

EDİTÖRLER

Dr. Öğr. Üyesi **Özgül BALCI**

Öğr. Gör. **Fatih ÇOLAK**

HER YÖNÜYLE

YABANCI DİL ÜZERİNE

ARAŞTIRMALAR

2

cizgi | e-Kitap
KITABEVİ



HER YÖNÜYLE YABANCI DİL ÜZERİNE ARAŞTIRMALAR II

Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Özgül BALCI

Öğr. Gör. Fatih ÇOLAK

Dr. Öğr. Üyesi Özgül BALCI

Lisans eğitimini 2002 yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde, yüksek lisans eğitimini 2006 yılında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda, doktora eğitimini 2013 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda tamamlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı farklı devlet okullarında yaklaşık 10 yıl öğretmenlik yaptıktan sonra Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda öğretim görevlisi olarak göreve başlamıştır. Halen aynı kurumda öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Dr. Özgül BALCI lisans seviyesinde farklı bölümlerde İngilizce Yabancı Dil derslerini ve hazırlık gruplarında İngilizce derslerini yürütmektedir.

Öğr. Gör. Fatih ÇOLAK

1978 yılında Konya'nın Bozkır İlçesi'ne bağlı Kayacılar Köyü'nde doğdu. İlkokulu Avusturya'da (Viyanada) okudu. Orta ve Lise öğrenimini Konya'da tamamladı (1997). 2002 yılında Selçuk Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı bölümünden "Şeref Derecesi" ile mezun oldu. Aynı yıl Selçuk Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı bölümünde Dil Bilimi Dalında Yüksek Lisansa ve sözleşmeli olarak Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda Almanca okutmanı olarak çalışmaya başladı. 2009 senesinde Afyon Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'na öğretim elemanı olarak atandı. 2013 yılında Selçuk Üniversitesi Tarih Anabilim Dalı Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bilim Dalında "Almanların Konya ve Çevresindeki Faaliyetleri (1878- 1918)" isimli tez çalışmasıyla Yüksek Lisansını tamamladı. Aynı sene Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda öğretim elemanı olarak çalışmaya başladı. Hâlen burada görevine devam etmekte ve aynı Üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Bölümünde doktora yapmaktadır.

HER YÖNÜYLE YABANCI DİL ÜZERİNE ARAŞTIRMALAR II

Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Özgül BALCI

Öğr. Gör. Fatih ÇOLAK

Çizgi Kitabevi Yayınları

Genel Yayın Yönetmeni
Mahmut Arlı

©Çizgi Kitabevi
Aralık 2018

ISBN: 978-605-196-236-8
Yayıncı Sertifika No:17536

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

- Cataloging in Publication Data (CIP) -

HER YÖNÜYLE YABANCI DİL ÜZERİNE
ARAŞTIRMALAR II

Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Özgül BALCI
Öğr. Gör. Fatih ÇOLAK

ÇİZGİ KİTABEVİ

Konya

.Sahibiata Mah
M. Muzaffer Cad. No:41/1
Meram/Konya
Tel: (0332) 353 62 65 - 66
www.cizgikitabevi.com
cizgikitabevi /   

İstanbul

.Alemdar Mah
Çatalçeşme Sk. No:42/2
Cağaloğlu/İstanbul
Tel: (0212) 514 82 93

Ankara

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Bosna Binası 6/31
Yeni Mahalle/Ankara

İÇİNDEKİLER

CUMHURİYET TÜRKİYE'SİNİN YABANCI DİL EĞİTİMİNE GENEL BİR BAKIŞ	9
Öğr. Gör. Fatih ÇOLAK Dr. Öğr. Üyesi Özgül BALCI	
YABANCI DİL OLARAK ALMANCANIN ÖĞRENİMİNE DAİR BİR ÖNERİ: DURUMA UYGUN KONUŞMA DERSİ (SPRECHSITUATIONSUNTERRICHT)	19
Arş. Gör. Ayşegül Aycan SOLAKER Aziz Can GÜÇ	
WEB 2.0 ARAÇLARININ ÜNİVERSİTE ORTAMINDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE İŞLEVSEL OLARAK KULLANILMASI	23
Öğr. Gör. Seher BALBAY Dr. Öğr. Üyesi Cemile DOĞAN	
YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜR AKTARIMININ ÖNEMİNİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ	31
Öğr. Gör. Nevin GÖKAY	
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME	39
Dr. Öğr. Üyesi Fatma KİMSESİZ	
TEKNOLOJİ ve YABANCI DİL ÖĞRETİMİ	53
Dr. Öğr. Üyesi Ceyhun YÜKSELİR Dr. Öğr. Üyesi Ömer ÖZER	
YABANCI DİL EĞİTİMİ ve YABANCI DİL ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARINA MODERN BİR BAKIŞ AÇISI: TERS YÜZ SINIF/ÖĞRENME MODELİ ve UYGULAMALARI	65
Arş. Gör. Samed Yasin ÖZTÜRK	
YABANCI DİLDE KONUŞMA BECERİSİNİN ÖLÇÜLMESİNDE DİNAMİK ÖLÇME	77
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep ÇETİN KÖROĞLU Arş. Gör. Özlem UTKU	
OSMANLI DEVLETİ'NDE YABANCI DİL EĞİTİMİ (PARİS MEKTEB-İ OSMÂNİSİ ÖRNEĞİ)	89
Öğr. Gör. Halil İbrahim Çelik	

ÖNSÖZ

Bilim ve teknolojinin inanılmaz bir hızla ilerlediği günümüz dünyasında yabancı dil bilmeden hızla akan zamana ve içinde yaşadığımız bilgi çağına ayak uydurmak pek olası gözükmemektedir. Bu ortamda bireyleri birer dünya vatandaşı olarak yetiştirme yolunda yabancı dil eğitimi ülkemiz eğitim sisteminde önemini korumaktadır. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de her yaştan bireyin yaşam boyu öğrenme anlayışının etkisiyle yabancı dil öğrenme gayreti içerisinde olduğunu söyleyebiliriz. Öyle ki, yabancı dil eğitimi ülkemiz 2023 eğitim vizyonunun önceliklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlayışla, sizlere ikincisini sunduğumuz **“Her Yönüyle Yabancı Dil Üzerine Araştırmalar”** isimli kitabımızda, yabancı dil alanında çalışan akademisyenlerimizin yabancı dil eğitiminin farklı yönlerine ilişkin bakış açılarını ve yabancı dil üzerine çeşitli araştırmaları sizlere sunmak istedik. Kitabımızın ülkemiz eğitim camiasına katkı sağlaması dileğiyle...

Editör Kurulu

CUMHURİYET TÜRKİYE'SİNİN YABANCI DİL EĞİTİMİNE GENEL BİR BAKIŞ

Öğr. Gör. Fatih ÇOLAK*
Dr. Öğr. Üyesi Özgül BALCI**

II. Mahmut'un padişahlığına kadar Osmanlı eğitim sisteminde yabancı dil olarak sadece Arapça ve Farsça öğretilirken, bu dönemden itibaren (1808-1939) Osmanlı Devleti'nde batı dillerine ilgi artmıştır. Söz konusu dönemde Osmanlı eğitim sistemi batı kültürüyle iletişime geçmeye başlamış, yabancı dile özel önem verilmek suretiyle Avrupa'nın çeşitli şehirlerine eğitim için Türk öğrenciler gitmiş, Avrupa'dan ve özellikle Fransa'dan gelen yabancı eğitimciler Osmanlı okullarında istihdam edilmişlerdir. Kendi döneminde kurulan tıp okulu açılışında bir konuşma yapan Sultan II. Mahmut, burada eğitimin yabancı dilde (Fransızca) verileceğini belirtmekle birlikte, bu durumun uzun süre devam ettirilmemesi, öğrencilerin yabancı dilde öğrendikleri tıp ilmini Türkçeye aktarmaları ve ileride tıp ilminin Türkçe anlatılması gerektiğini ifade etmiştir (Canda, 2005, s.102; Kaya, 1984, s.75-76). Böylece ilk kez Osmanlı okullarında yabancı dil öğretilmesinden ziyade doğrudan yabancı dilde (Fransızca) eğitim vermeye başlanmıştır (Çolak, 2017, s.156). Bununla birlikte tercümanlık işlerinin de genelde Ermeni ya da Rumların tekelinde olması nedeniyle yine II. Mahmut döneminde bir *Tercüme Dairesi* kurulmuş ve tercümanların Türklerden yetişmesi arzu edilmiştir. Söz konusu tercüme dairesi kısa zamanda Batılılaşmış ve batı tarzında eğitim almak isteyenlerin eğitim merkezi haline gelmiştir (Kaya, 1984, s.75).

