

Hazırlık Sınıflarındaki İngilizce Öğretimine Ganalı Öğretmen Adaylarının Bakışı (Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Örneği)

Seçil TÜMEN AKYILDIZ, Dr. Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, stakyildiz@firat.edu.tr

ORCID: 0000-0003-4116-7344

Eda TAYŞI, Okutman, Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, esoylemez@firat.edu.tr

ORCID: 0000-0003-1670-3977

Öz: Bu araştırmanın amacı Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda Temel İngilizce Bölümünde 2015-2016 akademik yılı bahar yarı döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde formasyon eğitimi alıp Yüksekokulumuz bünyesinde stajlarını yapan Ganalı öğretmen adaylarından hazırlık sınıflarında verilen İngilizce eğitimi üzerine görüş alıp bu noktada yansıtma yaparak hazırlık sınıflarında İngilizce öğretimi üzerine değerlendirmede bulunmaktır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim çerçevesinde görüşme yöntemiyle yürütülmüştür. Görüşme gönüllülük esasıyla seçilen dokuz Ganalı öğretmen adayıyla, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorularla yapılmış ve ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular cevaplar bağlamında paralellik gösterenlerle birleştirilerek üç ana temada toplanmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda hazırlık sınıflarındaki İngilizce eğitimi yansıtma yoluyla olumlu ve olumsuz yönleriyle ortaya konmuştur. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen veriler İngilizce öğretimi kapsamında mevcut problemleri farklı gözlemler vasıtasıyla ortaya koymuş olup, bu doğrultuda yapılacak çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: toplumsal cinsiyet, meslek seçimi, tutum ölçeği, cinsiyet eşitliği

Ghanaian Teacher Candidates' Perspectives on English Language Instruction in Preparatory Classes (The Case of Fırat University School of Foreign Languages)

Abstract: The purpose of this study was to investigate Ghanaian teacher candidates' opinions about the English instruction at preparatory program of Fırat University School of Foreign Languages. The participants, who have a high level of proficiency in English, were attending courses to get a teaching certificate at the Faculty of Education and they were undergoing a period of training as preservice teachers at the School of Foreign Languages in 2015-2016 spring semester. This study aimed at reflecting their perceptions on instructors, students and the instructional process in an attempt to compare Ghana and Turkey in that respect. In this study phenomenological research design was employed which is a qualitative research design. In order to collect data, semi-structured interviews were conducted with nine teacher candidates who volunteered to take part in the study. The interviews were audio recorded and these recordings were transcribed by both researchers. In order to control the reliability of the interviews, another English instructor also transcribed the audio recordings. The findings were obtained by comparing these three transcriptions. The data were analyzed by using descriptive analysis. Three main themes emerged from the findings. These findings generally reflected the positive and negative sides of the English instruction at Fırat University School of Foreign Languages.

Key Words: foreign language instruction in Turkey, English preparatory class programmes

1. GİRİŞ

Son zamanların revaçta terimi *küreselleşme* yıllardır birçok kişi tarafından tanımlanmış ve yeni oluşumların ve hızlı değişimin sebebi olarak gösterilmiştir. Bu durumda küreselleşmeyi tam olarak bilmek yeniliklere daha iyi ayak uydurmak için yardımcı olacaktır. Küreselleşme Giddens'e (1990, s.64) göre yerel oluşumların millerce ötedeki olaylar yoluyla şekillendiği, uzak yerleşimleri birbirine bağlayan bütün dünyadaki sosyal oluşumları yoğunlaştırma; Waters 'a (1995) göre ise sosyal ve kültürel düzende coğrafi sınırların ortadan kaldırılmasıdır. Ancak Block ve Cameron'a (2002) göre, dünya çapındaki sosyal olaylar ve coğrafi sınırların ortadan kaldırılması, sosyal etkileşimin ve ilişkilerin yapılandırılması ve sürdürülmesindeki temel araç olan dil ile ilgili soruları ön plana çıkarmaktadır. Sosyal ekonomik ve kültürel bağlamda iletişimi sağlamada uzaklık değil dil problem yaratmaktadır. İletişim internet, televizyon, video vs yoluyla değil paylaşılan bir dilbilimsel kod sayesinde etkin olabilmektedir. Tüm dünyadaki bu etkileşimleri sürdürebilmek bir ya da daha fazla dilde yeterli olmayı ya da uzmanlaşmayı gerektirir (ss.1-2). Küreselleşmenin en önemli sonuçlarından biri olan ana dil dışında başka dilleri öğrenme gerekliliği oldukça belirgindir (Gömleksiz ve Elaldi, 2011, s.444). Küreselleşmeye tam anlamıyla dâhil olabilmek için küresel dile de hakim olmak gerekir. Crystal (2003), bir dilin gerçek anlamda küresel olabilmesinin her ülkede aynı özel role sahip olmasıyla olabileceğini belirtmektedir. Bu rol küresel dilin yaygın olarak anadil olarak konuşulduğu durumlarda daha belirgin olmaktadır. Zira İngilizce Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Britanya, İrlanda, Avusturalya, Yeni Zelanda, Güney Afrika, birçok Karayib ülkesi ve birkaç bölgede anadil olarak konuşulmaktadır. Diğer dillerle karşılaştırıldığında bu oldukça yüksek bir orandır (ss.3,4). Akademik, bilimsel ve teknolojik sektörlerde bilginin yüzde sekseninden fazlası elektronik sistemlere İngilizce olarak depolanmaktadır (Crystal, 2003, s.106). İnternetteki bilgilerin ise yüzde doksanı İngilizcedir (Wang, 2002'den akt Chang, 2006, s.514). Dünyadaki sosyolojik, politik, ekonomik ve tarihi güç dengeleri de göz önüne alındığında İngilizce uluslararası ilişkiler, ticaret, medya ve akademik alanda iletişimi sağlamak için küresel dil yani lingua franca olarak kabul edilmiştir (Smit, 2010, s.1-2).

Chang (2006), küreselleşme bağlamında İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesine oldukça önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir (s.513). Dünyadaki bu gelişmelerin paralelinde Türkiye'de de global dil olan İngilizcenin öğrenilmesi uzun zamandır bir gereksinim halini almış ve bunun sonucu olarak da İngilizce ders olarak ilkokuldan başlayarak üniversiteyi de içine alacak şekilde okul programlarında yerini almıştır. Ancak öğretim hayatlarının neredeyse başından itibaren İngilizce öğrenen bireylerin üniversite yıllarına geldiklerinde yeterli düzeyde İngilizceye hâkim olmadıkları görülmektedir.

Yabancı dil öğretimi bir süreçtir ve bu süreci etkileyen unsurlar yöntem ve yöntemin öğretimini tam olarak kapsamaması sonucu her yöntemin her öğrenen grup için ne ölçüde uygun oluşu (Gömleksiz, 2002, s.145, Saylag, 2012, s.3848), eğitim ortamındaki motivasyon ve tutum gibi duyuşsal özellikler (Acat ve Demiral, 2002, s.316, Saracaloğlu ve Varol, 2007, s.40), eğitim ortamında kullanılan öğretim materyallerinin ve teknolojinin süreci ne oranda kolaylaştırdığı (Tomlinson, 2011, s.1), sınıfta hedef dil yerine ana dilin ne ölçüde kullanıldığı (Yıldız ve Yeşilyurt, 2016, s.94) ve de öğretmenin ve eğitim ortamının uygunluğunun dil öğrenmeye sağladıkları (Richards ve Renandya, 2002, s.2) şeklinde sıralanabilir. Yabancı dil öğretiminde 'iletişimsel yeterlik' de oldukça önemli bir yere sahiptir. Canale ve Swaine 'e (1980) göre iletişimsel beceriler bir yabancı dil öğrencisinin iletişim kurarken en çok karşılaşılabileceği durumlarla baş etmesini sağlayacak becerilerdir (s.9). Oxford (1990) da iletişimsel yeterliğin sadece konuşma becerisindeki yeterlik olmadığını ancak edinilen yanlış izlenimler sonucunda farkında olunmadan okuma, dinleme ve yazmanın sanki iletişimsel yeterlik içinde olmadığı fikrinin ortaya çıktığını belirtmiştir (s.7). Canale ve Swain (1980)

iletişimsel yetiyi birbiriyle bağlantılı ve iletişimde eşit derecede öneme sahip dört bölümde tanımlamışlardır:

1-*Dilbilgisel Yeterlik ve Doğruluk*: Dil öğrencisinin dilsel anlamda, sözcük dağarcığında, dilbilgisinde, telaffuzda, imla kurallarında ve sözcük yapımında yazılı ve sözlü ifadede ustalaşması anlamına gelmektedir.

