

Türkiye’de Uygulanmakta Olan Yabancı Dil Eğitiminin Değerlendirilmesi ve Çözüm Önerileri

Eyyüp Yaşar KÜRÜM^a

Öz

Ülkemizde etkin bir yabancı dil öğretimi bizzat Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilan edilen stratejik bir hedef olmasına rağmen (<https://www.meb.gov.tr/yabanci-dil-egitimi-bizim-icin-stratejik-bir-meseledir/haber/18557/tr>), bu konuda çok da başarılı olamadığımız istatistiklere yansıyan bir sonuçtur. Education First adlı kuruluşun 2020 yılında yayınlanan istatistiklerine göre Türkiye Yabancı Dil Yeterlik endeksinde dünya ülkeleri arasında 70’inci sırada kendisine yer bulabilmiş; 478 ortalama puan ile Avrupa ülkeleri arasında da sondan 2’inci olabilmiştir. Bu başarısızlığın en önemli sebeplerinin başında okullarımızda resmi bir uygulama olarak 1990’lı yılların ortalarından beri kullanılmakta olan İletişimsel Dil Öğretim yöntemi gelmektedir. Hâlihazırda tüm İngilizce dersleri bu yaklaşımın varsayımlarına dayalı olarak yapılmaktadır. Mevcut modelde ısrar edilmesinin aynı başarısız sonuçları doğurmaya devam edeceği açıktır.

Dört becerinin eşit oranda öğretilerek her birinde yetkinlik kazanılabileceği varsayımına dayalı İletişimsel Yöntemin alternatifi Anlama Odaklı Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşımıdır. Bu yaklaşım Amerikalı dilbilimci Stephen Krashen’in anlaşılabilir girdi hipotezine dayanır. Bir yabancı dilde yetkinlik elde etmenin ancak o dildeki mesajları anlamaya başlamak yoluyla gerçekleşebileceği savını savunur. Buna göre ideal bir yabancı dil öğretimi programı öğrencilere çok fazla miktarda, dilin çeşitli varyasyonlarını barındıran anlaşılabilir ve onların ilgisini çeken okuma, dinleme ve izleme materyali sağlamak üzere kurgulanmalıdır. Yalnızca dil ile ilgili bilgilerin öğretildiği fakat dilin kullanımının ihmal edildiği yabancı dil öğretim programları öğrencilere sadece gramer ve kelime bilgisi öğretebilir. Ancak, böyle bir program onları okuduğunu, dinlediğini anlayan, kendisi de akıcı ve hatasız konuşabilen ve yazabilen yetkin birer kullanıcı yapamaz. Bu makalede Anlama Odaklı Yabancı Dil Öğretimi programına nasıl geçilebileceği konusunda politika geliştiricilere ve öğretmenlere kısa, orta ve uzun vadede uygulayabilecekleri somut önerilerden bahsedilecektir.

^a Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye. E-mail: eyyupkurum@aydin.edu.tr ORCID: 0000-0002-6681-2824

Atıf: Kürüm, E. Y. (2024). Türkiye’de uygulanmakta olan yabancı dil eğitiminin değerlendirilmesi ve çözüm önerileri. *Istanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 16-30. 10.46423/izujed.1269741

Anahtar Kelimeler: İngilizce Öğretimi, İletişimsel Yaklaşım, Anlama Odaklı Yaklaşım, Anlaşılabilir Girdi.

An Evaluation of Foreign Language Teaching in Turkey and Suggestions for Solution

Abstract

Although effective foreign language teaching in our country is a strategic goal announced by the Ministry of National Education (<https://www.meb.gov.tr/yabanci-dil-egitimi-bizim-icin-stratejik-bir-meseledir/haber/18557/tr>), it is a result reflected in the statistics that we have not been very successful in this regard. According to the statistics published in 2020 by the organisation Education First, Turkey ranked 70th among the world countries in the Foreign Language Proficiency Index and second to last among European countries with an average score of 478. One of the most important reasons for this failure is the Communicative Language Teaching method, which has been used as an official practice in our schools since the mid-1990s. Currently, all English lessons are based on the assumptions of this approach. It is clear that insisting on the current model will continue to produce the same unsuccessful results.

The alternative to the Communicative Method, which is based on the assumption that the four skills can be taught in equal proportions and competence can be gained in each of them, is the Comprehension-Based Foreign Language Teaching Approach. This approach is based on American linguist Stephen Krashen's comprehensible input hypothesis. It argues that acquiring proficiency in a foreign language can only be achieved by beginning to understand the messages in that language. According to this hypothesis, an ideal foreign language teaching programme should be designed to provide students with a large amount of comprehensible and compelling reading, listening and video materials that contain variations of the language. Foreign language teaching programmes that teach only language knowledge but neglect language use may teach grammar and vocabulary. However, such a programme cannot make them competent users who understand what they read and listen to and who can speak and write fluently and accurately. In this article, solid suggestions for policy makers and teachers on how to move towards a Comprehension-Based Foreign Language Teaching programme will be presented.

Key Words: ELT, Communicative Approach, Comprehension Based Approach, Comprehensible input.

Extended Abstract

In this article, the effectiveness of the Foreign Language Teaching programmes implemented in our country, especially English language teaching, and the opinions and suggestions for the improvement of this teaching are presented. The article answers the following 3 basic questions under 3 headings:

1. Is English language teaching in Turkey effective and efficient enough?
2. What are the shortcomings of the current English language teaching program?
3. What should be done for a more effective and efficient English language teaching?

The investigation on the subject will be presented under 3 main headings. These headings are as follows:

- I. The current problem,
- II. The deficiencies of the current English language teaching and
- III. Principles of Comprehension-Based English teaching and examples of application.

I. THE CURRENT PROBLEM

Foreign language education in general and English education in particular is not at the desired level in Turkey. This situation stands out as a problem in front of us, both with the experiences of people in their own lives and with statistical data. In the ranking made by taking into account the averages of approximately 2.2 million students who take the language proficiency exam from 100 countries whose mother tongue is not English every year, the average of the students who take the exam from Turkey is 69th among 100 countries. With this result, our country ranked second to last among European countries, just ahead of Azerbaijan. When we look at the previous years, we see that our performance was not very good as well. In this index, our country ranked 62nd in 2017, 73rd in 2018 and 79th in 2019. So, in Turkey, foreign language education in general and English education in particular are not at the desired levels. This situation stands as a problem in front of us in a very obvious way with both the experiences of people in their own lives and statistical data.