XIX. yüzyılda Avrupa'da yabancı dil olarak Fransızca öğrenilmesinden dolayı Osmanlı Devleti'nde de yabancı dil olarak Fransızca öğretilmiş, hatta yetenekli Türk gençleri dil eğitimi için Paris'e gönderilmiştir. Bu amaçla Paris'te bir de Osmanlı Okulu açılmış, özellikle Osmanlı hariciyesinde (dışişlerinde) çalışacak olan gençler yabancı dil eğitimi için buraya gönderilmiş, ancak okul, yeterince başarı gösterememesi üzerine 1864 senesinde kapatılmıştır (Koloğlu, 1999, s.133). Batılılaşma hareketlerinin de etkisiyle ilk kez ortaöğretim düzeyinde yabancı dil eğiti-

* Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

** Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

minin verilmesi 1 Eylül 1868 tarihinde açılan Galatasaray Sultanisiyle (Lise) başlamıştır. Söz konusu bu okul Osmanlı Devleti'nde yabancı dil eğitiminin ilk kez uygulandığı devlet okulu olma özelliği taşımaktadır. Yukarıda da ifade edildiği üzere Avrupa'da yabancı dil olarak Fransızcanın öğretilmesinin de etkisiyle bu okulda da yabancı dil olarak Fransızca öğretilmekle kalmamış, okulun eğitim dili Fransızca olmuştur. İlerleyen yıllarda Galatasaray Sultanisi dışındaki birçok orta öğretim kurumunda da ders programlarına zorunlu yabancı dil olarak Fransızca, ancak seçmeli dil olarak da Almanca ve İngilizcenin konulduğu görülmektedir (Çakır, 2007, s.41; Demirel, 1999, s.17). Bununla birlikte özellikle XIX. yüzyıl sonu itibarıyla Osmanlı toprakları üzerinde Rum, Ermeni, Yahudi okulları gibi azınlıkların açtıkları okulların yanında Fransız, Amerikan, İngiliz ve Alman okulları da oldukça fazla açılmaya başlanmış ve Türk öğrencilerin de yoğun ilgi gösterdikleri bu okullarda da eğitim yabancı dilde yapılmıştır. Ancak, Alman arşiv kayıtlarından anlaşıldığı üzere I. Dünya Savaşıyla birlikte karşı cephede yer alan devletlerin açtıkları kurumlar eskisi gibi rahat hareket edememişler ve hemen hemen tamamına yakını kapatılarak kurum çalışanları sınır dışı edilmişlerdir (PAAA, R 14048, Türkiye No: 182, Bd. 2, Pera 07.12.1914; Pera 19.12.1914; Pera 03.05.1915).¹ Aynı cephede yer aldığımız Almanya bu konuyu iyi değerlendirmeye çalışmış ve özellikle Hristiyan nüfusun fazla olduğu bölgelerde kapatılan diğer okulların yerlerine Alman okulları açma girişimlerine başlamıştır (PAAA, R 14048, Türkiye No: 182, Bd. 2, Beyrut 15.01.1915). Aslında Almanya, Osmanlı'nın son döneminde Osmanlı ordusunda ve siyasetinde daha etkin olmasına rağmen Osmanlı topraklarında okul açma konusunda diğer ülkelerden daha geç davranmıştır. Diğer devletlerin okullarının kapanmasını fırsata çeviren Almanya, Osmanlı topraklarında okullar ve diğer kurumlar açabilmek için zengin vatandaşlarını yönlendirmiş, bu nedenle en büyük gelişmeyi Alman okulları göstermiştir (Büyükkarcı, 1998, s.22; Çelik, 2013, s.84; Ergün, 1996, s.394). Bütün bu gelişmelere rağmen Osmanlı okullarında birinci sırada yabancı dil olarak Fransızca öğretilmeye devam edilmiştir, yabancı dil öğretme metotları da özellikle Fransa'dan ve Almanya'dan alınmıştır. Birçok mektepte yabancı dil olarak sadece Fransızca öğretilmesi bazı Osmanlı aydınlarını memnun etmemiştir (Karagöz & Duman, 2014, s.587).

Osmanlı'nın son döneminde olduğu gibi Cumhuriyetin ilk yıllarından 60'lı yıllara kadar da okullarda yabancı dil olarak en çok Fransızcanın² öğretildiği görülmektedir. Aşağıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere Türkiye'de okutulan yabancı diller arasında İngilizce ile Fransızca arasında 50'li ve 60'lı yıllarda kıyasıya bir rekabet söz konusudur.

¹ PA-AA: Politisches Archiv des Auswärtiges Amtes (Alman Dışişleri Bakanlığı Siyasi Arşivi). R 14048: Reichsdokument (14048 numaralı İmparatorluk dosyası).

² Örneğin; Osmanlı ve Alman arşiv kaynakları incelendiği vakit özellikle Osmanlı'nın son dönemi ve Cumhuriyet Türkiye'sinin ilk yıllarında devletlerarasındaki yazışmaların Fransızca yapıldığı görülmektedir. Uluslararası alanda geçerli dilin Fransızca olması münasebetiyle genelde yabancı dil olarak Fransızca öğrenilmek istenmiştir.

Tablo 1: 1940'lı yıllardan 2000'li yıllara kadar okullarda verilen yabancı dil dersleri

Öğretim Yılı	Almanca %	Fransızca %	İngilizce %
1943-44	10.04	67.65	22.30
1947-48	7.3	58.5	34.2
1950-51	4.7	53.6	41.7
1952-53	5.3	49.4	45.3
1961-62	8.6	38.4	53
1971-72	10	23	67
1989-90	9.3	5.2	85.5
1991-92	6	2	92
1992-93	5	1.5	93.5
1994-95	2.9	0.7	96.4
1995-96	2	0.5	97.5
1998-99	2.29	0.22	97.49

Kaynak: Genç, A. (2003, s.51-58). *Türkiye'de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi*, Ankara: Seçkin Yayınları.

Okullarda yabancı dil olarak okutulan Fransızcanın sürekli düşüşe geçtiği, İngilizcenin sürekli çıkışa geçtiği ancak Almancanın 1940'lı yıllardan 2000'li yıllara kadar inişli çıkışlı bir grafik sergilediği görülmektedir. Almanya'nın II. Dünya Savaşı'ndan da yenik çıkması neticesinde Almanca, eski popüleritesini hızla kaybetmeye başlamış, Almanca'yı öğrenmek isteyen Türk insanının sayısı 40'lı ve 50'li yıllarda hızla düşüşe geçmiştir. Ancak 60'lı yıllardan 90'lı yıllara kadar biraz da olsa çıkış yakalamıştır. Bunun, 1963 yılında Almanya ile Türkiye arasında yapılan işçi anlaşmasından kaynaklandığını söylemek mümkündür. 90'lı yılların başından itibaren Almanya; evlilik, eğitim vb. gibi sebepler dışında yabancı yerleşimcileri eskisi kadar çok ve hızlı kabul etmemeye başlamıştır. Bu olay ise Türkiye'de ve dünyanın birçok ülkesinde Almanca öğrenmek isteyenlerin sayısının azalmasına sebep olmuştur. İngilizce, 50'li yıllardan sonra sadece Türkiye'de değil hemen hemen dünyanın bütün ülkelerinde birinci derecede öğretilen yabancı dil konumuna gelmiştir. Bunun birçok farklı sebebinin olmasının yanında en önemli nedenlerinden birisi, hem I. Dünya Savaşından hem de II. Dünya Savaşından galip çıkan İngiltere'nin ve Amerika'nın dünyanın iki büyük süper gücü konumuna gelmesidir. Bu iki devlet kendi dillerini, koloni altında tuttıkları devletlerde takip ettikleri ciddi dil politikalarıyla da yaymışlardır. Bununla birlikte İngilizcenin kendisini bilim ve teknik dili olarak kabul ettirmiş olması da ayrı bir önem arz etmektedir.