2-*Sosyolingüistik Yeterlik*: Dil öğrencisinin söylemlerinin sosyal bağlamda alıcı tarafından ne kadar doğru anlaşıldığı boyutudur. İkna etme, özür dileme betimleme gibi söylemleri bilgisi gerektirir. Önemli olan bağlam yani içeriktir.

3-*Stratejik Yeterlik*: Dil öğreniminde farklı stratejiler kullanabilmedir(ss. 9-38).

4-*Söylemde Yeterlik*: Yukarıdaki üç bölüme ek olarak Canale (1983, s.6) bu bölümü de eklemiştir. Fikirlerin tutarlığı ile düşünceler arasında uyumu yakalamayı amaçlayan bu bölümde ulaşılmak istenen, öğrencinin tek bir cümlenin ötesine geçerek uyum içinde kendisini ifade etmesidir.

Yabancı dil öğrenmede son yıllarda odak öğretmenden öğrenciye kaymıştır Öğrenciler yetenekleri doğrultusunda yabancı dil öğrenmeyi bir fırsata dönüştürüp avantajlarından yararlandıkça verim de artacaktır (Oxford, 1990, s.vii). Nitekim Tarcan (2004) da yabancı dil öğretiminde öğretmenin başarısının sadece öğrencisinin öğrenmeyi bilmesiyle doğru orantılı olduğuna değinmiş ve bir öğrenciye faydalı olabilecek bir yöntemin diğerleri için de aynı etkiyi yaratmasının beklenemeyeceğini dile getirmiştir s.6). Kumaravadivelu'ya (2003) göre de yabancı dil öğretiminde hâlihazırda ya da ortaya çıkarılmayı bekleyen “en iyi” yöntem diye bir yöntem yoktur. Teori ve uygulama arasında yapay olarak yaratılan ikilik öğretmene yardımdan ziyade zarar vermektedir. En önemlisi öğretmenin inançları, bilinç yapısı ve akıl yürütebilme durumu öğretimin içeriğini belirlemede oldukça önem ihtiva etmektedir. Günlük uygulamaları şekillendirebilmek için öğretmenlerin bütüncül bir anlayışa sahip olmaları gerekmektedir (ss. 1-2).

Amaç

Bu çalışmada, Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümünde 2015-2016 akademik yılı bahar yarı döneminde Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde stajlarını yapan Ganalı öğretmen adaylarından hazırlık sınıflarında verilen İngilizce eğitimi üzerine görüş alınmıştır. Amaç, ülkelerinde resmi dil olarak İngilizceyi kullanan ve İngilizce yeterlik düzeyleri oldukça yüksek olan bu öğretmen adaylarının gözünden ders işlenişlerini, öğretim elemanlarını ve öğrencileri görüp, Gana ile Türkiye'yi bu bağlamda karşılaştırmaktır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni çerçevesinde planlanmıştır. Bir dönem boyunca derslere katılarak hazırlık sınıflarında ders veren okutmanları ve eğitim ortamını gözlemleyen Ganalı öğretmen adaylarının edindikleri deneyimleri paylaşımları esas alınmıştır. Zira Creswell'e (2013) göre bu desen bir kaç kişinin ortak deneyimledikleri bir olguya ilgili görüşlerini paylaşmada kullanılır (s. 77). Bu desen kapsamında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek 'e (2013) göre görüşme yapılan kişiye uygun ortam sağlanması durumunda gözlenemeyen olgular anlaşılabilir (s.148).

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmaya katılan Gana'lı öğretmen adayları kendi ülkelerinde alamadıkları formasyon eğitimini Tika ile Fırat üniversitesinin ortak yürüttüğü bir sorumluluk projesi kapsamında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde almış, Eğitim Fakültesinde dersler yüzde yüz Türkçe işlendiği için stajlarını yapmak için Yabancı Diller Yüksekokuluna gönderilmişlerdir. Araştırmaya katılan Gana'lı öğretmen adaylarının sadece üçü İngilizce öğretmen adayı olup diğerleri farklı öğretmenlik bölümlerinden mezun durumdadırlar. Toplamda 27 öğretmen adayından gönüllülük ve yabancı dil öğretimine karşı duyulan ilgi esas alınarak dokuz aday çalışma kapsamına dahil edilmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması

Görüşme kapsamında kullanılacak olan sorular için iki araştırmacı tarafından bir soru havuzu oluşturulmuş ve soruların seçiminde Eğitim Bilimleri bölümünde yardımcı doçent olan iki öğretim üyesinin önerileri göz önünde bulundurulmuştur. Görüşme gönüllülük esasıyla seçilen dokuz Ganalı öğretmen adayıyla, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorularla yapılmış, önceden hazırlanmış soruların yanı sıra anlık gelişen diyalogla şekillenen sorular da sorulmuş mülakat katılımcıların da onayı alınarak kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından kayıtlar Microsoft Word programıyla yazıya dökülmüştür. Görüşmede güvenilirliği sağlamak için ses kayıtları iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yazıya çevrildiği gibi üçüncü bir İngilizce okutmanı tarafından da yazıya aktarılmış ve yazılı belgeler bir araya getirilerek ortak sonuçlara ulaşılmıştır. İngilizce metinler katılımcılara sunulup onayları alındıktan sonra Türkçeye çevrilmiştir. Bu bağlamda yarı yapılandırılmış görüşme formunda önceden hazırlanan sorular aşağıda belirtilmiştir.

1-Türkiyedeki dil öğretim sistemiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?

2-Türkiye ve Gana'yı İngilizce öğretimi bağlamında karşılaştırabilir misiniz?

3-Türk öğrencilerin İngilizce öğrenimine yönelik tutumları hakkında ne düşünüyorsunuz?

4-Sınıflarımızda kullanılan dil öğretim yöntemleriyle ilgili görüşleriniz nelerdir?

5-Sınıflarımızda kullanılan teknoloji ve materyallerle ilgili görüşleriniz nelerdir? Bu materyaller ve yöntemler amaçla eş doğrultudalar mı?

6-Yüksekokulumuzda yaptığınız gözlemlerinizi doğrultusunda derslerde 4 dil becerisi de eşit oranda kullanılmakta mı? Eşitlik yok ise hangi beceri ön planda tutulmaktadır?

7-Yüksekokulumuzdaki İngilizce öğretiminin yeterli ölçüde iletişimsel olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

8-Yüksekokulumuzda yaptığımız sınavlar ve değerlendirme yöntemleriyle ilgili görüşleriniz nelerdir?

9-Sınıflarda öğretmenlerin derse ve İngilizceye yönelik tutumlarıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?

10-Dil öğrenim sürecinin daha verimli olabilmesi için neler yapılmalıdır?

2.3. Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek 'e (2013) göre bu analiz yönteminde elde edilen veriler görüşme sürecinde kullanılan sorular göz önünde bulundurularak ve doğrudan alıntılar da kullanılarak betimlenir. Bu betimlemeler daha sonra yorumlanarak sonuçlara ulaşılır (s.256). Elde edilen veriler

araştırmacılar tarafından titizlikle okunmuş ve araştırma amacı doğrultusunda önemli boyutlar saptanmıştır ve bu boyutlar ortaya çıkan temalar altında düzenlenip yorumlanmıştır. Yaptığımız araştırma kapsamında görüşme sorularına verilen cevaplar yoluyla edindiğimiz veriler tematik çerçeveyi oluşturmuş ve temayı oluşturan görüş sayısı parantez içinde (5) şeklinde belirtilmiştir. Görüşleri tam olarak yansıtmak için doğrudan alıntılar yapılmış ve katılımcıların isimleri yerine katılımcı 1 (K1) şeklinde kısaltılmış kodlamalar yapılmıştır.

