali bulma açısından bir okyanus niteliğindedir. Artık sadece kitaplardaki cümleleri okuyup tekrar ederek dilin öğrenilmediği aşikârdır. Bu nedenle öğretmen filmler sayesinde İngilizce konuşan kişileri doğal ortamlarında sınıfa getirebilmektedir. Özellikle İngilizce alt yazılı filmler bağlamsal girdi sağlayan ve bağlamsal öğrenimi gerçekleştirmede mükemmel araçlardır. Öğretmen ders planını ve izlemeye dayalı materyallerini ilgili konuya göre hazırlamalı, sunmalı, öğrencilere uygulama yaptırmalı ve onların üretimlerine uygun şekilde bireysel dönüt sağlamalıdır.

Öğretmen derslerini hazırlarken ve sunarken Gardner (1993)'ın çoklu zeka kuramına göre hazırlamalı ve öğrencilerini ilgi ve yeteneklerine göre teşvik etmeli ve öğrencilerin dersi sevdikleri ve etkinlik yapmaktan mutlu oldukları ortamlar yaratmalıdır. Bu bağlamda "vatanın bölünmez bütünlüğü için" tek bir ders kitabına dayalı öğretimden vazgeçilmeli öğrencilerin ilgi, motivasyon ve düzeylerine göre ders içi ve dışı okuma etkinlikleri ve İngilizce alt yazılı film izlemeleri için kitap, dergi, gazete ve filmlerin bulunduğu kütüphaneler oluşturulmalıdır. Unutmayalım ki her şeyin başı sevgidir. Sevmeden yapılan hiçbir iş, etkinlik ve eylemde başarılı olamayız çünkü sevgi yaşamımızın tam ortasında ve her zaman yaşam kaynağımızdır. Bu nedenle öğrencilerin dil öğrenme sürecinde etkinlikleri, materyalleri, ödevleri, projeleri, sınavları ve en önemlisi öğretmenlerini sevmeleri başarılı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için son derece önemlidir.

Eğitim-öğretim sürecinde sınavlardan kaçamayız. Bu yapılan bir işin başarılı ve kaliteli olduğunu ve kalitesini görme açısından olmazsa olmazdır. Ancak dil öğretiminde en önemli sorun ölçme aracının nelerden oluşacağı sorunudur. Şu andaki ulusal düzeydeki KPDS, ÜDS, LYS ve SBS gibi dil sınavı örneklerine baktığımızda bu sınavların sadece bir beceriyi yani okuma becerisini ölçtüğünü görürüz. Oysa dili öğretirken de ölçerken de

dört beceriyi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) kullanmak zorundayız. Aksi takdirde sınavlarımızın kapsam geçerliği sorunu ortaya çıkar. Uluslararası TOEFL, IELTS gibi sınavlar ise dört beceriyi ölçtükleri için kapsam geçerliği sorunları yoktur. Sınavların öğrenmeye ve öğretime olan bir etkisi vardır (Hughes, 2003) ve eğer siz dört beceriyi öğrettiğiniz halde ölçmezseniz öğrenciler bir süre sonra ölçmediğiniz beceriyi ihmal etmeye başlarlar. Belirli bir sürecin sonunda da öğrenciler sadece ölçülen becerileri öğrenir ve ölçülmeyen bölümleri hiç öğrenmeye gerek duymazlar. Aslında Türkiye'de dil öğrenim sürecinde yaşanan da budur. Yani ulusal düzeydeki KPDS, ÜDS, LYS ve SBS gibi dil yeterlik sınavlarında sadece okuma becerisi ölçüldüğü için bu sınavlarda başarılı olanlar çoğunlukla yazılı olarak sorulan çoktan seçmeli sorulara cevap verebilir ancak İngilizce kendilerine bir şey anlatıldığında duyamazlar, kendilerini sözlü ifade edemezler ve duygu ve düşüncelerini organize edip yazamazlar. Kısaca İngilizce başlangıç düzeyinde bile iletişim kuramazlar. Bu ürün bu tür sınavların yarattığı bir üründür. Oysa bu tür sınavlar okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dört beceriyi temel alan iletişim amaçlı ölçme yapsa İngilizce öğrenenler de kendilerini bu becerilere göre hazırlayacak ve dört beceride iletişim kurmayı öğreneceklerdir. Buna ek olarak, bu tür ulusal sınavları model alan öğretmenler de sınavlarında dört beceriyi ölçmeye önem verecekler ve öğrencilerini iletişim amaçlı İngilizce öğrenmeye yönlendireceklerdir.

Sonuç olarak İngilizce öğrenen ve öğreten tüm paydaşlar öncelikle İngilizceyi bir iletişim aracı olarak görmeli ve tüm öğrenme/ öğretim süreçlerini bu amaç doğrultusunda düzenlemelidir. Yoksa mevcut sistemde bu durum bir kısır döngü olarak devam edip gidecektir. Bu konuda harcanan binlerce saat ders, zaman, para, enerji ve her türlü kaynak ülkenin hanesine israf olarak yazılacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı gerek eğitim programını değiştirerek gerek kullanılan ders materyallerinde değişikliği yaparak ve gerekse öğretmenlere bölge bölge hizmetiçi eğitim programları uygulayarak bu durumu değiştirme çabası içersindedir. Ancak yeni programın ve kaynakların etkin kullanılıp kullanılmadığına ve öğretmenlerin bu yeniliklere ne kadar uyum sağlayıp etkin ders

yaptığına ve ne tür ölçme ve değerlendirme yaptığına dair hiçbir denetim yoktur. Bu nedenle de yapılan tüm müdahale ve çabalara rağmen ülke çapında kayda değer bir gelişme sağlanamamaktadır. Tüm bu süreçlerde etkin bir denetim yapılmalı ve bireysel yönlendirme

(Paker, 2012; Anderson, 1986) uygulanarak öğretmenin mesleki gelişimine ve istenen hedefe ulaşmasına katkıda bulunulmalıdır. Bu sayede kalite arttırılabilir ve istenen ürün elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, R. H. (1986). The genesis of clinical supervision. In W. J. Smyth (ed.), *Learning about teaching through clinical supervision*. London: Croom Helm.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition (2nd edition)*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory and practice*. New York: Basic Books.
- Johnson, K. (1981). Some background, some key terms and some definitions. In K. Johnson and K. Morrow (eds.), *Communication in the classroom*. London: Longman.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers (second edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazanov, G., & Gateva, E. (1988). *The foreign language teacher's suggestopedic manual*. New York: Gordon and Breach.
- Paker, T. (2012). *Clinical Supervision: Effects and Implications*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.
- Richards, J.C., & Rogers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis (Second edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Stevik, E. W. (1999). Affect in learning and memory: from alchemy to chemistry. In J. Arnold (ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.