II. THE DEFICIENCIES OF THE CURRENT ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN TURKEY

Both public and private education institutions try to teach English and other foreign languages through the methodology of Communicative Language Teaching (CLT) with a focus on the 4-language (Ellidokuzoğlu, 2017). The assumptions of this method accepts that a language subject should be taught starting from the simplest content and move to so called more complex structures. Also, instruction needs to start from conceptualization to more abstract constructions. Along with that there should be enough adequate language exercises provided to students related to the subject on the subject taught. Furthermore, the mistakes of learners seen in these exercises should be corrected with the help of a teacher, and the difficulty level and doses of the exercises should be adjusted at varying levels according to the performance and pace of learners until the student gradually becomes error-free.

Another basic assumption that the communicative language method accepts as true is that the more the learner of the target language takes part in scenarios that are similar to

everyday life in the classroom, the more competence he/she can develop in that language. In other words, the most guaranteed way to learn something is to do it by ourselves. Therefore, in order to become fluent in a foreign language, CLT presupposes that it is necessary to practice speaking in that language as much as possible. For this reason, students are expected to speak and write from the first language lesson.

These well-intentioned assumptions sound logical and correct at first glance, however bring more harm than good in language acquisition. In other words, trying to learn a language as if we were trying to learn history, geography, mathematics or any other subject only teaches us some information about that language but not a competency in mastering the language skills. We can learn the grammar rules of that language in this way, we can memorize the meaning of many words in that language, maybe we can perform some of the dialogues we have memorized or similar ones, but that's it. This is not how we can reach a higher level of reading and listening comprehension, speaking on various topics and written communication.

Research in the field for nearly 50 years has shown that comprehension-based and input-based methods are superior to others in foreign language education (Asher, 1965; Burger, 1989; Dupuy, 2000; Krashen, 2003; Dziedzic, 2012). In an effective foreign language programme, the following points should be taken into consideration (Ellidokuzoğlu, 2017):

- Beginner level students are not forced into speaking and writing production,
- Providing students with ample amount of comprehensible input,
- Ensuring that the messages/inputs are as comprehensible, ample, rich and compelling as possible,
- Continuously checking whether students understand the English content they hear, watch and read (while doing this, students should not be expected to speak using long sentences, physical responses and short answers should be contented with).

III. PRINCIPLES OF COMPREHENSION-BASED ENGLISH TEACHING AND ITS PRACTICE AND SUGGESTIONS

In the 2019 Foreign Language Education Forum, the Minister of National Education Ziya Selçuk stated the following about Foreign Language Teaching: "We also see this as an issue related to the development of the economy. We also see it as a matter of Turkey becoming a world state. Therefore, this is not only an operational issue for us, but also a strategic issue." (<https://www.meb.gov.tr/yabanci-dil-egitimi-bizim-icin-stratejik-bir-meseledir/haber/18557/tr>). It is not possible for our country to reach its strategic goal in the field of foreign language proficiency with the current communicative approach based on teaching language-related knowledge. A model change is required in this regard.

In the light of the data presented in this study, it becomes clear that the urgent transition to a Comprehension-Based foreign language program is indispensable for our country to achieve its strategic goals. The steps that can be taken in the short and medium term in this regard can be listed as follows:

1. In-service programs for foreign language teachers to increase their awareness of Comprehension-Based Foreign Language Teaching and to provide them with practical skills,

2. Designing and implementing foreign language assessment and evaluation practices in accordance with the Comprehension Based approach,

3. Initiating studies to develop course materials suitable for comprehension-based approach,

4. A digital library (books and videos) consisting of English storybooks levelled from simple to difficult should be created and made available to students both on the web and as a mobile phone application,

5. The establishment of a Centre for the Production and Implementation of Digital Teaching Materials (Project GAME -Gaining Mastery in English) for the implementation of this approach in the digital environment. This center could firstly convert existing popular computer games into language teaching materials based on comprehensible input. A sample video prepared by Dr Hasanbey ELLİDOKUZOĞLU on this subject can be viewed at <https://www.youtube.com/watch?v=q0T6jXX43sE>.

In this video, a voiceover based on commands was made for the PUBG game. The player who fulfils the commands by understanding them earns points, and if he fails to understand them, he cannot progress in the game. The main features of new computer games or mobile phone applications to be produced in this center, which we can call DIGI, are listed below.

- Simulating the natural environments of the target language (home, school, restaurant, airport, etc.) in three dimensions and designing 3D objects (pen, paper, plate, passport, etc.) in these environments so that they can be moved by the user's avatar when necessary,
- With the voice (and written) commands given by the program, the user/learner is asked to perform certain tasks (brushing teeth, writing on the blackboard, buying food, buying tickets, etc.) in the target language environments using his/her avatar,
- In case of failure to fulfil the command or incorrect reaction, the wrong movement is detected by the sensor camera and feedback is given and asked to do it again,
- Expecting the user to respond more physically (with his/her body) to the given commands,
- In situations requiring verbal answers, short answers and Yes-No answers are sufficient,
- Gradual difficulty in language level from beginner to intermediate,
- Operation of a reward mechanism in case of correct behavior,
- Designing activities within the framework of serious game principles,
- Inability to progress without understanding the verbal/written commands/messages (in many games on the market, users can progress in the game without paying any attention to (hearing-reading) linguistic messages.)
- Satisfying in terms of the amount of linguistic input (input-rich) (rich in the number of messages to which the learner is exposed per unit time).
- No grammatically incorrect input to the learner.

It is thought that computer programs prepared within the framework of serious game principles including these features will contribute positively to the solution of the foreign language problem in our country.

In conclusion, the main problem in foreign language education is the wrong methods being applied. When the methods applied in our country are examined, it is seen that students are forced to produce (speaking-writing) without being exposed to sufficient linguistic input (listening-reading). Based on the idea that the main problem is the lack of linguistic input, it is aimed to take steps to provide students with both comprehensible and interesting input. It is predicted that if the Comprehension-Based Foreign Language Education Project is implemented, the foreign language problem in our country will no longer be an issue.

GİRİŞ

Bu makalede ülkemizde uygulanmakta olan Yabancı Dil Öğretimi programlarının özellikle de İngilizce öğretiminin etkinliği ve bu öğretimin iyileştirilmesine yönelik görüş ve öneriler yer almaktadır. Makale şu üç temel soruya üç başlık altında yanıt vermektedir:

1. Ülkemizde uygulanan İngilizce öğretimi yeterince etkin ve verimli midir?
2. Uygulanmakta olan İngilizce öğretim programının eksikleri nelerdir?
3. Daha etkin ve verimli bir İngilizce öğretimi için yapılması gerekenler nelerdir?