2.4. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmada iç geçerliği sağlamak için alan yazın incelenmiş ve görüşme soruları bu bağlamda hazırlanmıştır. Sorular hazırlandıktan sonra uzman görüşüne sunulmuş ve son şeklini yapılan yorumlardan sonra almıştır. Görüşme süresince araştırmacı objektif davranmaya özen göstermiş ve katılımcıları yönlendirmekten kaçınmıştır. Görüşme sonrasında ise üç farklı kişi tarafından birbirinden bağımsız olarak dökümanlaştırılan ses kayıtları katılımcılara teker teker sunulup onayları alınmıştır.

Yapılan bir araştırmanın sonucu benzer durumdaki diğer araştırmalar için genellemelere sahipse araştırmanın dış geçerliği olduğu söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.292). Bu noktadan hareketle araştırmacılar toplanan betimsel verilerin benzer araştırmalara genellenebileceği kanısındadırlar. Bu bağlamda bulgular ve yorumlar bölümünde derinlemesine açıklamalarla birlikte doğrudan alıntılara sıkça yer verilmiştir. Bunu yapmadaki amaç, araştırmayı okuyan herkeste durumla ilgili aynı kanaati oluşturabilmektir.

Yapılan bir araştırmanın iç güvenirliliğinin olduğunu söylemek için birden fazla araştırmacının birbirinden bağımsız olarak aynı süreçte bir durumu aynı şekilde ölçmesi gerekmektedir. Buradaki amaç oluşabilecek özneliliği en aza indirmektir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.294). Bu bağlamda yapılan görüşmelerin ardından ses kayıtları aynı zaman diliminde farklı kişilerce yazıya dönüştürülmüş ve Türkçeye çevrilmiştir.

Araştırmada dış güvenirliliği sağlamak için ise araştırma sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi vermek ve verileri başkalarının da inceleyebileceği şekilde muhafaza etmek önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.295). Mevcut araştırmada süreç ayrıntılarıyla betimlenmiş ve de elde edilen tüm ham veriler başkalarının da inceleyebileceği bir şekilde tutulmuştur.

Elde bulunana veriler kodlanmış, cevapları bağlamında paralellik gösteren sorular birleştirilmiş ve ortaya çıkan üç ana tema üzerinde üzerinde fikir birliği olan ve olmayan konular ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda araştırmada güvenirliliği sağlamak ve kontrol etmek için Miles ve Huberman (1994, s.64) tarafından kullanılması uygun bulunan güvenirlilik formülü kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği Sayısı}}{\text{Görüş Birliği Sayısı} + \text{Görüş Ayrılığı Sayısı}}$$

Yapılan hesaplamalar sonucunda araştırmanın güvenirliliği birinci tema için %90, ikinci tema için %93 ve üçüncü tema için %95 çıkmıştır. Bu paralelde yapılan ortalama hesaplamasıyla güvenirlilik %92.6 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman'a göre % 70 ve üzeri değerler güvenirlilik açısından kabul edilebilmektedir (1994, s. 64). Bu şekilde bulunan sonuçla araştırmanın güvenirliliği netleşmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde katılımcı olan Gana'lı öğretmen adaylarının araştırma sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular cevaplar bağlamında paralellik gösterenlerle birleştirilerek üç ana temada toplanmıştır.

1-Türkiyedeki Dil Öğretim Sistemine İlişkin Bulgular (Gana Karşılaştırmalı)

Tablo 1. Türkiye'deki Dil Öğretim Sistemine İlişkin Görüşler

Tema	f
Öğrencilerin dil öğrenme konusunda motivasyon yetersizliği	8
Hedef dilin sınıf dışında kullanılması için şartların elverişsizliği	8
Derslerde çok fazla etkinliğin yapılmaya çalışılması	7
Öğretim elemanlarının derste anadil kullanmaları	6
Öğretmenlerin hedef dilin ana dil olarak konuşulduğu ülkelerde bulunmayışları	6
Derslerde hedeflerin yeterince belirgin olmayışı	4
Öğrencilerin öğrenmeyi bilme noktasındaki yetersizlikleri	4
TOPLAM	43

972

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcılar Türkiye'de öğrencilerin dil öğrenme konusunda yeterince motive olmadıkları (8), öğrenilen dili sınıf dışında kullanmak için şartların uygun olmayışı (8), programı yetiştirmek için bir ders saatinde gereğinden fazla etkinliğe yer verildiği (7), öğretim elemanlarının derste çok sık anadil kullanmaları (6), öğretim elemanlarının öğrettikleri dilin anadil olarak konuşulduğu ülkelerde bulunmamış olmaları (6), hedeflerin yeterince belirgin olmayışı (4) ve öğrencilerin nasıl öğreneceklerini bilmedikleri (4) şeklinde yorumlar yapmışlar ve bu bağlamda iki ülkeyi karşılaştırmışlardır.

Öğrencilerdeki motivasyon eksikliğine dikkat çeken katılımcılardan birisi "...aslında İngilizcenin önemini farkında değiller. Öğrenmeye karşı motive olmaları gerekmekte"(K2) derken bir diğeri "İngilizceyi sadece bir ders olarak gördükleri için sınıfta öğrenip kapıdan çıkınca ya da sınav bitince unutsalar da bir şey olmayacağını düşünüyorlar. Oysa gelecekte onlar için açacağı kapıların farkında değiller. Öğrencilerinizi bu konuda motive etmelisiniz" (K6), "Yabancı dilde sınırlılık iş hayatında da bir çok engeli birlikte getirir, öğrencileriniz bunun farkında değiller sanırım, yabancı dil birçok kapıyı açar" (K 9) diyerek araştırmacıları uyarmıştır.

Dil öğrenirken sınıf içi etkinliklerin yanı sıra dili sınıf dışında da kullanmanın gerekliliğini vurgulayan katılımcıların yorumları " Yaşadığınız il maalesef sokakta İngilizcenin geçersiz olduğu bir yer, bu da dil öğrenme sürecini olumsuz etkilemekte" K(1), "Öğrendiğini gerçek hayatta uygulayamayan bir dil öğrencisinin başarılı olması çok zordur" K (8), "Ailede ve toplumsal çevresinde Türkçe ile çok rahat anlaşabilen birisi İngilizce öğrenmek için kendisini zorlamayacaktır" K (5), "Bir Arap deyişi vardır 'okul annedir' diye. Evde ve kendi sosyal alanında İngilizceye ya da öğrendiği diğer bir yabancı dile ihtiyaç duymayan çocuk bu okuldan mahrumdur. Bizde çok fazla yerel dil var. Ortak anlaştığımız dil ise İngilizce olduğu için hepimiz bu dile doğduğumuz andan itibaren maruz kalıyoruz. Ama Türkçe burada o kadar önemli ki kendi dilinizin üstünlüğü her şekilde hissediliyor. Tabii ki burada bizim İngiltere'ye politik olarak

bağımlı olmamızın da rolü oldukça büyük. Sizin gibi bağımsız ülkelerde bunu yakalamak yani bir başka dilin üstünlüğü oldukça zor. Bu aslında iyi bir şey ama dil öğrenme açısından değil” K (6) şeklindedir.

Gana’da tek derste tek bir etkinlik üzerinde daha detaylıca durulduğunu ifade eden katılımcıların karşılaştırmalı yorumları oldukça dikkat çekicidir; *“Bir ders saatinde örneğin bir okuma etkinliği yapıyorsak tüm odaklanmamız onun üzerine oluyor ancak burada öğretim elemanlarındaki bir şeylere yetişme çabası sanırım bir derse ardıl birçok etkinliği sığdırmak zorunluluğu doğuruyor ve tabii ki bu şekilde hiç bir şey tam olamıyor.”K(1).*

Öğretim elemanlarının derste çok sık anadil kullandıklarının büyük bir sıkıntı olduğunu belirten katılımcıların bazılarının yorumları şu şekildedir: *“Öğretmen rol modeldir, öğrenci dil sınıfında öğretmenin bile anadil kullandığını görünce kendisini hiç bir şekilde zorlamıyor.” K(6), “Dil öğretirken anadil kullanılması bence en büyük engeliniz, öğrenci hiç bir şekilde kendisini zorlamıyor çünkü öğretmeniyle çok rahat Türkçe anlaşabiliyor, sınıf dışında zaten kullanmadığı yabancı dil sınıf içinde de kullanamaması oldukça dikkat çekici.” K(8).* Yorum yapan katılımcılardan biri de staj bitiminde kendi dersi esnasında yaşananlara değinmiş *“ Sınıf yönetimini sağlamak için öğretim elemanı ders dışında ya da yönergeleri izah ederken Türkçe kullanıyordu, buna alışık olan öğrenciler benim ders anlatışım sırasında sıkıntı yaşadılar ve Türkçe konuşmadığım ve anlamadığım için otorite sağlamada sıkıntı yaşadım.” K(2)* demiştir.