Dünyamız I. Dünya Savaşından sonra hızlı ve kesintisiz bir gelişim içerisine girmiştir. Bununla birlikte ulaşım araçlarının gelişmesi, insanların daha çabuk ve daha çok seyahat etmeleri dünyayı adeta küçültmüştür. Bunun sonucunda ülkeler arasında bilim, teknoloji, eğitim, kültür gibi alanlarda hızlı alışverişler gerçekleşmeye başlamıştır. Her ülke insanlığın ortak buluşlarından faydalanabilmek için çalışmalar yapmış ve böylece ülkeler, kurumlar ve kişiler arasında daha sıkı ilişkiler yaşanmaya başlanmıştır. Eğitim, kültür, teknoloji gibi alanlardaki yeni buluş ve keşifleri transfer edebilmek için milletlerarası nitelik kazanmış ya da kitlelerin iletişim aracı haline gelmiş Fransızca, İngilizce ve Almanca dillerinin öğretilmesine öncelik verilmiştir (Turan, 2000, s.78). Cumhuriyet Türkiye'sinde de insanların dış dünyaya açılabilmesi, dış dünya ile iletişime geçebilmeleri, yabancı kaynaklara ulaşabilmeleri ve yabancı eserleri orijinallerinden okuyabilmeleri devlet çıkarları açısından önemli kabul edilmiştir. Bunun için yabancı dil eğitime önem verildiği ve eğitim kurumlarında daha iyi yabancı dil öğretebilmek adına çabalar sarf edildiği görülmekle birlikte, yabancı dil öğretmenliği sıkıntısı çekilmiştir. Demirel'in (1993,

s.11) ifadesiyle, her şeye rağmen dünyadaki her türlü gelişmeyi takip edip ayak uydurabilmek ve çağdaşlaşma sürecini çabuklaştırmak maksadıyla gençlerin yabancı dil öğrenerek yetişmeleri büyük önem arz etmiştir. Bununla birlikte velilerin bu konuda gittikçe artan isteklerini de karşılamak için yabancı dille öğretim yapan okulların sayılarında artış görülmüştür. Osmanlı Devleti'nden kalma yabancı okullar kapatılmamakla birlikte, Cumhuriyet'in kurulmasından sonra yenilerinin açılmasına müsaade edilmemiştir. Mustafa Kemal Atatürk, yabancı okulların eğitime devam etmelerinde bir sakınca görmediğini beyan etmiş, fakat oralarda yapılan dini (Hristiyanlık) propagandalarına³ da izin veremeyeceklerini, ayrıca Türk okullarından daha fazla imtiyaz elde etmelerini de kabul edemeyeceklerini kararlılıkla bildirmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşunun ilk yıllarında da daha önceki dönemlerde olduğu gibi okullarda yabancı dil olarak Arapça ve Farsça okutulmaya devam edildiyse de 1928 yılında gerçekleşen harf inkılabı sonrası, hemen 1928-29 eğitim öğretim yılında programdan tamamen çıkartılmıştır. 1924 yılından itibaren ortaokul ve liselerde İngilizce, Fransızca ve Almanca zorunlu yabancı dil dersleri olarak yer almıştır. (Genç, 2003, s.41-42). Harf inkılabı sonrası Türkiye'de yabancı dil öğretimi denilince sadece batı dillerinden bir dil anlaşılmalı ve 1960'lı yıllara kadar İngilizce, Almanca, Fransızca ve İtalyanca okullarda zorunlu ya da seçmeli yabancı dil dersi olarak yer almıştır. 40'lı ve 50'li yıllarda bazı okullarda Latincenin de yabancı dil olarak öğretildiği görülmektedir (Demircan, 1988, s.92). Fakat Arapça, İmam Hatip Liselerinde meslek dersi olarak öğretilmeye devam edilmiştir (Demirel, 1993, s.11). Her ne kadar ilk yıllardan itibaren yukarıda da ifade edildiği gibi, yabancı diller zorunlu ders olarak programlarda yer almış olsa da esasen Milli Eğitim'deki ilk amaç; öncelikle okuma yazma oranının artışı sağlamak ve ulusal kimliğin en önemli ögesi olan Türkçenin ön plana çıkarılması olmuştur. Bunun yanında yabancı dil, çeviri yöntemiyle bir teknik ve kültür aktarımı aracı olarak görülmüştür (Demircan, 1988, s.91).

Tablo 2: 1924-1987 yılları arası liselerde verilen haftalık yabancı dil ders saatleri

Öğretim Yılı	1. Sınıf	2. Sınıf			3. Sınıf			
		Fen	Sosyal	Yab.Dil	Mat.	Fen	Sosyal	Yab.Dil
1924-1933	5	5			Fen		Edebiyat	
		5			5			
1933-1934	5	5			4		6	
1937-1938	5	5			3		5	
1947-1948	6	6			4		5	
1949-1950	6	6			5		4	
1952-1955 ¹	5	5			5		5	
1956	5	5			5		5	
1960-1970	5	Fen	Edebiyat		4		5	
		4	5					
1974-1982	4	4	4		4		5	
1986-1987	5	Fen	Sosyal	Yab.Dil	Mat.	Fen	Sosyal	Yab.Dil
		4	5	9	3	3	4	12

Kaynak: Genç, A. (2003: 81-84). *Türkiye'de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi*, Ankara: Seçkin Yayınları.

³ 1928 senesinde Bursa Amerikan Kız Kolejinde okuyan üç Türk kızın Hristiyan olmaları neticesinde sorumlu görülen eğitimciler hakkında dava açılmış ve bu eğitimciler mahkemece mahkûm edilmişlerdir. Aynı yıl anayasaya giren bir madde ile laiklik yasalaşmış ve okullardan din dersleri kaldırılmıştır. Türkiye'de faaliyet gösteren İmam Hatip ve yabancı misyoner okullar gibi dini okullara yapılan yardımlar kesilmiş ve kısa zaman içerisinde bu okullar teker teker kapanmak zorunda kalmışlardır. Bazı yabancı okullar ise programlarından din derslerinin çıkartmak suretiyle faaliyetlerine devam edebilmişlerdir, ancak 1931 senesinde çıkan bir yasa ile Türk çocukları ilköğrenime ancak Türk okullarında başlayabileceklerdi. Böylece yabancı okulların ilköğretileri kapatılmış ve orta öğretime kayıt yaptıran Türk çocukları iki yıl yabancı dil hazırlık sınıfına tabi tutulmuşlardır (Bk. Demircan, 1988, s.92-93).

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğu günden itibaren eğitim-öğretime büyük önem vermiş ve özel girişimi de desteklemiştir. Bu bağlamda Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk'ün direktifleriyle 31 Ocak 1928 tarihinde Türk Eğitim Derneği (TED) kurulmuştur. Bu derneğin çalışmaları neticesinde 1931 yılında anaokul ve ilkokul, 1933'te ortaokul, 1936'da da lise düzeyinde eğitim ve öğretim faaliyetlerine başlayan "*Türk Maarif Cemiyeti Yeni Şehir Lisesi*" açılmıştır. Bu zamana kadar sadece Galatasaray Lisesi'nin programında bazı derslerin yabancı dilde öğretilmesi varken, Yeni Şehir Lisesi'nde 1951-52 eğitim-öğretim sezonuna kadar ağırlıklı İngilizce dersi verilmiş ve bu yıldan itibaren de hazırlık sınıfları açılmış ve İngilizce olarak eğitime devam edilmiştir. 1952'den itibaren bu okulun adı "*Türk Eğitim Derneği Ankara Koleji*" (*TED Ankara Koleji*) olarak değiştirilmiştir.⁴ Bu okulun birçok eğitim kurumuna örnek olduğu görülmektedir. Buradan esinlenerek İstanbul, Ankara, İzmir, Adana gibi büyük şehirlerde yabancı dile ağırlık veren ve yabancı dilde eğitim yapan özel okullar açılmaya başlanmıştır (Demirel, 1993, s.12-13). Söz konusu bu kolejler ileride kurulacak olan Anadolu Liselerine temel teşkil etmiştir. Ancak bu okulların sayılarında hızlı bir artış söz konusu olmamıştır. 1974 yılına gelindiğinde yabancı dilde eğitim veren okul sayısı on iki ve 1982'de de sadece yirmi üçtür. Bunlardan Galatasaray Lisesi Fransızca, 1959 senesinden itibaren yabancı dilde eğitime başlayan İstanbul Erkek Lisesi Almanca ve diğerleri de İngilizcede eğitim vermişlerdir. Ancak yabancı dile ağırlık veren okul sayısı 1986 senesinde 146'ya yükselmiştir. Bu okullar; Anadolu, Anadolu Ticaret, Anadolu Teknik, Anadolu Aşçılık ve Anadolu İmam Hatip Liselerinden oluşmaktaydı (Demirel, 1993, s.11, 15). 1991 senesinde halk arasında "*Süper Lise*" diye bilinen yabancı dil ağırlıklı liseler kurulmuştur. Bu okullarda öğrenciler haftada 24 saat yabancı dil dersi olmak üzere bir yıl hazırlık sınıfına tabi tutulmuşlardır.⁵ Süper Lise öğrencilerinin diğer lise öğrencilerine göre aldıkları İngilizce eğitimi oldukça fazla olmuştur, ancak bu liseler de 2005-2006 eğitim öğretim yılında Anadolu Lisesi olarak değiştirilmişlerdir.⁶

Özellikle II. Dünya Savaşından sonra bilim ve teknikteki ilerlemeleri takip etme ihtiyacıyla birlikte uluslararası ilişkilerin yoğunluk kazanmasından dolayı dünyanın birçok ülkesiyle birlikte ülkemizde de yabancı dil öğretimine çok daha fazla önem verilmeye başlanmıştır. 1968 yılında Avrupa Konseyi ile yapılan işbirliği neticesinde Türkiye'de yabancı dili daha etkin öğretmenin yolları araştırılmaya başlanmış ve okul programları yeniden ele alınıp yeni programlar geliştirme çabaları artmıştır. İlerleyen süreçte 11.02.1972 tarihli bakanlar kurulu kararıyla Talim Terbiye Kuruluna bağlı "*Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi*" kurulmuştur. Söz konusu merkezle Avrupa Konseyi arasında tesis edilen yoğun ilişkiler sonucunda resmî okullarda İngilizce, Almanca ve Fransızca programları uygulanmaya, bununla birlikte yeni ders araç-gereçleri kullanılmaya başlanmıştır. Ancak bu uygulama sadece genel liseleri ve ortaokulları kapsadığı için bir yıl sonra Mesleki ve Teknik okullar için ayrı bir program geliştirme çabaları başlamış ve ortaya atılan "*Osanor Eğitim Projesi*"⁷ ile devreye konulmuştur. 80'li yılların başında ise Anadolu Liselerine has özel İngilizce programları geliştirmek üzere Talim Terbiye Kurulu bünyesinde yeni bir komisyon kurulmuştur. Bu komisyon sadece İngilizceye yönelik çalışmalar yapmış, ancak çeşitli platformlarda Almanca ve Fransızca için de benzeri bir çalışmanın yapılması dillendirildiyse de bu pek mümkün olmamıştır (Demirel, 1993, s.16-18).