Konuyla ilgili inceleme ve araştırmamız üç ana başlık altında sunulacaktır. Bu başlıklar şunlardır:

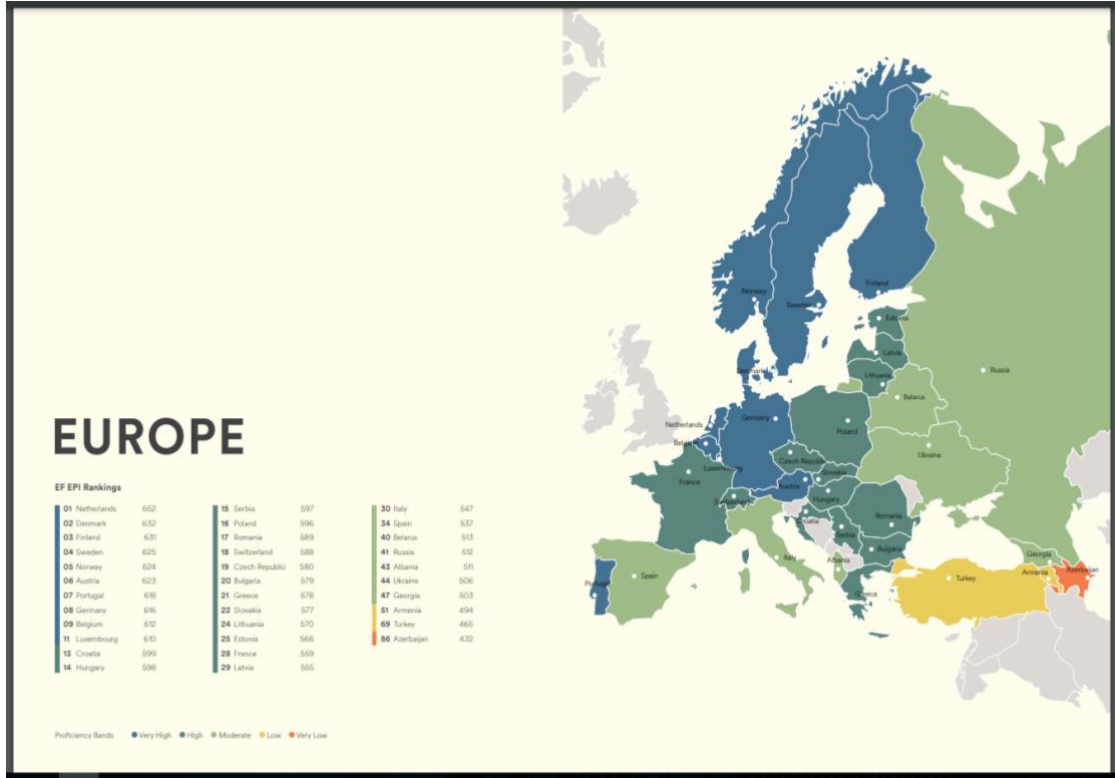
- I. Mevcut problem durumu,
- II. Mevcut uygulanmakta olan İngilizce öğretiminin eksik ve yanlışlıkları ve
- III. Anlama Odaklı İngilizce öğretiminin esasları ve uygulama örnek ve önerileri.

I. MEVCUT PROBLEM DURUMU

Ülkemizde genelde yabancı dil eğitimi özelde ise İngilizce eğitimi sonuçları itibariyle istendik seviyede değildir. Bu durum kişilerin gerek kendi yaşantılarında edindikleri tecrübeler gerekse de istatistiksel veriler ile oldukça bariz bir şekilde önümüzde bir sorun olarak durmaktadır. Her yıl ana dili İngilizce olmayan 100 ülkeden dil yeterlik sınavına giren yaklaşık 2,2 milyon öğrencinin ortalamaları dikkate alınarak yapılan sıralamada Türkiye'den sınava giren öğrencilerin ortalaması 100 ülke arasında 69. olmuştur². Bu sonuçla ülkemiz Avrupa ülkeleri arasında Azerbaycan'ın hemen önünde sondan 2. sıraya yerleşmiştir. Daha önceki yıllara baktığımızda da performansımızın çok iyi olmadığı görülmektedir. Söz konusu bu endekste Türkiye 2017 yılında 62'nci, 2018 yılında 73'üncü ve 2019 yılında da 79'uncu sırada kendisine yer bulabilmiştir. Avrupa bölgesi dil yeterlik endeksinde, Türkiye'nin 2020 yılı itibariyle bulunduğu konumu Tablo 1'de gösterilmiştir:

² Bkz. <https://www.ef.com/wwen/epi/>

Tablo 1. 2020 yılı EF Avrupa Bölgesi İngilizce Yeterlik Endeksi Sıralaması.



Ülkemizde verilmekte olan İngilizce eğitiminin durumunu gösteren diğer bir veri de TOEFL sınav sonuçlarıdır. İçerisinde okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine yönelik soruların yer aldığı TOEFL sınavına giren öğrencilerin aldıkları not ortalamalarına göre Türkiye’den sınava giren öğrencilerin 2019 yılı ortalaması 120 üzerinden 80 olup, Avrupa ülkeleri arasında son sıradadır³. Bu sıralamada birinciliği alan Avusturyalı öğrencilerin ortalaması 100, ikinci sıradaki Hollandalı öğrencilerin ortalaması 99, üçüncü sıradaki Alman öğrencilerin ortalaması ise 98’dir. Bizimle aynı puan ortalamasına sahip ülkelere baktığımızda bu ülkelerin Ürdün, Sudan, Gana gibi ekonomik büyüklük, refah seviyesi, ortalama yaşam süresi gibi birçok ölçüt açısından bizimle aynı kategoride olmayan ülkeler olduğu görülmektedir. Tablo 2’de Avrupa, Ortadoğu ve Pasifik bölgesinden ülkeler ve sınav sonuçları ayrıntılı olarak gösterilmektedir:

³ Bkz. https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf

Tablo 2. Çeşitli Ülkelerin 2019 yılı TOEFL Puan Sıralaması.