Öğretim elemanlarının hedef dile yeterince hakim olamamalarını o dilin anadil ya da resmi olarak konuşulduğu bir ülkede bulunmayışlarına bağlayan katılımcılar bu doğrultuda yorumlar yapmışlardır: *“Derslerini gözlemlediğim hocalardan sadece biri yurt dışında bulunmuştu o da çok kısa bir süreliğineydi, bence dil öğreten bir hocanın o dili konuşan bir ülkede uzun süreli ikamet etmesi o hocanın dile çok daha hakim olmasını sağlayacaktır.” K(3).*

Öğrencilerin derslerin hedeflerinden haberdar olmayışlarına vurgu yapan katılımcılardan K(2) *“Dersin hedefleri öğrenciye açık bir şekilde ifade edilmediği için öğrenci neyi kazanıp neyi kazanamadığını ölçemiyor.”* derken K(4) de *“Öğretmenlerin bile aslında hedeflerden haberdar olmadığını düşünüyorum.”* diyerek bu konuda fikir beyan etmiştir.

Öğrencilerin öğrenmeyi bilmediklerine değinen K (7) *“Nasıl daha iyi öğreneceğini bilmeyen bir öğrencinin yabancı dili de öğrenmesi biraz zor, gözlemlediğim kadarıyla öğrencilerinizin çoğu üniversiteye gelmiş ama hala öğrenme noktasında üzerine düşeni yapmakta zayıf. Her şeyi hala öğretmenden bekliyor. Oysa yabancı dil öğrenme daha çok bireysel çaba gerektiren bir süreçtir.”* şeklinde bu alt tema üzerine yorum yapmıştır.

2-Dil Sınıflarında Sürecin, Kullanılan Yöntem, Teknik ve Materyallerin Hedeflerle Uyumuna İlişkin Bulgular

Tablo 2. Yöntem, Materyal, Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler

Tema	
Dil öğretiminin yeterince iletişimsel olmayışı	8
Öğretmenlerdeki kural öğretme eğilimi	7
Kitaplara bağımlı kalma	6
Sınavların çeşitliliği ve amaçlara uygunluğu	5
Kitapların Kültürel açıdan uygun olmayışı	5
Teknolojik donanımın olumlu katkıları	4
TOPLAM	35

Dil sınıflarında süreci, kullanılan yöntemleri ve materyalleri öğrenci ve öğretmen odaklı değerlendiren katılımcılardan 7'si yapılan eğitimin olması gereken kadar iletişimsel olmadığı, 7'si öğretmenlerin geçmişten beri süregelen gramer ve kural öğretme meylili olduğu, 6'sı kitaplara çok fazla bağımlı kalındığı ve öğrencinin öğrenme stiline uygun materyal geliştirilmediği, 5'i kitapların Türk kültürüne ve öğrencilerine uygun olmadığı gibi olumsuz görüşlerini bildirirken, 5'i gelişimi ölçmek için yapılan sınavların sıklığı, çeşitliliği ve uygunluğu, 4 katılımcı ise süreçte sınıfların teknolojik donanımının dil öğretimi açısından olumlu olduğunu belirtmiştir. Dil öğretiminde süreç, yöntem ve materyal boyutuyla ilgili soruları yanıtlayan katılımcıların verdiği cevaplardan en yüksek frekansa sahip olan yorumlar dil öğretiminde iletişimsel bir yaklaşıma sahip olunmadığı yani dili anlayabilme ve kullanabilme üzerinde yoğunlaşmadığı konusundadır. Bu şekilde yapılan yorumlardan en dikkat çekicileri şu şekildedir: *"İletişimsel öğrenmede dört beceriden konuşma ve dinleme becerileri ön planda olmalıdır. Çünkü bu şekilde karşı taraftakini anlama mümkün olmaktadır. Gözlemlediğim kadarıyla sizin sisteminiz daha çok okuma ve yazma ağırlıklı ve bu da sadece yazılı iletişim kurmak için gerekli kendisini sözlü olarak ifade etmekte zorlanıyor öğrenciler"* K(1), *"öğrencileriniz bağımsız bir ortamda kendilerini ifade etmekte zorlanacaktır..."* K(8) *"iletişim kurmak için en temel şey konuşmaktır, dil öğrenirken de bu becerinin kazanılması çok önemlidir, dört beceriyi birbirinden ayırmadan ama konuşmaya ağırlık vererek öğrencilerdeki gelişme izlenebilir"* K(7).

Geçmişten bu yana sahip olduğumuz gramer öğretme alışkanlığımız üzerine yorum yapan katılımcılardan biri *"Dersini izlediğim öğretim elemanı iletişimsel olabilecek bir konuyu çok kısa tutarak tahtada kural öğretme eğiliminde"* K (4) diyerek konuyla ilgili fikrini dile getirirken bir diğeri de *"Yabancı dili matematik öğretir gibi formülasyonlar üzerine anlatmayı seviyorsunuz, işin ilginç öğretmen tahtada kural anlatırken öğrenciler de hiç olmadığı kadar hevesli ve dikkatli..."* K(9) demiştir.

Derslerin sadece kitaplarla işlendiği ancak öğrencilerin zeka türlerine ve öğrenme stillerine uygun materyal ve egzersiz kullanılmadığını dile getiren katılımcıların yorumları oldukça önemlidir. Bu yorumlardan biri şu şekildedir: *"Öğretmen kitaba çok bağımlı kalıyor, öğrencinin konuyu anlamadığını hissetse bile extra materyalle destek olmuyor, kitap nasıl yönlendiriyorsa o şekilde dersi yönetiyor. Oysa kitap ve program sadece rehber olmalı öğretmen kendi materyalleri ve işleyişiyle süreci zenginleştirebilir."* K(3)

İşlenen kitabın Türk öğrencilere ve kültürüne uygun olmadığını dile getiren katılımcılar bu konuda “Öğrenciye Rio ya da Venedik karnavalı ile ilgili bir soru yöneltiliyordu etkinliklerin birinde, bence hayatında hiç karnaval görmemiş olan bir öğrenciye bu konu hiç de ilgi çekici gelmez ve öğrencinin konuyla ilgili verecek cevabı olmadı” K(6), “Kitaplara karar verirken, sosyal, kültürel ve dini konularda uyum aranmalı. Kitaplarınız bu açıdan bakıldığında sizler için uygun unsurlar içermiyor. Öğrencilerinizin hâlihazırda İngilizceye karşı ilgileri zayıfken bu kitaplar yüzünden daha da azalıyor olabilir” K(4) şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

Yapılan olumsuz yorumların yanı sıra sınıflarımızın teknolojik donanımının derslere olumlu katkılarından bahseden katılımcılardan biri “Derslerde kullandığınız elektronik tahta yazılımlarınız öğrencilerinizin ilgisini çekiyor, videolar ve görseller her zaman dil öğretiminde kullanılmalıdır. Teknoloji ve dil ayrılmaz parçalar ve dil öğretirken teknoloji olmadan olmuyor.” K(5) şeklinde konuşurken bir başka katılımcı bunlara ek olarak “bu siteme de çok bağlı kalınıyor” K(7) diyerek kitaba olan bağımlılığı teknolojiyle de bağdaştırarak yorum yapmıştır.

Ayrıca dönem boyunca yaptıkları gözlemlerde sınavları da değerlendiren katılımcılar Yüksekokulumuzda yapılan ölçme değerlendirme işlemine genel anlamda olumlu yaklaşmışlar, sınavların sıklığı, içeriği ve amaçlara uygunluğu konusunda yorumlar yapmışlardır. K (9) “Küçük sınavların habersiz yapılması çok iyiydi, sınavları incelediğimde birçok farklı soru tipine rastladım ve bu gerçekten iyiydi” derken, K(1) “Sınavlar dil öğretiminde olması gereken gibi, her tipte soru soruyorsunuz. Bilgiyi de üretkenliği de ölçen bu sorular öğrencinin ilerleyişini doğru bir şekilde tespit edebilir. Ancak bence sözlü sınavların sunum şeklinde yapılması yaratıcılığı sınırlıyor, öğrenci ezberlediği metne bağlı kalıyor. Bunun için projeler yapılabilir ve öğrenciler projelerini sunabilir. Bu şekilde biryerlerden kopyala-yapıştır yaptığı metni ezberlemez” şeklinde sınavları eleştirel bir gözle değerlendirmiştir.