⁴ Daha geniş bilgi için bk. <https://www.tedankara.k12.tr/index.php/hakk-m-zda/tarihce> (Erişim Tarihi: 05.10.2018).

⁵ Yabancı Dil Ağırlıklı Program uygulayan Liseler yönetmeliği için ve daha geniş bilgi için bk. Tebliğler Dergisi, Cilt 62, Sayı 2505, Ekim 1999. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/63-1999> (Erişim Tarihi: 25.09.2018)

⁶ Bk. <https://www.memurlar.net/haber/22924/liselerin-dort-yila-cikarilmasinin-detaylari.html> (Erişim Tarihi: 02.10.2018).

⁷ Söz konusu projenin temel amacı; ülkemizin gereksinim duyduğu yetmişmiş eleman gücünü sağlamak maksadıyla, bireylerin becerilerini de göz önünde tutarak okul ve sanayinin ortaklaşa çalışabilecekleri bir sistemi geliştirmek olmuştur. Osanor Eğitim Projesi için bk. (Akhun, 1987).

Cumhuriyetin ilk yıllarında yetişmiş eleman sıkıntısından dolayı özellikle yabancı dil eğitimi araştırmaları için yabancı uzmanlar görevlendirilmişlerdir. Bunlardan Amerikalı Profesör John Dewey, 1939 senesinde büyük şehirlerde yabancı dil olarak Fransızcanın tek öğretilmesi yerine Almanca, İngilizce, İtalyanca gibi farklı diller de öğreten, bunun yanında fen derslerine ağırlık veren Liselerin açılmasının uygun olacağını rapor etmiştir. Geniş açıdan bakıldığı zaman Türkiye'ye gelen uzmanların Türkiye'ye hizmet etmekle birlikte kendi ülke menfaatlerini de ön planda tuttukları anlaşılmaktadır. Örneğin; yine 1939 senesinde Almanya'dan gelen Ticaret ve Sanayi Bakanı danışmanı Dr. Kühne, okullarda sadece Fransızca öğretilmesinin doğru olmadığını, Türkiye'de Almancanın başarıyla öğretilile bileceğini, bunun yanında yabancı dil ve ticaret okullarının açılması gerektiğini tavsiye etmiştir. Dr. Kühne'nin Alman ekonomisinin söz konusu yıllarda ihtiyaç duyduğu ara elemanları buradan sağlamayı amaçladığı düşünülmüştür. Ayrıca Türkiye'deki yüksekokulların yenileştirilmesi hususunda 1932 yılında danışman olarak Avusturyalı Profesör Malche görevlendirilmiştir. Okulların modernizasyonu çerçevesinde kısa süren çalışmalar neticesinde İstanbul Darülfünun kapatılarak yerine 1 Ağustos 1933 tarihinde İstanbul Üniversitesi kurulmuş ve burada Almanca, Fransızca, İngilizce, İtalyanca ve Rusça öğretecek olan Yabancı Diller Okulu açılmıştır. Fakültele gelen öğrenciler önce burada kendi alanlarına uygun olan, ya da istedikleri bir dili öğrenmeye başlamışlardır (Demircan, 1988, s.97-99).

İstanbul Üniversitesinin kurulduğu sene Almanya'da Hitler iktidara gelmiş ve kısa zaman içerisinde Alman Yahudilerine ve Yahudi yerleşimcilere karşı savaş açmıştır. Hitler zulmüne daha fazla dayanamayan birçok Alman-Yahudi bilim adamı, sanatkâr ve müzisyen Almanya'yı terk ederek farklı ülkelerde hayatlarını devam ettirmişlerdir. Söz konusu bu insanlardan birçoğu da yeni kurulmuş olan Türkiye Cumhuriyeti devletine sığınmıştır. Böylece yeni kurulan İstanbul Üniversite'sinde ve Ankara Dil-Tarih-Coğrafya Fakültesinde Alman bilim adamları kendi kürsülerini açmışlardır. İlk etapta 84 Alman akademisyen başta İstanbul Üniversitesi olmak üzere Türkiye'de var olan diğer üniversitelerde hoca olarak görev yapmışlardır (Özren, 2001, s.238). Demircan'ın ifadeleriyle toplamda (1988, s.98); İstanbul Üniversitesi'nde 98 ve Ankara'da çeşitli fakültelerde 41 Alman-Avusturyalı bilim adamı bulunmuştur. Söz konusu yıllarda Ankara'da 26 kürsü ve enstitü Almanlar tarafından kurulmuş, ayrıca bir de Almanca bölümü açılmıştır. Bu durumun ülkedeki Almanca eğitime olumlu etki ettiği bilinmektedir. Özellikle dil eğitime önem veren ve ülkedeki yabancı dil öğretmeni açığını kapatmak için çalışmalara başlayan Ankara Gazi Eğitim Enstitüsünde 1941-42 Eğitim-Öğretim döneminde Fransızca Dili Eğitimi Bölümü, 1944-45 Eğitim-Öğretim döneminde İngilizce Eğitimi Bölümü ve 1947 yılında da Almanca Eğitimi Bölümü faaliyete başlamıştır.⁸ Ancak yükseköğretimde yabancı dil eğitime ve yabancı dilde eğitime ilk ağırlık veren okulların 1956 senesinde "*Orta Doğu İleri Teknoloji Enstitüsü*" olarak kurulan Orta Doğu Teknik Üniversitesi⁹ ve Robert Koleji'nin devamı niteliğinde olan, 1957 yılında yüksekokul ve 1971 senesinde de üniversite olarak faaliyete başlayan Boğaziçi'nin¹⁰ olduğu bilinmektedir. Bunu takip eden yıllarda Hacettepe¹¹, Cerrahpaşa Tıp ve özel üniversitelerin de yabancı dilde eğitim verdikleri görülmektedir. Günümüzde yabancı dilde eğitim veren üniversitelerin sayısı oldukça fazladır.

1997 senesinde gerçekleşen eğitim reformuna göre Türkiye'de 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmiştir. Bu zamana kadar ilkokullarda yabancı dil öğretilmesi söz konusu olmazken, 1997-98

⁸ Daha geniş bilgi için bk. <http://gef-yabancidiller.gazi.edu.tr/posts/view/title/bolum-hakkinda-9369> (Erişim Tarihi: 01.10.2018).

⁹ Orta Doğu Teknik Üniversitesi tarihçesi için bk. <http://www.metu.edu.tr/tr/tarihce> (Erişim tarihi: 25.09. 2018)

¹⁰ Boğaziçi Üniversitesi tarihçesi için bk. http://www.boun.edu.tr/tr_TR/Content/Genel/Tarihce/Kronoloji (Erişim tarihi: 25.09. 2018).