Geographic Region and Native Country	Reading	Listening	Speaking	Writing	Total	Geographic Region and Native Country	Reading	Listening	Speaking	Writing	Total
Georgia	21	23	22	21	86	MidEast					
Germany	24	26	25	24	98	Algeria	18	20	21	19	77
Greece	23	25	23	23	94	Bahrain	21	24	24	22	91
Greenland	*	*	*	*	*	Egypt	20	22	22	21	86
Holy See (Vatican City State)	*	*	*	*	*	Iran, Islamic Republic of	22	22	21	21	86
Hungary	23	24	23	22	92	Iraq	17	20	21	19	77
Iceland	23	25	24	23	95	Israel	22	24	23	21	90
Ireland	23	23	24	23	93	Jordan	18	21	21	19	80
Italy	23	23	22	22	90	Kuwait	18	21	22	20	80
Jersey	*	*	*	*	*	Lebanon	21	23	23	22	89
Kosovo, Republic of	19	21	23	21	84	Libyan Arab Jamahiriya	18	20	22	19	79
Latvia	21	24	24	22	91	Morocco	18	21	21	20	80
Liechtenstein	*	*	*	*	*	Oman	18	21	22	20	80
Lithuania	21	23	23	22	89	Palestine Territories	17	20	21	19	77
Luxembourg	24	25	24	24	97	Qatar	19	21	22	20	82
Macedonia, Former Yugoslav Republic of	20	22	23	22	87	Saudi Arabia	16	20	21	18	74
Malta	*	*	*	*	*	Sudan	19	21	22	19	80
Moldova, Republic of	21	22	22	21	87	Syrian Arab Republic	19	21	22	20	81
Monaco	21	22	23	21	87	United Arab Emirates	19	21	23	21	84
Montenegro	18	21	22	20	81	West Bank	*	*	*	*	*
Netherlands	24	26	25	24	99	Yemen	16	19	21	18	74
Northern Ireland	*	*	*	*	*	Pacific					
Norway	21	24	24	22	92	American Samoa	*	*	*	*	*
Poland	22	24	23	22	91	Australia	23	25	24	23	95
Portugal	22	24	23	22	91	British Indian Ocean Territory	*	*	*	*	*
Romania	23	24	23	23	92	Fiji	*	*	*	*	*
Russian Federation	21	23	22	21	88	French Polynesia	20	22	21	21	84
San Marino	*	*	*	*	*	Guam	*	*	*	*	*
Scotland	*	*	*	*	*	Kiribati	*	*	*	*	*
Serbia	21	23	23	22	89	Marshall Islands	*	*	*	*	*
Slovakia	22	24	23	22	91	Micronesia, Federated States of	*	*	*	*	*
Slovenia	24	25	24	23	97	Nauru	*	*	*	*	*
Spain	23	23	22	22	90	New Caledonia	*	*	*	*	*
Sweden	21	25	25	22	93	New Zealand	24	25	23	23	94
Switzerland	25	26	25	24	99	Norfolk Island	*	*	*	*	*
Turkey	20	21	20	20	80	Northern Mariana Islands	*	*	*	*	*
Ukraine	20	22	22	21	86	Palau	*	*	*	*	*
United Kingdom	23	24	24	23	94						

Test and Score Data Summary for TOEFL iBT® Test 23

Çeşitli araştırmalar bir ülkenin İngilizce yeterlik seviyesi ile o ülkenin çeşitli insani ve ekonomik göstergeleri arasında pozitif bir korelasyon olduğunu söylemektedir. Yani bir ülke öğrencilerine ne kadar iyi İngilizce öğretiyorsa o ülkenin çeşitli kalkınma endekslerindeki yeri de o ölçüde yüksek olmaktadır. Örneğin yukarıda ifade edilen Education First (EF) İngilizce Yeterlik endeksinde “çok yüksek” ve “yüksek” kategoride İngilizce ortalamaya sahip ülkelerin yıllık gayri safi milli hasılları sırasıyla 43,372 \$ ve 15,528 \$ iken Türkiye’nin de yer aldığı “düşük” ve “çok düşük” yetkinlik seviyesindeki GSMH rakamları sırasıyla 8,592 \$ ve 5,608 \$’dir.

Yine, The Wall Street Journal’de yayımlanan 5 Kasım 2019 tarihli bir makalede EF endeksinde arka arkaya 4 yıl “düşük” dil yeterlik kategorisinde yer alan Japonya’nın, uyguladığı İngilizce öğretim programları yüzünden (ki bu programlar Türkiye’de uygulanan yapısal ağırlıklı yabancı dil öğretimi ile büyük ölçüde örtüşmektedir) Arnavutluk ve Vietnam gibi ülkelerin bile gerisinde kaldığı belirtilmektedir. Japonya’nın ilk defa bu endekste orta yetkinlik düzeyine çıkan Çin ile aralarında olan ekonomik rekabette yetişmiş insan kalitesi açısından sıkıntı yaşayabileceği değerlendirilmektedir⁴.

Quartz adlı internet sitesinde “Avrupa’nın Büyük Ekonomileri İngilizcede Geriye Düşüyor” başlığıyla yayımlanan 5 Kasım 2019 tarihli bir makalede, EF’nin 2019 yılındaki dil

⁴ Bkz. <https://www.wsj.com/articles/improving-japans-english-gets-lost-in-translation-11572954240>

yeterlik endeksine atfla Avro bölgesindeki dört büyük ekonomi içinde yalnızca Almanya'nın dil yeterlik endeksinde yüksek puan aldığı, diğer üç büyük ekonomik güce sahip Fransa, İspanya ve İtalya'nın ise nispeten daha düşük kategoride yer aldığı vurgulanmakta, bu durumun ilgili ülkeler açısından bir dezavantaj teşkil edebileceği belirtilmektedir.⁵

Günümüzde İngilizce lisanının iş, eğitim ve akademik dünyadaki baskın karakteri tarihte emsali görülmedik bir biçimde bariz olarak görülmektedir. Örneğin 03 Mart 2021 itibariyle tüm dünyada internet üzerinde yayın yapan çevrimiçi web sayfalarının içerik olarak %60,6'sı İngilizce dilindedir. Bu konuda İngilizceye en yakın rakip olabilecek ikinci en yaygın içerik dili Rusçanın oranı ise yalnızca %8,3'tür⁶. Dünya çapında basılan kitapların yaklaşık %22'si, yayımlanan dergi ve gazetelerin %63'ü, bilimsel dergilerin %45'i, çekilen film ve videoların %35'i; kısacası üretilen tüm bilginin %44,29'u İngilizce lisanında üretilmektedir (Lobachev, 2008). Bu durumda bir ülkede İngilizce dilinde okuduğunu, izlediğini ve duyduğunu anlayabilen, İngilizceyi akıcı bir biçimde konuşup yazabilen nüfus ne kadar fazlaysa o ülkenin inovasyon, sanayi, ticari, bilimsel ve teknolojik üretimdeki rekabet şansı da o denli yüksektir denilebilir.