3-Dil Öğretirken Verimi Artırmak İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Bulgular

975

Tablo 3. Dil Öğretirken Verimi Artırmak İçin yapılması Gerekenlere İlişkin Görüşler

Tema	
İngilizcenin önemi konusunda öğrencilerin daha çok bilgilendirilmesi	
Sınıflarda (mümkünse okul içinde) sürekli hedef dilin kullanılması	
Öğretmenlerin öğrencilere uygun uygulama alanları geliştirmeleri	
Konuşma ve dinleme gibi dil becerilerinin daha çok desteklenmesi	
Kitapların ve ders programının öğretmene sadece rehberlik etmesi	
Bir ders saatinde gereğinden fazla etkinliğe yer verilmemesi	
TOPLAM	5

Görüşmelerin sonunda verimi artırmak için fikirlerini paylaşan Ganalı katılımcılarımızın, öğrencilere İngilizcenin önemini daha iyi vurgulamak (8), dil sınıflarında ve mümkünse Yabancı Diller Yüksekokulunda hedef dilin zorunlu tutulması (6), öğretim elemanlarının öğrencilerin öğrenme stillerine ve zeka türlerine uygun dikkat çekici uygulama alanları geliştirmeleri (6), dört beceriden okuma ve dinlemenin özellikle iletişimsellik açısından daha çok desteklenmesi (5) ve çok fazla bağımlı kalınan kitapların ve ders programının sadece rehberlik etmesi için kullanılmasına (5) ilişkin yorumları olmuştur.

İngilizceye yeterince önem vermediklerini gözlemedikleri öğrencilerimiz için katılımcılarımızın yaptığı yorumlar, “İngilizce bildiğiniz için önünüze gelen fırsatları paylaşırsanız bu öğrencilerin ilgisini artırabilir.” K(4), “Küresel anlamda İngilizcenin önemini öğrencilerinizin kavraması gerekiyor, hatta artık birden çok dil bilmek lazım.” K(1), “İngilizcesi daha iyi olduğu için diğerlerinin önüne geçenler öğrencilere bu konuda örnek teşkil etmeli.” K(5) şeklinde olmuştur.

Dil sınıflarında anadil kullanımını sıkça eleştiren katılımcılar verimi artırmak için yapılması gerekenlerin ilk sıralarında da derslerde ve hatta okulda yabancı dilin zorunlu tutulması gerektiğini ve bu şekilde öğrencilerin konuşma ve kendisini ifade etme becerilerinin artacağını yaptıkları yorumlarla dile getirmişlerdir. Bu yorumlardan birkaçı şu şekildedir: “Öğrenci derste hocasıyla yalnızca İngilizce konuşarak anlaşabileceğini bilirse kendisini zorlayarak gelişme kaydedecektir.” K(3), “Dil sınıflarında öğretim elemanları kesinlikle sadece İngilizce konuşmalı, öğretmeni rol model kabul eden öğrenciler için bu çok gerekli” K(2) ve “Sınıflarda ve mümkün olsa koridorlarda ve kantinde de öğrenciler İngilizce konuşmaya zorlanmalı, örneğin hocasına ‘office hour’da bir sorununu anlatmak isteyen öğrenci bile İngilizce konuşmuyorsa dinlenmemeli, bu şekilde illa ki kendisini ifade etme gereği öğrenci için itici bir güç olacak ve konuşmak zorunda kalacaktır.” K(9).

İngilizcenin özünün pratik yapmak yani öğrendiği dili uygulamak üzerine yorumlar yapan katılımcılar “Dil öğrenmenin özü pratik yapmaktır, kendi tekniklerinizi kullanın ve bırakın öğrencileriniz pratik yapsın, yaparken eğlenin ve en gerekli şey olan dile karşı ilgi oluştursun, sıkıcı kuralları öğretmekten vazgeçin” K(6), “Öğrencilerin dikkatlerini çekebilecek uygulama alanları geliştirilebilir. Bunun için sosyal paylaşım siteleri ve mesajlaşma grupları kullanılabilir. Her öğretmen sınıfıyla sadece İngilizce sohbet edeceği bir grup oluşturabilir ve bu grupta mesajlaşmanın zorunlu olduğu duyurulabilir.” K(7) diyerek fikir beyan etmişlerdir.

976

Yapılan gözlemlerden Türk öğrencilerde konuşma ve dinleme becerilerinde sorun olduğunu saptayan katılımcılar bu becerileri geliştirmek noktasında yorumlar yapmışlardır ve bu yorumlardan en dikkat çekicisi şu şekildedir: “Dinleme aktivitesi yapılırken gözlem yaptım bir keresinde öğrenciler nasıl dinlemeleri gerektiğinin bile farkında değiller, not tutmuyorlar dikkatleri başka yerlerde... Sonra da tabii ki o etkinlikte konuşarak kendisini ifade edemiyor. Dinleyemedi çünkü. Öğretmenler bu konuda da öğrencilere rehberlik etmeli ve her öğrenci kendi stiline göre kurallar geliştirmeli, dinlerken de konuşurken de. Örneğin hazırlıklı konuşmalar yaptırılmalı, belki daha önceden kartlar hazırlarsa kendisini daha rahat ifade edecektir. Dönem içinde en az beş konuda kendisini ifade eden öğrencide o konularda kelime dağarcığı oluşacak ve bu sonrası için iyi olacaktır.” K(5).

Yaptıkları ders gözlemlerinden öğretim elemanlarının ders kitaplarına ve ders programına (syllabus) çok fazla bağımlı kaldıklarını ifade eden ve bunun böyle olmaması konusunda görüş bildiren beş katılımcının yorumlarından biri şu şekildedir: “Öğretmen derste kitabına o kadar bağımlı ki sanki kitap ve elektronik sistem elinden alınsa dersi götürmeyecek hissi uyandırıyor. Oysa ki öğretmen yaratıcı bir şekilde dersini götürse kitabı sadece ne yapacağı konusunda rehber olarak kullansa öğrencileri derse dahil etme açısından çok daha verimli olacaktır. Çünkü derste bir etkinlikte sıkılan ve bir şey anlayamayan bir öğrenci için yapılabilecek bir başka faaliyet yararlı olabileceken aynı doğrultuda kitabın yönlendirdiği ikinci etkinlik öğrenciyi geliştirmekten ziyade dersten daha fazla kopmasına neden oluyor. Kitabı kültürel açıdan da daha önce eleştirmiştim, bu sebepten dolayı bile öğretmenin mutlaka derste kendisine özel B planları olmalı diye düşünüyorum.” K(6).

Dil öğretirken programa (syllabus) yetiştirme çabasıyla aslında tek bir derste yapılamayacak birçok etkinliği ard arda yapma çabası katılımcılar tarafından eleştirilmiş ve