¹¹ Hacettepe Üniversitesi tarihçesi için bk. <https://www.hacettepe.edu.tr/hakkinda/tarihce> (Erişim tarihi: 25.09. 2018).

eğitim-öğretim dönemi itibariyle ilköğretimin birinci kademesinde (ilkokul) yabancı dil dersleri verilmeye başlanmıştır. Talim Terbiye Kurulu'nun 10 Eylül 1997 tarihli, 143 sayılı kararıyla 4. ve 5. sınıflarda haftada 2 saat, 6., 7. ve 8. sınıflarda 4 saat olmak üzere ders çizelgelerine zorunlu yabancı dil (İngilizce) dersi konulmuştur. Liselerde ise 1., 2. ve 3. sınıflarda haftada 4 saat zorunlu yabancı dil dersi verilirken, yabancı dil kolunu tercih eden öğrenciler 1. sınıfta haftada 4 saat ve 2. ile 3. sınıflarda haftada 8 saat yabancı dil dersi görmüşlerdir. Meslek Liselerinde ise sadece Lise 1'de haftada 4 saat yabancı dil dersi verilirken, Anadolu Liselerinde hazırlıkta 24 saat, Lise 1'de 6 saat ve Lise 2 ile 3'te de 4 saat şeklinde uygulanmıştır (Genç, 2003, s.78, 87).¹²

Günümüz Türkiye'sinde yabancı dil eğitimini etkileyen en önemli değişiklik 2011 yılında yasalaşan 4+4+4 diye adlandırılan, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkmasıyla olmuştur. Talim Terbiye Kurulu'nun 32 sayılı kararı doğrultusunda (Tebliğler Dergisi, 30.03.2000) aslında 2000 yılında İlköğretim 1.sınıftan itibaren öğrencilerin yabancı dille ilgilenmeleri arzulanmıştı. Okul öncesi ve ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerine yönelik yabancı dil öğretim etkinliklerinin yapılması kararlaştırılmıştır. Ayrıca ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersi laboratuvar çalışmalarının yabancı dil destekli yapılması uygun görülmüş ve tavsiye edilmiştir.¹³ Ancak zorunlu eğitimin 12 yıla çıkmasıyla birlikte ilkokul ikinci sınıftan itibaren ders programlarına haftalık 2'şer saat yabancı dil dersleri konulmuştur. Ortaokulda ise haftalık zorunlu 4 saat yabancı dil dersinin yanında ayrıca bir de haftada 2 saat seçmeli yabancı dil dersi verilmiştir. Fakat isteğe bağlı olarak Ortaöğretimde 16 saate kadar yabancı dil dersi verilebilecektir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2012, s.24, 29, 39).

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte yabancı dil eğitimine daha ciddi önem verilmiş ve günümüze kadar kesintisiz olarak okullarımızın programlarında yabancı dil dersleri yer almıştır. Bununla birlikte ihtiyaca göre yabancı dil öğrenme isteği çeşitlenmiştir. Örneğin turizm ve ticari hareketlilikten dolayı son yıllarda Rusçaya ve Çinceye karşı ilgi artmıştır. Özellikle Rusça, Üniversitelerimizin Turizm Fakültelerinde ve Uluslararası Ticaret gibi bölümlerinde seçmeli ders olarak verilmektedir. Günümüzde Türkiye'de elbette yabancı dil eğitimi sadece okullarımız tarafından verilmemektedir. Bunun yanında her yaşta insanlara gerek YDS, YÖKDİL gibi bazı sınavlardan dolayı zorunlu, gerekse özel isteklerden dolayı yabancı dil kurslarına akın etmektedirler. Son zamanlarda yabancı dil eğitiminin yurtdışında daha iyi verildiği kanaatiyle Malta gibi bazı ülkelere de yabancı dil öğrenmek için gidenlerin sayısında ciddi bir artışın meydana geldiği bilinmektedir. Türkiye'de yabancı dil eğitimi için oldukça çok para ve zaman harcanmasına rağmen maalesef yabancı dil eğitimi konusunda sıkıntıların yaşandığı sıklıkla dile getirilmektedir (Aktaş, 2004, s.45; British Council & TEPAV, 2014; British Council & TEPAV, 2015; Gömleksiz & Elaldı, 2011, s. 445; Gömleksiz & Sertdemir Düşmez, 2005, s.164; Karakaya, 2007, s. 29). Ancak, Türkiye'de son yıllarda yabancı dil eğitimine oldukça önem verildiğini ve bu yönde son derece olumlu uygulamalarla yaşanan olumsuzlukların aşılmaya çalışıldığını söyleyebiliriz. Mirici (2015) tarafından da belirtildiği üzere Türkiye'de Avrupa Konseyince geliştirilen Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nın (The Common European Framework of Reference for Languages) benimsenmesi ile bu kapsamda dil yeterlik ölçütlerinin (A1, A2, B1, B2, C1, C2) uygulamada kullanılması, Avrupa Dil Portfolyosu, Yabancı Dil Öğretmenliği Okuyanlar İçin Avrupa Portfolyosu ve Europass gibi uygulamaların hayata geçirilmesi gibi yeni uygulamalar ülkemizde de yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır. Bunun yanında, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) 2013 yılı kararıyla İngilizce öğretimine 2. sınıftan itibaren programda yer verilmeye başlaması (TTKB, 2013) ile yenilenen İlköğretim İngilizce Dersi (İlkokul

¹² Ayrıca Talim Terbiye Kurulu kararı için bk. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/82-2014/4835-2684-ey-lul-2014> (Erişim Tarihi: 02.10.2018).

¹³ Daha geniş bilgi için bk. 30.03.2000 tarihli Tebliğler Dergisi, tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/64-2000/1010-2511-nisan-2000 (Erişim Tarihi: 02.10.2018).

ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2018a) ve Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11, ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı'nın (MEB, 2018b) Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (ADOÇP) temel alınarak tasarlanması ve yine iletişimsel yetinin ön plana çıkarılmasının son derece olumlu gelişmeler olduğunu söyleyebiliriz. Son olarak, 23 Ekim 2018 tarihinde açıklanan 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde (MEB, 2018c) yabancı dil eğitiminin ülke genelinde seviye ve okul türlerine göre uyarlanması, öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemesinin sağlanması ve yabancı dil öğretmen nitelik ve yeterliliklerinin artırılması şeklinde hedefler belirlenmiştir. Bütün bu gelişmeler ışığında yabancı dil eğitiminde Türkiye'de yürütülen çalışmaların son derece olumlu olduğu ve istenen başarıya ulaşma adına büyük adımlar atıldığı söylenebilir.

Kaynakça:

A) Arşiv Belgeleri

(Alman Dışişleri Bakanlığı Siyasi Arşivi)

PA-AA, R 14048, Türkiye No: 182, Bd. 2, Pera 07.12.1914.

PA-AA, R 14048, Türkiye No: 182, Bd. 2, Pera 14.12.1914.

PA-AA, R 14048, Türkiye No: 182, Bd. 2, Beyrut 15.01.1915.

PA-AA, R 14048, Türkiye No: 182, Bd. 2, Pera 03.05.1915.

B) Kitap ve Makaleler

Akhun, İ. (1987). Okul-Sanayi Ortaklaşa (OSANOR) Eğitimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 203-209.

Aktaş, T. (2004). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 45-57. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/694/646> (Erişim tarihi: 07.09.2018)

Büyükkarcı, S. (1998). İstanbul Alman Lisesi-Deutsche Schule Istanbul. Konya: Sel-Ün Yayınları.

Canda, M. Ş. (2005). Sultan II. Mahmut ve çağdaş tıp eğitiminin ilk adımları. *Türkiye Ekopatoloji Dergisi*, 11(3), 93-158.

Çakır, İ. (2007). Osmanlı'dan günümüze yabancı dil öğretimi süreci. *Nüsha Dergisi*, 7(24), 37-46.

Çelik, L. (2013). *Deutsch-Türkische beziehungen (Türk Alman ilişkileri)*. Würzburg: Institut für Kultur & Geschichte und Integrationstudien.

Çolak, F. (2017). Osmanlı'nın son dönemi Alman yakınlaşması çerçevesinde Osmanlı'daki yabancı dil eğitimi özelinde Almanca. İçinde Ö. Balcı, F. Çolak, & F. N. Ekizer (Editörler), *Her yönüyle yabancı dil üzerine araştırmalar* (ss.155-169). Konya: Çizgi Yayınları.

Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretiminde ilkeler yöntemler teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.

Demirel, Ö. (1999). İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Ergün, M. (1996). *II. Meşrutiyet Devrinde eğitim hareketleri*. Ankara: Ocak Yayınları.

Genç, A. (2003). *Türkiye'de geçmişten günümüze Almanca öğretimi*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Göleksiz, M. N., & Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies*, 6(2), 443-454. http://turkishstudies.net/Makaleler/1812135058_30G%C3%B6mleksiz%20Nuri.pdf Erişim tarihi: 25.09.2018

Gömleksiz, M. N., & Sertdemir Düşmez, O. (2005). İngilizce’de relative clause konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretim ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısı üzerine etkisinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 163-179. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256396> Erişim tarihi: 25.09.2018

Karagöz, S., & Duman, T. (2014). 1908-1928 yılları arası süreli yayınlarda yer alan eğitim görüşleri ve öneriler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 576-594. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt7/sayi35_pdf/7egitim/karagoz_savas_tayipduman.pdf (Erişim tarihi: 05.09.2018)

Karakaya, Z. (2007). Yabancı dil öğretiminde bir ders modeli: ‘Öğreterek öğrenme’. *Milli Eğitim*, 174, 28-42.