Ne yazık ki İngilizce öğretimi konusunda ülkemizin istendik seviyenin uzağında olduğunu yukarıda veriler ışığında açıklamıştık. Şimdi bu duruma sebep olan faktörlerin neler olduğunu ve bu konuda nelerin yapılması gerektiği açıklanacaktır.

II. TÜRKİYE'DE UYGULANMAKTA OLAN İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN EKSİKLERİ VE YANLIŞLIKLARI

Ülkemizde gerek devlet gerekse de özel öğretim kurumlarında büyük oranda İletişimsel Dil Öğretimi adı verilen dört beceri odaklı dil öğretim yöntemiyle İngilizce ve diğer yabancı diller öğretilmeye çalışılmaktadır (Ellidokuzoğlu, 2017). Bu yöntemin doğru kabul ettiği birtakım varsayımlar vardır. Buna göre bir konu basitten zora ve somuttan soyuta doğru öğretilmeli, öğretilen konuyla ilgili olarak yeterince alıştırmaya yapılmalı, bu alıştırmalarda görülen hatalar bir öğretici yardımıyla düzeltilmeli, öğrenci yavaş yavaş hata yapmayacak hale gelinceye kadar alıştırmaların dozu değişen oranlarda ayarlanmalıdır.

İletişimsel dil yönteminin doğru kabul ettiği diğer bir temel varsayımda hedef dili çalışan öğrencinin sınıf içinde günlük hayattakine benzetilmiş senaryolarda ne kadar çok rol alırsa o kadar o dilde yetkinlik geliştirebileceği varsayımdır. Yani bir şeyi öğrenmenin en garantili yolu o şeyi bizzat kendimizin yapmasıdır. O halde bir yabancı dilde akıcı konuşabilmek için de o dilde mümkün olduğunca çok konuşma pratiği yapmak gerekir. Bu nedenle ilk dersten itibaren öğrenciler konuşmaya ve yazmaya zorlanmalıdır.

İlk bakışta kulağa çok mantıklı ve çok doğruymuş gibi gelen bu varsayımlar ne yazık ki dil ediniminde faydadan çok zarar getirmektedir. Yani bir dili öğrenmeye çalışırken o dili tarih, coğrafya, matematik veya başka herhangi bir konuyu öğrenmeye çalışmış gibi öğrenmeye çalışmak bize sadece o dille ilgili birtakım bilgileri öğretir. O dilin gramer kurallarını bu şekilde öğrenebiliriz, o dilde birçok kelimenin anlamını ezberleyebiliriz, belki kendimiz de ezberlediğimiz bazı diyalogları ya da benzerlerini iyi kötü seslendirebiliriz, ama bundan daha

⁵ Bkz. <https://qz.com/1736699/france-spain-and-italys-english-skills-are-on-the-decline/>

⁶ Bkz. https://en.wikipedia.org/wiki/Languages_used_on_the_Internet

fazlası olmaz. Bundan daha ileri düzeyde okuduğunu ve duyduğunu anlama, çeşitli konularda konuşabilme ve yazılı iletişimde bulunabilme yetkinliğine ise bu şekilde ulaşamayız.

İlk kez ünlü dilbilimci Noam Chomsky tarafından 1957 yılında ortaya konan Dil Edinim Cihazı (Language Acquisition Device) bebeklerin ve çocukların hızlı, doğru ve kolay bir biçimde özellikle kendi ana dillerini nasıl edinebildiklerini açıklayan doğuştan gelen, içgüdüsel bir sistemdir. Gerçekten de 3 yaşındaki bir çocuğa çok basit bir matematik problemini sorduğumuzda örneğin ona “Söyle bakalım Ediz $2+x=5$ ise x ’ in değeri kaç olur?” dediğimizde Ediz’de kolayca “Bu çok basit, $x=3$ ” dese herhalde Ediz’in büyük bir deha, dünya üzerinde eşi olmayan bir çocuk olduğunda hepimiz hemfikir olurduk. Peki, aynı 3 yaşındaki Ediz, “Anne seni çok seviyorum, baba seni de” dese hiçbirimiz Ediz’in muhteşem bir zekâya, öngörüye, soyut düşünme becerisine sahip olduğunu düşünmeyiz. Çünkü her gün dünya üzerinde yüz milyonlarca çocuk binlerce farklı dilde ister Çince olsun ister İngilizce olsun, isterse de İspanyolca olsun hiç bu dil çok zor, bu ondan daha kolay demeden bu ve benzeri milyarlarca cümle kurmakta.

Şimdi yukarıda verdiğimiz örnekteki tek bilinmeyenli denklemden çözüm mü yoksa “Anne seni çok seviyorum, baba seni de” cümlesini söylemek mi daha gelişmiş soyut düşünme becerisi gerektirmekte? Örnek cümlemizi söyleyebilmek için Ediz’in bilmesi ve doğru bir şekilde uygulaması gereken kuralları şöyle sıralayabiliriz:

1. Kelime anlam bilgisi (leksikoloji),
2. Çekim ve yapım eklerinin neler olduğu ve nasıl kullanılması gerektiği bilgisi (morfoloji),
3. Cümle kurma ilkeleri bilgisi (sentaks),
4. Doğru sesletim bilgisi (fonoloji)
5. Semantik analiz bilgisi (anlambilim),
6. Cümleyi doğru ve ilgili bağlamda kullanma bilgisi (bağlam bilim) ...

diye devam edip gidebiliriz. Ediz’in bu sıraladığımız konularda daha önceden anne babası veya bir öğretmen tarafından eğitim aldığı iddia edemeyeceğimize göre onun dil kullanımı ile ilgili bu muazzam becerisini en mantıklı bir biçimde Chomsky’nin doğuştan sahip olduğumuz bir meleke, bir yetkinlik açıklamasında bulabiliriz.