verimi artırmak için tek bir etkinliğin tüm öğrencileri dâhil ederek uzun zamana yayılarak ve anlaşıldığından ve hedeflerin kazanıldığından emin olunduktan sonra bir diğerine geçilmesi hususunda yorumlar yapılmıştır. Katılımcılardan biri *“Uzun uzun bir etkinliğin üzerinde durursanız tüm öğrencileri de dahil edersiniz. Ama bir diğer etkinliğin de o ders saatinde yetiştirilmesi gerekiyorsa sadece tek bir öğrenciden yanıt alan öğretim elemanı hemen diğer etkinliğe atlıyor. Bir öğrenci cevap verdi ve anladı, belki iki ya da üçü daha dinledi ve anladı. Ama yaparak öğrenecek olan diğer öğrenciler için ne yapılacak o halde? Onlar sürece dahil olamadılar sadece izleyici oldular. Oysa bir etkinliğe uzun bir zaman dilimi ayırırsanız ve sene başında programınızı ona göre düzenlerseniz öğrencilerin gelişimini daha iyi gözlemleyebilirsiniz. Zira bir etkinliğin anlaşıldığından emin olduktan sonra diğerine geçersiniz bu esnada problemi olanları da tespit etmiş olur ve ona göre çözümler üretirsiniz.”* K (3) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıflarında yürütülen İngilizce derslerinin verimliliği hakkında 2015-2016 akademik yılı bahar döneminde Yüksekokulumuzda derslere girerek staj yapan Ganalı öğretmen adaylarından görüş alınmıştır. Araştırmaya gönüllülük esasıyla katılan 9 katılımcı yarı yapılandırılmış görüşme formlarındaki sorulara cevap vererek resmi dili İngilizce olan Gana ve Türkiye’yi karşılaştırıp gözlemlerini paylaşmışlardır. Bu bağlamda İngilizce öğretme konusunda yaşadığımız sıkıntılara ayna tutulmuş olup sıkıntılı ve olumlu gördükleri noktalar üzerine yorumlar yapılmıştır. Araştırmanın genel sonucu olarak yapılan yabancı dil öğretiminin bazı noktalarda yetersiz kaldığı ve geliştirilmesi gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır. Bu genel sonuç Işık’ın (2008) belirttiği Türkiye’deki yabancı dil eğitiminde var olan yöntemsel ve planlama sorunlarıyla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerdeki motivasyon eksikliğinin yarattığı sıkıntılara dikkat çekilmiş ve motivasyonun artmasıyla yabancı dil öğretiminin de etkinliğinin artacağı belirtilmiştir. Yapılan alan araştırmasında motivasyonun dil öğrenimiyle doğru orantılı artış gösterdiği araştırmalara rastlanmıştır (Saracaloğlu ve Varol, 2007). Maryana (2011), öğretmenlerden aldığı test skorlarıyla öğrenci anketleri arasında kurduğu korelasyon sonucunda dil öğretiminde motivasyonun artmasıyla konuşma becerisinin de geliştiğini kanıtlamıştır. Wang (2009), motivasyonla dil öğrenimi arasındaki bağın çok güçlü olduğunu ve bu bağlamda öğretmenlere oldukça büyük bir rol düşüğünü belirtmiş, günlük öğretim sürecinde öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi pekiştirmek için motive edici unsurlara sıklıkla yer verilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Acat ve Demiral’a (2002) göre öğrencilerin dil öğretim sürecindeki sürekli motive edilmeleri durumunun etkili ve daha keyifli bir dil öğrenme ortamı için vazgeçilmez bir unsurdur. Bu durumda öğrencinin kendisini sıkıntılı bir duruma mecbur hissetmemesi için öğretmenlere dil öğretiminin gerekliliğini öğrencilere empoze edebilmeleri ve ortamı zevkli hale getirebilmeleri noktasında oldukça fazla görev düşmektedir (ss.316-317).

Derslerin işleniş sırasında anadilin çok sık kullanıldığı ve bunun sürece olumsuz katkıları olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin en azından sınıf ortamında hedef dile büyük oranda maruz kalmaları gerektiğini belirten katılımcılar anadilin özellikle sınıf yönetimi esnasında ya da sıkıntı duyulan herhangi bir noktada çok fazla kullanıldığını dile getirmiştir. Literatür tarandığında yabancı dil öğretiminde sınıfta anadil kullanımına ilişkin iki zıt görüş olduğu dikkat çekmektedir. Bunlardan araştırmamızın sonuçlarını destekler nitelikte olan Bateman (2008), çalışmasında yabancı dil öğretmeni adaylarından görüşler almış ve sınıfta tüm aktivitelerde neredeyse hep hedef dilin kullanılmasının gerekliliği ancak anlaşılmayan durumlarda olayı aydınlatmak ve yönergeleri daha anlaşılır hale getirmek için nadiren anadile başvurmak gerektiği ancak sınıf yönetimi sağlamak için anadile başvurmak zorunda kaldıkları

sonuçlarına ulaşmıştır. Yıldız ve Yeşilyurt (2017) da yürüttükleri çalışmalarında dil sınıflarında yalnızca hedef dilin kullanılmasını savunan katılımcıların yanısıra zorunlu durumlarda anadilin de kullanılması gerektiğini dile getiren katılımcıları olduğunu beyan etmişlerdir. Çalışmalarında yalnızca hedef dilin kullanılmasının öğrencide dile karşı özgüven oluşturma ve sürekli hedef dile maruz kalmanın dil gelişimine özellikle de konuşma becerisine katkılarını ortaya koymuşlardır. Belirli bazı durumlarda da arasıra Türkçe kullanılmasının daha iyi olabileceğini de belirten katılımcılar için bu durumlar; yeni bir sözcüğün öğretimi, dilbilgisi anlatımı, yönergelerin açıklanması, dersin anlaşıldığının kontrolü, öğrencilerle şakalaşma, dönüt verme, tartışma gerektiren sınıf aktiviteleri ve sınavlardır. Yürütülen bu çalışmada eleştiri konusu olan anadil kullanımının yapılan araştırmalardan da anlaşılacağı üzere bazı durumlarda kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Hatta Medgyes (1992) sınıflarda anadil kullanımının dil öğrenme stratejilerinin daha etkili öğretimi ve İngilizceyle ilgili daha derinlemesine bilgi vermek gibi bazı konularda faydalı bile olabileceğini belirtmiştir (ss.346-347). Derste çok fazla anadile başvurmanın nedenlerinden biri olarak ve aynı zamanda bir başka alt tema olarak öğretim elemanlarının uzun süreli yurt dışı deneyimlerinin olmaması gösterilmiştir. Yabancı dile yeterince hakimiyet her ortamda bağımsız bir şekilde dili rahatlıkla kullanabilmeyi gerektirir. Bu da yabancı dile uzun süreli maruz kalınan durumlarda daha kolay olmaktadır. Kenworth (1987) de aynı doğrultuda yabancı bir ülkede dil öğrenmeye çalışan bir kişinin de dile uzun süreli maruz kalması gerektiğini bu yüzden de çeşitli ortamlarda o dili kullanmanın gerekliliğini belirtmiştir. Yazar bunun aksine okul ya da sosyal yaşantısında yabancı dili sıklıkla kullananların da yurt dışı deneyimleri olmaksızın gelişebileceklerini ifade etmiştir (s.6). O halde iki alt temayla ilgili bir sonuca varmak gerekirse yurt dışında bulunsun ya da bulunmasın sınıf içerisinde yabancı dili yüksek oranda kullanan öğretmenler öğrencilerinden daha yüksek verim alacaklardır.

978

Hedef dilin sınıf dışında yeterince kullanılmadığını belirten katılımcılar bu durumun dil öğrenmeyi yüksek oranda etkilediğini düşünmektedirler. Suna ve Durmuşçelebi (2013), Türkiye'nin doğal şartlarının dil öğrenimi için yeterince uygun olmadığını, dile maruz kalma açısından seviyenin oldukça düşük olduğunu savunmuştur (s.21). Tarcan (2004), yabancı dil öğreniminde öğrencilerin çok zengin görsel, işitsel, duyuşsal vb. verilerle temasının dil üretimine katkısının yüksek olacağını belirtmiştir (s.12) Bu da sınıf dışında öğrencilerin hedef dile yeteri kadar maruz kalmasıyla olabilir. Türkiye, özellikle araştırmanın yapıldığı şehir olan Elazığ, İngilizcenin sokaklarda ya da evlerde herhangi bir işlevinin olmadığı bir yer olduğu için de dil öğretimi sınırlı ve sıkıntılı olmaktadır. Tzotzou (2011) bir dil öğrencisinin sınıf dışında iletişim kurabilmek için her fırsatı değerlendirmesi gerektiğini belirtmiş, mümkünse yabancılarla diyaloglara girilmesi değilse yabancı müzik dinleyip, yabancı filmler izleyip, gazete ve dergileri takip edip hatta öğrenilmek istenen hedef dilin edebiyatına da hakim olunması gerektiğini vurgulamıştır (s.13).