Kaya, Y. K. (1984). İnsan yetiştirme düzenimiz: Politika, eğitim, kalkınma (4. Baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Koloğlu, O. (1999). Osmanlı Diplomasisinde Rumların Rolü ve Tanzimat’la Birlikte Fransızcanın Yaygınlaşması, Çağdaş Türk Diplomasisi: 200 Yıllık Süreç (s. 127-135), 15-17 Ekim 1997, Sempozyuma Sunulan Tebliğler, Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Mirici, İ. H. (2015). Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Avrupa Politikaları ve Uygulamalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 42-51. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1770-published.pdf> (Erişim tarihi: 30.11.2018)

Özren, C. (2001). Deutsche Emigranten in der Türkei von 1933 bis 1945 – Eine Soziale Randerscheinung oder die Grundlage für die deutsch-türkischen Beziehungen der Nachkriegszeit. *Zeitschrift für Türkei Studien (Journal for Studies on Turkey)*, 14 (1+2), 237-244.

Turan, K. (2000). *Türk-Alman eğitim ilişkilerinin tarihi gelişimi*. İstanbul: Ayışığı Yayınları.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2012). 12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular Cevaplar, Ankara. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf (Erişim tarihi: 05.09.2018)

C- İnternet Kaynakları

British Council, & TEPAV (2014). Türkiye’deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi. http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf (Erişim tarihi:15.09.2018).

British Council, & TEPAV (2015). Türkiye’de yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi. https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/20160211_english_he_baseline_study_final_tr.pdf (Erişim Tarihi: 15.09.2018).

MEB (2018a). İlköğretim İngilizce Dersi (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327> (Erişim tarihi: 16.02.2018)

MEB (2018b). Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11, ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342> (Erişim tarihi: 16.02.2018)

MEB (2018c). 2023 Eğitim Vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf (Erişim tarihi: 20.11.2018)

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) (2013). *2013 Yılı Kurul Kararları*. http://ttkb.meb.gov.tr/kurulkararlari/fihristler/fihrist_2013.pdf (Erişim tarihi: 16.02.2018)

<https://www.hacettepe.edu.tr/hakkinda/tarihce> (Erişim tarihi: 25.09.2018).

Tebliğler Dergisi, Cilt 62, Sayı 2505, Ekim 1999. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/63-1999> (Erişim Tarihi: 25.09.2018)

Tebliğler Dergisi Eylül 1997, <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/82-2014/4835-2684-eylul-2014> (Erişim Tarihi: 02.10.2018).

Tebliğler Dergisi Nisan 2000, tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/64-2000/1010-2511-nisan-2000 (Erişim Tarihi: 02.10.2018).

<http://gef-yabancidiller.gazi.edu.tr/posts/view/title/bolum-hakkinda-9369> (Erişim Tarihi: 01.10.2018).

<https://www.memurlar.net/haber/22924/liselerin-dort-yila-cikarilmasin-in-detaylari.html> (Erişim Tarihi: 02.10.2018).

<https://www.tedankara.k12.tr/index.php/hakk-m-zda/tarihce> (Erişim Tarihi: 05.10.2018).

YABANCI DİL OLARAK ALMANCANIN ÖĞRENİMİNE DAİR BİR ÖNERİ: DURUMA UYGUN KONUŞMA DERSİ (SPRECHSITUATIONSUNTERRICHT)

Arş. Gör. Ayşegül Aycan SOLAKER*
Aziz Can GÜÇ

Giriş

Birlikte yaşam formlarının artık heterojen bir biçime dönüştüğü günümüz dünyasında dil öğrenimi eğitim, iş, ekonomi ve siyasi alanda önemli bir rol oynar hale gelmiştir. Dil öğreniminin ve öğretiminin dünya çapında bu kadar önemli bir yere sahip olmasına rağmen, Türkiye’de hala dil öğrenimine dair hedeflenen bir başarının olmaması, bizleri öğretimde yeni modeller üzerinde düşüncüler yaratılması gerektiği gerçeği ile karşı karşıya bırakmaktadır. Söz konusu gereklilikten yola çıkarak ise bu çalışmanın amacını, Almanya’daki dil merkezlerinde yabancı uyruklu öğrencilerin gündelik ve akademik hayatlarını kolaylaştırmak için kurs olarak verilen duruma uygun konuşma dersinin (Sprechsituationsunterricht) Türkiye’de Almanca Öğretmenliği ve Alman Dili ve Edebiyatı bölümlerindeki müfredata konulmasını önermenin oluşturduğu söylenebilir. Ne var ki bu konudaki kaynakça eksikliği nedeniyle bu çalışma bilimsel verilerin yanında, Almanya’da Vestfalya Wilhelm Münster Üniversitesi’ne bağlı Dil Merkezi’nde verilen kursa katılım sağlamam nedeniyle kişisel tecrübelerimi de içermektedir.

Bilindiği üzere insan dili, üretken bir özelliğe sahiptir ve sosyal sözleşmeye dayanarak kendini anlaşılabilir kılmaktadır; fakat dilin karmaşık yapısı, ana dilin edinimi kadar yabancı dilin öğrenimini de güçleştirmektedir. Öyle ki uzun zamandan beri Almanca öğretimine dair yapılan araştırmalar ve yazılan makaleler, bu sorunun varlığını gözler önüne sermektedir (bkz. Gündoğdu, 1997 ; Dolar&Genç, 1997).

Dil, insan beynindeki birçok farklı yerde, ama özellikle de Broca ve Wernicke bölgelerinde işlenmektedir ve insanlar dili, henüz erken çocukluk döneminde sosyal etkileşim yoluyla

* Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi.

edinmektedirler. Bu edinim sürecinde ise dil, ait olduğu kültürel bağlamda içselleştirilmektedir (bkz. Ramlan, 2018).

Dilsel bilgiler, bellekte depolanmaktadır ve konuşmak veya konuşulanları anlamak için ise bellekte depolanan bilgiler aktive olmaktadır. Uzun süreli bellekte var olan bilgiler ise ihtiyaç durumunda kısa belleğe çağrılarak söz konusu dilsel bilgiler, kelime üzerinden aktarılmaktadır (Schwarz&Chur, 2004). Kelime üzerinden aktarılan anlamın oluşumunda ise ihtiyaç, niyet, etki ve tepki önemli bir rol oynamaktadır. Anlamlandırma süreci de, imge oluştuktan sonra gerçekleşmektedir. Sonrasında ise simgeye dönüşerek varlığını dil ile ortaya koymaktadır. Bu noktada anlam, anlamlama ve anlam alanının birleşiminden oluşmaktadır. Anlam alanı bir kavrama ait ortak özellikleri belirtirken, anlamlama kelimelerin durumsal veya metinsel göndergeye göre kelimelere anlam yüklenmesi ve bu anlamların karşı tarafa aktarılması işidir. Dolayısıyla iletişim esnasında bilginin göstergesi olan kelimelerin çağrıştırdığı anlamlar aktarıldığı için de anlam, vazgeçilmez bir unsurdur (Günay, 2007). Tüm bu açıklamaların yanı sıra kelimeler ile aktarılan anlamın algılanması, yabancı dil öğrenen öğrenciler için her zaman kolay olmamaktadır. Öğrenme güçlüklerinin nedenlerinden biri elbette kavram yanlışlarıdır. Özellikle kavramların hangi ortamda nasıl kullanılacağı sorusu, öğrenmeyi güçleştirmektedir. Söz konusu kavram öğrenimi ana dil ediniminde bilişsel gelişim ile irtibatlıdır. Çocuk, algıladıklarını kavramlarla birleştirerek kavramları öğrenmeye çalışmaktadır ve bu yüzden çocuğun kavramlar aracılığıyla algılama yetisi kolaylaşmaktadır. Böylelikle de çocuk çevresiyle etkileşim içerisine girmektedir. Diğer yandan kavram çağrıştırmada imge, önemli bir unsurdur (Öçalan, 2006). İmge öznel bir anlamlandırma ve yorum olmasıyla birlikte, aynı zamanda kolektif bilinçte de varlığını gösteren bir kavramdır. Dolayısıyla imge, hem bireysel hem de kolektif değerlerin bir yansımasıdır (Ulağlı, 2006). Yabancı dil öğreniminde de kavram haritasının oluşumu için ana dil ediniminde olduğu gibi bir yol izlenilmesi, diğer bir ifade ile algı, imge ve anlam üçlüsünün göz ardı edilmemesi, öğrenmenin ötesinde bir içselleştirmeye katkı sağlayabilir. Bununla birlikte anlamın duruma ve kültürel değerlere göre yer aldığı bağlamda değişimi, dili öğrenen kişilerin öğrenmelerini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca hedef dil ana dile ne kadar yakın ise, hedef dildeki kelimelerin anlamlarının ve pragmatik yönlerinin öğrenimi de o kadar kolay olmaktadır. Bu noktada Türkçenin Almanca ile aynı dil ailesine mensup olmaması ve yapı bakımından farklı dilbilgisine sahip olmaları, Türkiye'deki Almanca dil öğrenimini güçleştirmektedir. Dolayısıyla ana dili Türkçe olan öğrenciler, bir yabancı dil olarak Almanca'yı hedefledikleri ölçüde öğrenememektedir, zira öğrenciler Türkçe ile Almanca arasında bir benzeşim ve hedef dildeki kelimelerin anlamları ile bir çağrışım kuramamaktadırlar. Ayrıca Türkiye'de Almanca Öğretmenliği ile Alman Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde kültür aktarıcısı olarak önemli bir yere sahip olan edebi metinler üzerinden Almancadan Türkçeye ve Türkçeden Almancaya yapılan çeviriler de, gündelik hayatın pratiklerini içermediği için öğrenciler, yalnızca edebi ve akademik bir dilin çerçevesinde dil yetilerini kazanmaktadırlar. Hâlbuki iletişim dili, tüm bunların ötesinde öz ve pratik bir konuşma dilini içermektedir. Dolayısıyla Türkiye'de Almanca Öğretmenliği ile Alman Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde okuyan öğrencilerin dil öğreniminde, derslerle günlük yaşam pratiklerini ve dilsel davranışlarını yansıtmayan akademik bir dünyanın varlığı kurgulanırken, aynı zamanda öğrencilerin reel dünyadan uzaklaşarak gündelik yaşamda kurulan iletişime katılmamasına neden olmaktadır. Dolayısıyla öğrencinin her şeyden önce kavram ile gösterilen arasında bir bağlantı kurabilecek görselliğe sahip olması gerekmektedir, zira bir nesnenin veya kavramın zihinde canlandırabilecek bir göstergeye sahip olduğunda "anlamlandırma" gerçekleşmiş olur (Günay, 2007). Diğer bir ifade ile anlama dair öncelikle imgenin oluşması gerekmektedir.