Chomsky’nin beynin modüler bir yapıda olabileceğine yönelik bu teorisi kendisinden yaklaşık çeyrek yüzyıl sonra Jerry Fodor’un 1983’te yayımlanan çığır açan kitabı “The Modularity of Mind (Beynin Modüler Yapısı)” adlı kitabında da ele alınmıştır. Buna göre insan zihninde yüz tanıma, lisan, müzik tanıma, ses ayırt etme gibi çeşitli aktivitelerin meydana gelmesinden birbirinden bağımsız ve birbirinden etkilenmeyen modüller sorumludur (Bijani, 2012). İnsanın dil melekesi müzik, uzay, yüz tanıma gibi diğer bilişsel eylemlerden çarpıcı bir biçimde farklı şekilde organize olur ve diğer canlılarda bulunmaz, sadece insana hasır (Lobachev, 2008).

Bundan dolayı İngilizceyi veya başka bir dili edinirken kullandıkları edinim sistemini, insanların Matematik, Fizik, Kimyayı öğrenirken kullandığı genel öğrenme mekanizmasından bağımsız düşünmek gerekir. Japonya ve Türkiye gibi ülkelerde uygulanan mevcut yabancı dil öğretim yöntemleri işte bu genel öğrenme mekanizmasının işletilmesine odaklanmış durumdadır. Dilin karmaşık yapısını çözümlenmede çok yetersiz kalan bu “genel öğrenme mekanizması” yabancı dil eğitiminde başarısızlığımızın temel sebeplerinden biridir. Başarının anahtarı ise Chomsky’nin ortaya attığı ve çocukların anadil ediniminde kolayca ilerlemelerini

sağlayan Dil Edinim Cihazının aktive edilmesinde gizlidir. Bu mekanizmayı aktive etmenin tek yolu ise hedef dildeki mesajları anlamaktan yani optimal girdiye maruz bırakılmaktan geçer. Optimal girdi anlaşılır, ilgi uyandıran, zenginleştirilmiş ve bol miktarda olmalıdır (Smith, Mason ve Krashen, 2021). Yani hedef dili edinmek için o dilde anlaşılır, ilginç ve bol miktarda okuma, dinleme ve izleme yapmak temel şarttır.

Yabancı dil öğretimi alanında uygulanan yöntemsel hatalar ile ilgili 2017 yılında sunulmuş bir bildiri (Ellidokuzoğlu, 2017) yer verilen bilgiler bu konuda oldukça aydınlatıcıdır. Ellidokuzoğlu (2017) şu konulara temas etmektedir:

“Ülkemizde yabancı dil öğretimi ile ilgili en temel eksiklik yöntemsel hatalardır (Işık, 2008). Osmanlı’dan günümüze Türkiye’de yabancı dil eğitiminde uygulanan başlıca yöntemler sırasıyla Gramer-Tercüme Metodu, Audiolingual yöntem ve İletişimsel Yaklaşım’dır (Sarıçoban,2012). Bu üç ana yöntemin uygulamaları incelendiğinde ortak noktalarının (a) dilbilgisi kuralları etrafında örgülenen bir izlen (syllabus) takip ettikleri, (b) öğrenciye yeterince girdi sağlama konusunda yetersiz kaldıkları görülmektedir (Krashen, 1982; Ellidokuzoğlu, 2017). Özellikle 1990’lı yıllardan itibaren Milli Eğitim Bakanlığının okullarda uygulanmasını dikte ettirdiği İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach) (Sarıçoban,2012), öğrencilerin yeterli miktarda dilsel girdi (linguistic input) almasına fırsat tanımadan ilk günden konuşma ve yazmaya zorlamaktadır. Bu yönetime göre hazırlanmış ders materyalleri incelendiğinde özellikle dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik aktivitelerin oldukça yetersiz olduğu, yıllara dağılmış gramer yapıları ağırlıklı bir müfredata yönelik hazırlanmış ders kitaplarının içerisindeki toplam sesli girdi (auditory input) miktarının birkaç saati geçmediği görülmektedir. Düünden bugüne yabancı dil eğitim programlarımızda yaşadığımız sorunların temelinde işte bu girdi yetersizliği (scarcity of input) vardır zira özellikle başlangıç düzeyinde yabancı dil eğitimini etkileyen en önemli etken anlaşılabilir girdidir [comprehensible input]. 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 öğelerini öğretmeye yönelik çalışmalar ön plana çıktığı için gerekli verim alınmamaktadır (Işık, 2008) “.

Alanda yaklaşık 50 yıldan bu yana yapılan araştırmalar yabancı dil eğitiminde anlamaya dayalı (comprehension-based) ve girdi ağırlıklı (input-based) yöntemlerin diğerlerinden üstün olduğunu göstermiştir (Asher, 1965; Burger, 1989; Dupuy, 2000; Krashen, 2003; Dziedzic, 2012). Etkin bir yabancı dil programında özellikle dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır (Ellidokuzoğlu, 2017):

- Başlangıç seviyesi öğrencilerin konuşma ve yazma üretimine zorlanmaması,
- Öğrencilere bol miktarda anlaşılabilir girdi verilmesi,
- Verilen mesajların/girdilerin olabildiğince anlaşılabilir, çok miktarda, zengin içerikli ve ilgi çekici olmasının sağlanması,
- Devamlı olarak öğrencilerin duydukları, izledikleri ve okudukları İngilizce içeriği anlayıp anlamadıklarının kontrol edilmesi (bu yapılırken öğrenciden uzun cümleler kullanarak konuşmaları beklenmemeli, fiziksel tepkiler, kısa cevaplarla yetinilmesi gerekmektedir.)

III. ANLAMA ODAKLI İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN ESASLARI VE UYGULAMA ÖRNEK VE ÖNERİLERİ

2019 yılında düzenlenen Yabancı Dil Eğitim forumunda dönemin Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk Yabancı Dil Öğretimi ile ilgili şunları ifade etmektedir: *“Bunu ekonominin kalkınmasıyla ilgili bir mesele olarak da görüyoruz. Türkiye’nin dünya devleti olmasıyla ilgili olarak da görüyoruz.*

Dolayısıyla bu bizim için sadece operasyonel bir mevzu değildir, aynı zamanda stratejik bir meseledir.” (<https://www.meb.gov.tr/yabanci-dil-egitimi-bizim-icin-stratejik-bir-meseledir/haber/18557/tr>). Yukarıda gerek verilerle gerekse de alanda yapılmış çalışma bulgularıyla ortaya koyduğumuz üzere dil ile ilgili bilgilerin öğretilmesine dayalı mevcut iletişimsel yaklaşım ile ülkemizin yabancı dil bilgisi yetkinliği alanındaki stratejik hedefine ulaşması mümkün görülmemektedir. Bu konuda bir model değişikliğine gidilmesi gerekmektedir.