Derslerde çok fazla etkinliğin yetiştirilmeye çalışılmasının ve yetiştirilmesi gereken bir program kaygısının dil öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini belirten katılımcıların çoğu bu konuda Gana ile Türkiye'yi karşılaştırmış ve programların yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Tütüniş (2014), yabancı dil öğretmenlerinin kitap ve müfredat yetiştirme kaygısıyla öğrencilerinin iletişimsel gelişimlerini yeterince gözlemleyemediğini belirtmiştir (s.34). Tosun (2014) da dil öğretiminde yetiştirilmesi gereken müfredatın seviyeleri farklı olan öğrenci grubuyla başarısızlık getireceğini belirtmiştir (s.40).

Derslerde hedeflerin yeterince açık olmadığını belirten katılımcılara göre öğrenci amacını bilmediği için ulaşması gereken kazanıma da ne ölçüde ulaştığını sadece sınavlarla ölçebileceğini düşünmektedir. Bu da dil öğreniminde planlamanın çok iyi yapılması ve hedeflerin öğretmen ve öğrenciler tarafından iyi anlaşılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Brindley (1984), iyi bir eğitim programının öğrenci ihtiyaçları odak alınarak hazırlanması gerektiğini ve bu program kapsamındaki hedeflerin belirlenmesinde de öğrencilerin payı ve sorumluluğu olması gerektiğini vurgulamıştır (s.15). Bu noktadan hareketle hedeflerin daha anlaşılır ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun olmasını sağlamak önem arz etmektedir. Hedefler oluşturulurken öğrencilerin fikirlerine de başvurmak faydalı olacaktır. Zira Brundage ve MacKeracher(1980) da bireylerin hedef geliştirme sürecine dahil olduklarında ve hedeflerle düşünceleri örtüştüğünde daha iyi öğreneceklerini ortaya koymuştur. Yazarların bir diğer alt tema olan öğrencilerin nasıl öğreneceklerini yeterince bilmedikleri konusunda da fikirleri, nasıl öğreneceğini bilen bireylerin diğerlerine kıyasla daha başarılı olduğu yönündedir (s. 21). Oxford (1990) kendi kişisel deneyimlerini paylaştığı yazısında ancak kendi öğrenme sorumluluğunu aldığı ve nasıl daha iyi öğrendiğini anladığı zaman dil öğrenme serüveninde başarı yakaladığını belirtmiştir (s.x). Tzotzou (2011) dil öğretiminde amacın bireyleri kendi öğrenme yaşantılarının sorumluluğunu almaya teşvik etmek olması gerektiğini vurgulayarak bu şekilde dört beceride daha etkin olabileceklerini belirtmiştir. Zira kişi hangi beceriyi en iyi nasıl öğreneceğini ancak yine kendisi bilmektedir (s.13). Gökdemir (2005) de yaptığı araştırmada üniversite hazırlık sınıflarında öğrencilerin İngilizceyi yeteri kadar öğrenememelerindeki sorunlardan birisi olarak bir dili nasıl öğreneceklerini bilmedikleri olduğunu savunmuş (s.256) ve bu sorun araştırmanın ortaya koyduğu sorunla paralellik göstermiştir.

Araştırmanın oldukça dikkat çeken bir başka sonucu da kitapların kültürel açıdan öğrencilere uygun olmayışı ve öğretmenlerin kitaplara sıkı sıkıya bağımlı olmalarıdır. Kitapların kültürel açıdan öğrencilerle uyumlu olmadığını düşünen katılımcılar, bunun dil öğrenimi üzerinde olumsuz sonuçları olacağı çıkarımında bulunmuşlardır. Stott (2001) da kişinin okuduğu metindeki bilgiyle kendi var olan şemalarının örtüşmesi gerektiğini özellikle yabancı dil öğretirken öğrencilerde var olan şemaların dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır (, s.1). Ancak Aktaş (2005), çalışmasında dil ve kültürün ayrılmaz parçalar olduğunu ve yabancı dil öğrencisinin her iki kültürle de iç içe olması gerektiğini belirtmiştir (s.96). Bu durumda kitaptaki kültürel öğeleri yok saymadan öğretim elemanı öğrencilerde hazır bulunan şemaları da göz önünde bulundurarak dersi götürmelidir. Bu da öğrenciler için kültürel açıdan yeni farkındalıklara sebep olacağı için olumlu bir sonuç olarak algılanabilir. Öğretim elemanlarının ders kitaplarına çok fazla bağımlı kalması sonucu British Council TEPAV 2015 yılında hazırlanan raporun sonuçlarından biridir. Çavuşoğlu Devci ve diğerleri (2017) yürüttükleri çalışmalarında üniversite seviyesinde öğretim elemanlarının kitaplara çok bağımlı kaldıkları ve bu yüzden iletişimsel becerilere yeterince yer verilmediğini gözler önüne sermiştir (s.931). Çelik (2006) araştırmasında Türk öğretmenlerin yabancı dil kitaplarına bu kadar çok bağımlı kalma nedenlerinin gramer öğretme kaygısı olduğunu ve doğuştan İngilizceye hakim olanlara kıyasla yabancı dil bilgilerinin otantik kaynaklardan ziyade kitaplara dayanıyor olmasına bağlamıştır (s.373). Çelik'in bu sonucu aynı zamanda bu araştırmanın öğretim elemanlarının kural öğretme eğiliminde olması ve derslerin yeterince iletişimsel olmayışı sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Dil bilgisi kurallarını öğretme meylinin iletişimsellikten yoksunluk olarak gören katılımcıların görüşleri Canale ve Swain'in (1980) görüşleri ile örtüşmemektedir. Zira iletişimsel yeterliğin bir parçasını da dilbilgisi kurallarındaki yeterlik olarak gören yazarlara göre dil, kuralları olmadan bir işe yaramamaktadır(s.5). Çetin (2017) ise dilbilgisi kurallarının öğrenilmesini anlaşılabilirlik ve uygunlukla yani iletişimsel becerilerle örtüşmediği takdirde dil öğrenmek tanımını yeterince doğrulamadığını belirtmiştir (s.184). Tütüniş (2014) de yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın kullanılması gerektiğini ancak öğretmenlerin kendi öğretmenlerini taklit ederek kural öğretme meylinde olduklarını bildirmiştir (s.33). Bu durumda dilbilgisi kurallarının öğretimi de yabancı dil öğretiminin bir parçası olarak görülmeli ancak tabii ki bütünüyle bunlara bağlı kalınmamalıdır.

Ölçme değerlendirme ve teknolojik donanım konusunda ortaya olumlu sonuçlar çıkmıştır. Sınavların sıklığı ve soru çeşitliliği yabancı dil öğretim sürecini olumlu olarak etkilemektedir. Yabancı dil öğretimi için kullanılan öğrenci kitapları (textbooks), oldukça detaylı öğretmen kitapları (teacher's books), ve süreçte sıkça kullanılan görsel-işitsel materyaller (i-tools) Yüksekokulumuzun yabancı dil donanımı açısından British Council'in uygun gördüğü standartlara sahip olduğunu göstermektedir (British Council, 2015). Cesur (2008) Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesinde yürüttüğü çalışmada yabancı dil dersinde çoktan seçmeli soruların yanı sıra karşılaştırma, boşluk doldurma ve kısa cevaplı sorular gibi çeşitli sorular kullanmanın daha faydalı olacağı fikrini savunmuştur. Mevcut araştırmada bu sonucuna ek olarak konuşma becerisinin yeterli ölçüde sınanmadığı sonucu da mevcuttur. Bu sonuç Güllüoğlu'nun 2004 yılında yürüttüğü tez çalışmasının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Gazi Üniversitesi hazırlık sınıfları kapsamında yürütülen çalışmada ağırlıklı olarak dilbilgisi ve okuma becerisinin ve az miktarda yazma becerisinin sınanıldığı ancak konuşma becerisinin yeterli ölçüde değerlendirilmediği yönündedir.