Özetle bu bağlamda yani algı, imge ve anlam bir arada düşünüldüğünde, öncelikle yabancı kavramlara özgü algının yaratılması gerekmektedir. Ancak daha sonra o kavrama yönelik imgenin oluşturularak anlam sağlanması kalıcı bir öğrenmeye katkı sağlayabilir.

Yabancı Dil Öğreniminde Alternatif Çözüm: Duruma Uygun Konuşma Dersi

Sosyal sözleşmeye dayalı olan dilin yabancı dil öğrencileri için öğrenimi ve içselleştirilmesinin ne kadar güç olduğu aşikârdır. Ayrıca dilin eğretileme ve benzetme yolu ile kullanımı da dilin kültürel görünümüne bir karmaşıklık katmaktadır (Vardar, 2001). Buna ek olarak kültürel değerler içerisinde her toplumun kendine göre nezaket kurallarının olması hem dili ve dile ait olan mesafeyi daha da belirginleştirmekte, hem de iletişim kazalarının yaşanmasına yol açmaktadır. Bu tarz problemlerin üstesinden gelinmesi için, yabancı dil öğrenen kişilere hedef kültürün tanıtılması ve kendi kültürleri ile kıyaslama yapmalarına olanak sağlanması gerekmektedir. Dolayısıyla yabancı dil dersleri, kültür karşılaştırmalarına ve kıyaslamalarına uygun bir ortamda işlenmelidir. Bu bağlamda özellikle ülke bilgisi ve görsellik, hedef kültürün gerçeklik imgesini yansıtması nedeniyle önemli bir rol üstlenmektedir. Teknolojinin gelişimi ile artık yoğun bir görseller sarmalı ile karşılaştığımız günümüzde, artık görsel algı ile aktarılan görsel iletişim için sadece algılanan görselliğe anlam yükleyen bir beyin yeterli olmaktadır (Parsa, 2007), zira dil bir yandan toplumsal görüngüleri içerisinde barındırırken, diğer yandan bilincin ve bilinçaltının derinliklerine de nüfuz etmektedir (Vardar, 2001). Bu noktada görsel algı herhangi bir konunun akılda tutulması için büyük bir rol üstlenmektedir.

Önyargıların kırılması ve klişelerin yok edilebilmesi için kültürlerarası yeti önemli bir kavramdır, zira söz konusu yeti sayesinde bilişsel bir durumun dönüşümü sağlanabilir. Bu noktada ise içselleştirme söz konusu süreç için önem arz etmektedir, zira hedef dilin ve kültürün algısının, kavram haritasının ve eğilimlerinin kazanımları içselleştirmenin bir sonucudur. Ne var ki içselleştirmenin oluşabilmesi için belli bir ortama ihtiyaç vardır. Bunun için gerekli teknoloji ile donanımlı bir sınıf ayarlandıktan sonra, hedef dilin kültürünü, söz konusu kültürün gündelik ve akademik yaşamını konu alan temalar öğretmen tarafından belirlenir ve söz konusu konuları içeren her bir video her dersin başında gösterilir. Sonrasında öğrenciler ile soru – cevap şeklinde videoda dikkat çeken noktalar üzerinden tartışma ortamı yaratılır. Örneğin, üniversitedeki akademisyenler ile konuşmak isteyen öğrencilerin görüşme saatlerine (Sprechstunde) uymaları gerektiği ve nasıl bir iletişim içerisinde olmaları gerektiği video ile tanıtılır. Söz konusu uygulama, böylelikle önyargılar yerine öğrencilerde bir Alman imgesinin oluşumuna yardımcı olur. Ayrıca kelimelerin çok anlamlı özellikleri ve duruma göre anlam değişimi göstermesi sebebiyle bir kelimenin hangi durumlarda hangi anlama geldiğinin video ile gösterimi, kelimelerin kalıcılığını sağlayacaktır. Tüm bunlara ek olarak öğrencilere her dersin sonunda ele alınan günlük hayattaki olaylara dair konuşma kalıplarını içeren çalışma kâğıtları dağıtılır.

Sonuç

Dil öğrenimi ile yeni bir dünyanın kapısı aralanırken, Türkiye’de Almanca Öğretmenliği ile Alman Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde yapılan edebi metinler ile Almancadan Türkçeye, Türkçeden Almancaya yapılan çeviriler, hedef dilin yaşam tecrübeleri ile günlük hayat pratiklerinin öğrenilmesi noktasında yetersiz kalmaktadır. Öğrencilerin özellikle hedef dille iletişime geçememeleri, bunun en büyük göstergesidir. Dolayısıyla her ne kadar yabancı dil bölümlerinin müfredatında Konverzasyon veya Sözlü ve Yazılı Anlatım gibi dersler olsa da ders içeriklerinin,

günlük konuşma dilini ve dilsel davranışları temel alan bir şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Ya da Almanya Münster'deki Dil Merkezlerinde var olan "Duruma Uygun Konuşma Dersi" (Sprechsituationsunterricht) örneğinden yola çıkarak mevcut müfredatın tekrar düzenlenmesi, dil öğrenimine katkı sağlayabilir. Böylelikle öğrenciler yabancı bir dünyanın yaşam tecrübesine katılabilecek özgüveni kendilerinde bulabileceklerdir.

Kaynakça

- Dolar & Genç (1997). Grammatikfehler bei den türkischen Lehramtstudenten für für Deutsch in 6. Germanistik Sempozyumu, 142-151.
- Günay, D. (2007). Sözcükbilimine Giriş, 54-58, İstanbul: Multilingual.
- Gündoğdu, M. (1997). Almanca Dilbilgisi Dersleri ve Uygulamaya Yönelik Bir Öneri in 6. Germanistik Sempozyumu, 160-171.
- Öçalan, M. (2006). Çocuk Algılamasında İmgelerin Önemi, Eğitimbilimsel Açıdan Çocuk Edebiyatında İmge Kullanımı, http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20EDEBIYATI/muharrem_ocalan_cocuk_imge.pdf
- Parsa, A. F. (2007). İmgenin Gücü ve Görsel Kültürün Yükselişi, 1-2. https://www.researchgate.net/publication/308785296_Imgenin_Gucu_ve_Gorsel_Kulturun_Yukselisi.
- Ramlan, R. (2018). *The Correlation between Language Acquisition and Language Planning* in Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal) pp. 20-26.
- Schwarz, M. &Chur, J. (2004): Semantik: Ein Arbeitsbuch,13, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ulağı, S. (2006). İmgebilim "Öteki"nin Blimine Giriş, 9 Ankara: Sinemis Yayınları.
- Vardar, B. (2001). Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri, 11, İstanbul: Multilingual.
- Vardar, B. (2001). Dilbilim Yazıları, 30, İstanbul: Multilingual.