Şu ana kadar ülkemizde yabancı dil meselesini çözmek üzere atılan adımlar istenen neticeyi vermemiştir. Örneğin çocukların yabancı dili daha kolay öğrenebilecekleri ön kabulünden hareketle Yabancı Dil dersleri ilkökul 2. Sınıf düzeyine kadar indirilmiştir. Aslında alınan bu önlemler bilimsel araştırma sonuçlarından çok ön kabullerimize dayanmaktadır. Örneğin Yabancı Dil öğretimi alanındaki en saygın dergilerden biri olan TESOL Quarterly’de 2000 yılında yayımlanan bir makale o tarih itibariyle dil edinimi ve yaş ilişkisi konusunda yapılmış araştırma verilerini derleyerek yabancı dil eğitiminin örgün eğitim kurumlarında verilmeye başlama yaşının en ideal 11-12 yaş aralığı olduğunu ortaya koymaktadır (Marinova Todd ve diğerleri, 2000). Daha erken yaşta alınan bir yabancı dil eğitiminin telaffuz dışında diğer yaşlara kıyasla çok da bariz bir üstünlüğü olmamasına rağmen, erken okul yıllarında müfredatta bu derslere ayrılan zaman çocukların temel matematik, fen bilimleri, Türkçe, beden eğitimi, sanat gibi diğer ders saatlerine daha az zaman ayırması sonucunu doğurmaktadır.

Yabancı dil meselesini çözmek için atılan diğer bir adım da ders saatlerini diğer derslerin aleyhine mümkün olduğunca çok artırma yoluna gidilmesidir. Hâlbuki 2014- 2016 yılları arasında ülkemizde Askeri Okullarda uygulanmış bulunan Anlama Odaklı İngilizce dil öğretim programlarında haftada ortalama 8-10 saatlik bir İngilizce programının geleneksel uygulanmakta olan İletişimsel yöntemden dört kat daha etkin olduğunu ortaya konmuştur.

Programın etkinliğini ölçmek için programın başlandığı 2014-2015 eğitim-öğretim yılının başlangıcı Eylül ayında, yaklaşık 8000 öğrenciye bilgisayar ortamında dinleme, okuma ve gramer sorularından oluşan Oxford Placement Test uygulanmış, aynı sınav bir de 2015 yılı Mayıs ayında uygulanmıştır. Kuleli, Maltepe, Hava Lisesi ve Deniz Lisesine o yıl başlayan 9. Sınıf öğrencilerinin ön test ortalaması 9,94 olmuştur. Bu öğrenciler o yıl görmüş oldukları haftalık 10 ders saati İngilizce (yaklaşık 350 ders) müfredatın ardından son test olarak girdikleri Oxford sınavından ise 24,31 ortalama not almışlardır. Söz konusu öğrencilerin hepsinin devlet okulundan geldiğini varsayarsak (ki aralarında özel okuldan gelenler de var) OPT sınavını aldıkları 2014 yılının Eylül ayından geriye doğru gidildiğinde o dönemli Millî Eğitim Bakanlığı müfredatına bağlı olarak ilkökul 4. Sınıftan itibaren yaklaşık 900 ders saatlik bir İngilizce eğitime maruz kaldıklarını düşünebiliriz. Buna göre bu öğrencilerin Eylül 2015 tarihine kadar İngilizcede göstermiş oldukları başarı artışı her bir ders saati başına $9,94/900=0,011$ olmaktadır. 350 ders saati sonucunda gösterdikleri 14,37’lik artışı göz önüne aldığımızda ise $(14,37/350=0,041)$ ders saati başına 0,041 artış gözlemlemekteyiz. 0,011 ile 0,041 arasındaki yaklaşık 4 kat farkın Anlama odaklı İngilizce eğitimi ile geleneksel eğitim arasındaki verim farkını gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3’te İzmir’de bir devlet üniversitesinin hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin OPT sınav sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 3. Üniversite hazırlık öğrencilerinin OPT sonuçları

Sınav Tarihi	N	Mean	Std. Deviation
Eylül 2013	479	22,98	14,88
Eylül 2014	452	25,21	16,34

Toplam N: 931 Ortalama: 24,09

Bu öğrenciler söz konusu sınavı almadan önce yaklaşık 1300 ders saati, 4 beceri odaklı İngilizce eğitim almışlardır. Buna göre sınavı alan öğrencilerin hazırlık sınıfı sonunda kazanımları $25,21 - 22,98 = 2,23$ puan olmuştur. Ders saati başına düşen artış $2,23 / 1300 = 0,0017$ 'dir. Askeri okul öğrencilerinin Anlama Odaklı Yabancı Dil eğitimi süresince gösterdikleri 0,041'lük ders saati başarısına göre bu sonuçların oldukça verimsiz olduğunu söyleyebiliriz. Bu verimsizliğin büyük oranda Askeri Okullarda uygulanan Anlama Odaklı yabancı dil eğitimine nazaran diğer okullarda büyük oranda uygulanan 4 beceri odaklı eğitimin olumsuz etkisinden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu verilerin ışığında Anlama Odaklı bir yabancı dil programına ivedilikle geçmenin Türkiye'nin stratejik hedeflerini gerçekleştirmesi açısından vazgeçilmez bir konu olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu konuda kısa ve orta vadede atılabilecek adımları şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Yabancı dil öğretmenlerinin Anlama Odaklı Yabancı Dil Eğitimi ile ilgili farkındalıklarını artırmaya ve uygulama becerilerini kazandırmaya yönelik hizmet içi programların başlatılması,
2. Yabancı dil ölçme değerlendirme uygulamalarının Anlama Odaklı yaklaşıma uygun bir biçimde tasarlanıp uygulanması,
3. Anlama odaklı yaklaşıma uygun ders materyalleri geliştirmeye dönük çalışmalar başlatılması,
4. Basitten zora doğru seviyelendirilmiş İngilizce hikâye kitaplarından oluşan dijital bir kütüphanenin (kitaplar ve videolar) oluşturularak hem web ortamında hem de cep telefonu uygulaması olarak öğrencilerin kullanımına sunulması sağlanmalıdır.
5. Söz konusu yaklaşımın dijital ortamda uygulanması ile ilgili bir Dijital Ders Materyali Üretim ve Uygulama Merkezinin kurulmalıdır (Project GAME –Gaining Mastery in English).