Yapılan çalışma bağlamında yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde,

- Yabancı dil öğretim ortamında motivasyona daha fazla önem verilmesi,
- Öğrencilere herşeyden önce nasıl öğreneceklerinin öğretilmesi,
- Derslerde programa yetişme kaygısı olmadan yapılan etkinliklerin üzerinde daha uzun süreli ve etkili bir biçimde durulması,
- Ders kitabı olarak Türk kültürüyle daha uyumlu kaynaklar seçilmesi,
- Kitaba sıkı sıkıya bağlı olmaktan ziyade iletişimsel etkinliklere daha fazla yer verilmesi ve
- Öğrencilerin sınıf ortamında ve dışında hedef dile mümkün olduğunca maruz kalması gerektiği ortaya çıkmıştır. Elde edilen veriler İngilizce öğretimi kapsamında mevcut problemleri farklı gözlemler vasıtasıyla ortaya koymuş olup, bu doğrultuda yapılacak çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Acat, B., Demiral, S. (2002). Türkiye'de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 31 (Yaz) ss.312-329.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 1(1), 89-100.
- Bateman, B. E. (2008). Student Teachers' Attitudes and Beliefs about Using the Target Language in the Classroom. *Foreign Language Annals*. 41(1),11-28.
- Block, D., Cameron, D. (2002). *Globalization and Language Teaching*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Brindley, G. (1984). *Needs Analysis and Objective Setting the Adult Migrant Education Program*. Sydney: NSW Adult Migrant Education Service.
- Brundage, D.H.& MacKeracher, D. (1980). *Adult Learning Principles and their Application to Program Planning*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Canale, M. 1983. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: Jack C. Richards & Richard W. Schmidt. (Eds.), *Language and Communication*. London: Longman.
- Canale, M.& Swain, M. (1980). Theoretical bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1(1980), 1-47.

- Cesur, K., (2008). *Öğrenci ve Öğretmenlerin, Üniversite Seviyesinde Dil Becerilerini Değerlendirmede Kullanılan Test Tekniklerine İlişkin Algılamaları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Chang, J. (2006). Research Report Globalization and English in Chinese Higher Education. *World Englishes*, 25, 3(4), 513-525.
- Creswell, (J.W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri. Beş yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, (3. Baskıdan Çeviri), (Çev. M. BÜTÜN ve S.B.DEMİR). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Crystal, D. (2003). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çavuşoğlu Deveci, C. - Arslan Buyruk, A. – Erdoğan, P. & Yücel Toy, B. (2016). İngilizce Konuşma Becerisinin Öğretimine İlişkin İhtiyaçların Değerlendirilmesi / Needs Assessment Regarding Teaching of English Speaking Skill, *TURKISH STUDIES –International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 11/14, 9919, 915-934.
- Çelik, S. (2006). A Concise Examination of the Artificial Battle Between Native and Non-Native Speaker Teachers of English in Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 14/2, 371-376.
- Çetin, B. (2017). İletişimsel Edinç ve Yabancı Dil Olarak Türkçede Dilbilgisi Öğretimi / Communicative Competence and Grammar Teaching in The Field of Turkish as a Foreign Language, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-* 12/6,11565, 179-196.
- Giddens A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Standford, CT: Stanford University Press.
- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz. *Atatürk üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264).
- Gömleksiz, M.N. (2002). Üniversitelerde Yürütülen Yabancı Dil Derslerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 12 (1), 143-158.
- Gömleksiz, M.N., Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 6,(2), 443-454.
- Güllüoğlu, Ö. (2004). *Attitudes Towards Testing Speaking at Gazi University Preparatory School of English and Suggested Speaking Tests*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kenworth, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. London: Longman.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New haven and London: Yale University Press.
- Maryana, D. (2011). *The Correlation Between Students' Motivation in Learning English and their Speaking Achievement (A Correlation Study at second Grade Students of Muhammadiyah 17 Junior High School Tangerang)*, (Unpublished Master Thesis), State Islamic University Sharif Hidayatullahi, Jakarta.
- Medgyes, P. (1992). Native or Non-Native: Who's Worth More? *English Language Teaching Journal* 46/4, 340- 349.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis : An Expanded Sourcebook*. (2nd Edition). Calif: SAGE Publications.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, Massachusetts: Heinle Publishers.
- Richards, J.C. & Renandya, W.A. (Ed). (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. New York, USA: Cambridge University Press.

- Saracaloğlu, A.S., Varol, S.R. (2007). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yabancı Dile Yönelik Tutumları ve Akademik Benlik Tasarımı ile Yabancı Dil Başarıları Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 3 (1),39-59.
- Saylag, R. (2012).Self-reflection on the teaching practice of english as a second language: becoming the critically reflective teacher. *Procedia Social and Behavioral Science*. 46, 3847-3851.
- Smit, U. (2010). *English as a Lingua Franca in Higher Education: A Longitudinal Study of Classroom Discourse, Trends in Applied Linguistics 2*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter GmbH &Co. KG.
- Stott, N. (2001, November) Helping ESL students become better readers: Schema Theory Applications and Limitations. *TESL Journal*, 7(11), 1-11.
- Suna, Y.& Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de Yabancı Dil Öğrenme-Öğretme Problemine İlişkin Yapılan Çalışmaların Derlenmesi. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi* 3(5), 7-24.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. The State of English in Higher education in Turkey. A Baseline Study, November, 2015
- The state of English in Higher Education in Turkey, A Baseline Study. (2015). British Council and Tepav Project Teams.
- https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/he_baseline_study_book_web_-_son.pdf (adlı siteden 17.07.2017 tarihinde alınmıştır)
- Tomlinson, B. (Ed). (2011). *Materials Development in Language Teaching. Second Edition*. UK: Cambridge University Press.
- Tosun, C. (2014). Yurdumuzda Yabancı Dil Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Başarısızlığın Nedeni Yöntem mi?. A. Sarıçoban, H. Öz (Ed.) *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim ne Olmalı?* (ss.37-40. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Tütüniş, B. (2014). İngilizce Öğretiminde Yöntem Sorunları. A. Sarıçoban, H. Öz (Ed.) *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim ne Olmalı?* (ss.33-36). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Tzotzou, M.D. (2011). Self Instruction in EFL Context: Learning How to Learn a Foreign Language. *ASPECTS Today*, 29, 10-14.
- Waters, M. (1995). *Globalization Key Ideas*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Wang, B. (2009). Motivation and Language Learning. *Asian Social Science*. 5(1), 98-100.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Sosyal Bilimler.
- Yıldız, M. & Yeşilyurt, S. (2017). Use or Avoid? The Perceptions of Prospective English Teachers in Turkey about L1 Use in English Classes. *English Language Teaching*, 10, 1. Pp.84-96.

SUMMARY

This study aims at investigating Ghanaian teacher candidates' opinions about the English instruction at preparatory program of Firat University School of Foreign Languages. The participants, who have a high level of proficiency in English, were attending courses to get a teaching certificate at the Faculty of Education and they were undergoing a period of training as preservice teachers at the School of Foreign Languages in 2015-2016 spring semester. In this study, it was aimed to reveal these teacher candidates' perceptions of the instruction, instructors and students in order to compare Ghana and Turkey in this context. The study employs a phenomenological design which is a qualitative research design. In order to collect data the participants, who attended at classes at English preparatory program and observed the teaching- learning environment, were interviewed. Nine teacher candidates took part in the study who were determined out of 27 based on voluntariness and having an interest in foreign language instruction. Six of the participants are prospective English teachers while the other three participants are graduates of different teaching departments. In order to prepare the interview questions, an item pool was created by two researchers. While choosing the questions, two faculty members from the Faculty of Education was consulted and their suggestions were taken into consideration. The interviews were conducted with the participants, who were determined based on voluntariness, through semi-structured open-ended questions. With the approval of the participants, the interviews were audio recorded. After the interviews had been completed, they were transcribed by using Microsoft Word programme. The data obtained through interviews were analysed descriptively. The transcriptions were worked through attentively by the researchers and important points in relation the purpose of the study were specified. Out of these important points, three main themes emerged. The first theme is related to the findings about the language education system in Turkey. The participants stated that, Turkish students are not motivated enough about learning a foreign language, they do not have a chance to use the language in real life contexts beyond the classroom, and they do not have autonomous learning skills. In addition to that, they thought of instructors as using the native language too often in the classroom. The fact the instructors have never been to a country where English is spoken as the first language is also regarded as an disadvantage in terms of the quality of the instruction by the participants. The second theme is about the consistency between the instructional goals and the methods, techniques and materials used in the classroom. Most of the participants agreed that the instruction is too grammar-based and not communicative enough. It was also stated that the coursebooks do not correspond to Turkish culture, thus not appealing to Turkish students' interests. And the last theme deals with the participants' suggestions about increasing the efficiency of language instruction. According to participants, the necessity of learning English should be emphasized more often and clearly, communicative skills should be supported more and coursebooks should be used only as a guide, not as the core of the instruction.