Dijital Ders Materyali Üretim ve Uygulama Merkezi ilk olarak piyasadaki mevcut popüler bilgisayar oyunlarını anlaşılabilir girdi sağlama esasına dönük dil öğretim materyaline çevirebilir. Bu konuda Dr. Hasanbey ELLİDOKUZOĞLU tarafından hazırlanmış örnek bir video <https://www.youtube.com/watch?v=q0T6jXX43sE> adresinde izlenebilir. Bu videoda PUBG oyunu için komutlara dayalı bir seslendirme yapılmıştır. Komutları anlayarak yerine getiren oyuncu puan kazanmakta, anlayamazsa oyunda ilerleyememektedir. DİJİ olarak adlandırabileceğimiz bu merkezde üretilcek yeni bilgisayar oyunları ya da cep telefonu uygulamalarının temel özellikleri aşağıda sıralanmıştır:

- *Hedef dilin doğal ortamlarının (ev, okul, lokanta, havaalanı, vb.) üç boyutlu olarak simüle edilmesi ve bu ortamların içerisindeki 3D nesnelerin (kalem, kâğıt, tabak, pasaport, vb.) gerektiğinde kullanıcının avatari tarafından yer değiştirebilecek şekilde tasarlanması,*
- *Program tarafından verilen sesli (ve yazılı) komutlarla, kullanıcının/öğrencinin avatarını kullanarak hedef dil ortamlarında belirli görevleri (dışını fırçalamak, tahtaya yazı yazmak, yemek almak, bilet almak, vb.) yerine getirmesinin istenmesi,*
- *Komutu yerine getirememe veya yanlış tepki verme durumunda yanlış hareketin sensör kamera tarafından tespit edilerek dönüt (feedback) verilmesi ve tekrar yapmasının istenmesi,*
- *Kullanıcının verilen komutlara daha çok fiziksel olarak (bedeniyle) cevap vermesinin beklenmesi,*
- *Sözel cevap verme gerektiren durumlarda kısa cevaplar ve Evet-Hayır ile yetinilmesi,*
- *Dil seviyesinin başlangıçtan orta seviyeye doğru yavaşça zorlaşması,*
- *Doğru yapma durumunda ödül mekanizmasının işletilmesi,*
- *Aktivitelerin ciddi oyun ilkeleri çerçevesinde tasarlanması,*
- *Sözlü/yazılı olarak verilen komutların/mesajların anlaşılardan ilerleme kaydedilememesi (piyasadaki birçok oyunda kullanıcılar dilsel mesajlarla hiç ilgilenmeden (duyup-okumadan) oyunda ilerleyebilmektedirler.)*
- *Dilsel girdi miktarı açısından doyurucu (input-rich) olması (birim zaman içerisinde öğrencinin maruz kaldığı mesaj miktarının zengin olması).*
- *Öğrenciye dilsel olarak hatalı girdi verilmemesi.*

Bu özellikleri içeren ciddi oyun ilkeleri çerçevesinde hazırlanmış bilgisayar programlarının Türkiye'deki yabancı dil sorununun çözümüne olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, Yabancı dil eğitiminde temel sorun uygulanmakta olan yanlış yöntemlerdir. Ülkemizde uygulanan yöntemler incelendiğinde öğrencilerin yeterince dilsel girdiye maruz kalmadan (dinleme-okuma yapmadan) üretime (konuşma-yazmaya) zorlandıkları görülmektedir. Temel sorunun dilsel girdi yetersizliği olduğu düşüncesinden hareketle öğrencilere hem anlaşılabilir hem de ilgi çekici girdi sağlama adına adımlar atılması hedeflenmektedir. Anlama Odaklı Yabancı Dil Eğitimi Projesinin hayata geçirilmesi durumunda Türkiye'deki yabancı dil sorununun artık bir mesele olmaktan çıkacağı öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

Asher, J. (1965). The strategy of the total physical response: An application to learning Russian. *International Review of Applied Linguistics*, 3, 291-300.

Asher, J. (2001). *Brainswitching: Learning on the right side of the brain*. California: Sky Oaks Productions.

Bijani, H. & Nahvi, A. (2012). Modularity of mind and second language acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (8), 1656-1661. doi:10.4304/tpls.2.8.1656-1661

Burger, S. (1989). Content-based ESL in a sheltered psychology course: Input, output, and outcomes. *TESL Canada Journal*, 6, 45-59.

Dupuy, B. (2000). Content-based instruction: Can it help ease the transition from beginning to advanced foreign language classes? *Foreign Language Annals*, 33 (2), 205-233.

Dziedzic, J. (2012). A comparison of TPRS and traditional instruction, both with SSR. *International Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1): 4-6.

Elissa L. Newport (2011). The modularity issue in language acquisition: A rapprochement? Comments on Gallistel and Chomsky, *Language Learning and Development*, 7:4, 279-286. DOI: 10.1080/15475441.2011.605309

Ellidokuzoğlu, H. (2017, Aralık). *Yabancı dil eğitiminde sanal ortamda doğal yaklaşım*. Bilişimle Gelişim 34. Ulusal Bilişim Kurultayı bildirisi, Ankara.

Ellidokuzoğlu, H. (2017). Towards a receptive paradigm in foreign language teaching. *TOJELT*, 2, (1), 20-39.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Işık, A. (2000). The role of input in second language acquisition. *ITL Review of Applied Linguistics*, 129, 225-274.

Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (2), 15-26.

Lobachev, S. (2008). Top languages in global information production & partnership. *The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 3 (2), 1-12. <https://doi.org/10.21083/partnership.v3i2.826>

Marinova Todd, S. & Marshall, D.B. & Snow, S. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34 (1), 9-34. Erişim adresi: <http://links.jstor.org/sici?sici=0039-8322%28200021%2934%3A1%3C9%3ATMAAAL%3E2.0.CO%3B2-M&origin=JSTOR-pdf>

Sarı, R. (2013). Is it possible to improve writing without writing practice? *International Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 6-10.

Sarıçoban, G. (2012). Foreign language education policies in Turkey. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 46, 2643-2648.

Smith, K., Mason, B. & Krashen S. (2021). Story- listening and guided self-selected reading: Short- term results from Indonesia. *Language Issues*, 1(3), 1-14. Retrieved from <http://languageissues.com/>