WEB 2.0 ARAÇLARININ ÜNİVERSİTE ORTAMINDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE İŞLEVSEL OLARAK KULLANILMASI

Öğr. Gör. Seher BALBAY*
Dr. Öğr. Üyesi Cemile DOĞAN**

Eğitim anlayışı 21. Yüzyılın bilişim teknolojilerindeki gelişmelere bağlı olarak değişmektedir. Eğitim kelimesinin anlamı hem teknolojinin sınıflarımıza değişik şekillerde girmesiyle hem de yeni bakış açılarının kabul görmesiyle dinamik bir yapıya sahip olmuştur. Bilişim teknolojisindeki gelişmeler çalışma ortamlarımızı, iletişim araçlarımızı ve hatta günlük hayatımızı değiştirmektedir (Özmen, Aküzüm, Sünkür & Baysal, 2012). Teknolojik gelişmeler öğrenciler tarafından çok çaba sarf etmeden takip edilebilirken, öğretmenler tarafından her zaman aynı hevesle karşılanmayabilir. Ne var ki bilgi toplumunda internetin sağladığı öğretme ve öğrenme sürecini kolaylaştıran olanaklardan eğitim amaçlı faydalanmamak büyük bir fırsatı kaçırmak olur. Özellikle İngilizce eğitiminde İngilizcenin ikinci bir dil olarak kullanılmadığı ülkelerde, bazı basit programların kullanımıyla öğrenciler dile daha çok maruz bırakılabilir ve dili bir iletişim aracı olarak kullanabilirler. Bu programlar konusunda bilgi edinmek ve uygun programları veya web sayfalarını etkili bir şekilde kullanmak dil öğretmenlerinin hizmet-içi eğitimlerinin vazgeçilmez bir parçası olmalıdır. Eğitsel ve mesleki gelişimde teknolojiden yararlanmak günümüzde eğitimciler için zamansal ve mekânsal zorlukları ortadan kaldırmak için gerekli hale gelmiştir (Özmen ve ark.).

Web 2.0 araçları 1990'ların çevrimiçi araçlarından farklıdır çünkü Web 2.0 araçlarında karşılıklı iletişim ve buna dayalı olarak da bağlam içi eğitim söz konusudur. Odak öğrenci-katılımlı olmaktadır. Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanımı öğrencilerin yaratıcılıklarını da geliştirmede işlevseldir (Greenhow, Robelia & Huges, 2009). Günümüzde üniversite öğrencisi zaten bilgi ve iletişim teknolojilerine aşinadır, bu aşinalık eğitimdeki dönüşümde öğretmenler tarafından da

* Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Modern Diller Bölümü (seherb@metu.edu.tr)

** Necmettin Erbakan Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü (azazilla@yahoo.com)

Web 2.0 araçlarının entegrasyonuna dayalı araştırmaları takip ederek ders dışı eğitim olanaklarını da kullanmak üzere değerlendirilmelidir (Bennet, Bishop, Dalgarno, Waycott & Kennedy, 2012).

Bu çalışmada Google Docs, Google Sheets, Google Slides, Google Forms, Kahoot, ve Mysimpleshows gibi Web 2.0 araçlarının üniversitelerde verilen İngilizce derslerinde kullanım alanları incelenecektir. Bu Web 2.0 araçları kullanımı kolay ve ücretsiz olmaları nedeniyle kullanım alanı olarak İngilizce derslerini hedeflememelerine rağmen öğrencilere erişme, öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik, öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğretmen etkileşimini arttırmalarını sağlayarak hem öğrenci hem de öğretmen için süreç takibini kolaylaştırma gibi konularda dil gelişimini destekleyici şekilde kullanılabilir. Web 2.0 araçları üzerinde yapılan çalışmalar sıklıkla bu araçların öğrencilerin motivasyonunu artırıcı etkisine değinir. Bazen çevrimiçi araç kullanma zorunluluğu öğrenci ve öğretmenler tarafından aşılması gereken bir zorluk olarak görülebilir. Ushida'nın (2005) çalışması Web 2.0 dil sınıflarında araçlarının kullanımının öğrencilerde kaygı seviyesini yükseltmesine rağmen motivasyon seviyesini arttırdığını ve derse karşı öğrenci tutumunun olumluya doğru değişmesinde katkısı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca dil sınıflarında Web 2.0 araçlarının kullanımıyla öğrencilerin dil kullanımı konusunda karşılarına çıkan fırsatları değerlendirmede daha istekli oldukları Ushida'nın araştırmasının sonuçlarıdır. Ushida'nın çalışmasının gözardı edilmemesi gereken bir sonucu da öğrencilerin Web 2.0 araçlarının dil sınıflarında kullanımının ortak bir sınıf kültürü yaratmaya katkısıdır. Halic, Lee, Paulus ve Spence (2010) de Web 2.0 araçlarının dil sınıflarında bir 'grup kültürü' yaratmadaki etkisinden bahsetmiştir. Ayrıca Stevenson ve Liu (2010) dil sınıflarında sosyal ağ kullanımını üzerine yaptıkları araştırmada, Web 2.0 araçlarının öğrencilerin iletişimlerine katkıları üzerinde durmuşlardır. Web 2.0 araçları öğrenciler arası iletişimi iyileştirerek onlardaki potansiyeli yükseltir çünkü anlamlı dil üretimi için imkan sunar ve bu da dil öğrenmeye ilgiyi artırır (Chartland, 2012). Çevrimiçi kullanılan araçların bu anlamlı öğrenme ortamına katkısı Kabilan, Ahma ve Abini'nin (2010) araştırmalarında da vurgulanmıştır.

Web 2.0 araçlarının dil sınıflarına katkıları bir çok araştırma sonucunda da açıkça gözlenmektedir. Özellikle üniversite seviyesinde, öğrencilerinin çoğunun akıllı telefonlara sahip olduğu ortamlarda Web 2.0 araçları öğrenmeyi destekleyicidir (Hew & Cheung, 2013). Bu katkılardan en büyüğü işbirlikçi çalışma ortamı sağlamaktır (Chou & Chen, 2008).

Bu çalışmada özellikle üniversitelerde verilen İngilizce derslerinde çok pratik kullanım alanları olan belli başlı bir kaç Web 2.0 aracı tanıtılarak, kullanım alanları için bazı somut önerilerde bulunmak hedeflenmiştir. Bu araçlardan en geniş çapta kullanım alanı olan aslında internet üzerinde bir dosyalama sistemi olan Google Drive ve onunla birlikte bulunan Google Drive'ın sağladığı Google Docs, Google Sheets, Google Slides ve Google Forms'a öncelik verilecektir. Google Drive'ın internet üzerinde dosya saklama özelliği dışında telefon, bilgisayar veya tableten Drive üzerindeki her hangi bir dosyada, dosyaya düzenleme yapma izni verilen herhangi bir kişinin bu bağlamda öğretmen veya öğrencilerin- değişik zamanlarda yapılmış dosya içi düzenlemelerinin senkronize edilmesi İngilizce öğretmenlerinin en işine yarayacak özelliğidir. Bu özellik ders içinde kullanılabilir gibi, ders dışı ödevlerde de eşli ve grup çalışmalarına izin verir. Hatta öğretmenin çalışmalara yönlendirici destek sağlaması, sınıf ortamında öğrenciyle geçirilen kıstıtlı birliktelik vaktini harcamadan öğrencinin çalışmasına geri dönüt vermek için idealdir. Bu işbirlikçi çalışma ortamı dil öğrenimine Sosyokültürel Yaklaşımla paralel olarak, öğrenme süreci paydaşlarını hem öğrenci-öğrenci ilişkisinde, hem de öğrenci ve kendinden daha bilgili konumdaki öğretmenle ilişkisinde destekler. Bahsi geçen programların hepsi ücretsiz olup, Gmail

hesabı olan herkes için kullanıma açıktır. Google'ın Docs, Slides, Sheets ve Forms programları 2006'da ilk kullanıma açılmasından günümüze kadar sadece eğitim amaçlı hazırlanmamasına rağmen yenilikçi birçok öğretmenin ders amaçlı kullanımına her gün yeni bir özellik ekleyerek imkân sağlamıştır ("Google Announces Google Docs & Spreadsheets", 2006).

Google Docs:

Google Docs, İngilizce doküman kelimesinin karşılığı olan 'documents' kelimesinin kısaltılmış halinden ismini alır. Aşağıda Google Docs'un üniversitelerde verilen İngilizce derslerinde kullanılabileceği bir kaç çalışma işlenecektir. Paragraf veya daha uzun yazı yazmayı hedefleyen 'writing' becerisi odaklı dersler için Google Docs çok kullanışlıdır. Yazma becerisi ana dilde de öğrencilerin sıklıkla zorlandığı bir beceridir. İlk etapta daha az beklentisi olan paragraf yazma ile başlayan dil derslerinde öğrencilerden metin içi uyum ve organizasyon üzerinde durmayı hedefleyen bir grup ödevi istenebilir. Böyle bir ödevde her öğrencinin birer cümle yazmasıyla bir paragraf ortaya çıkar. İlk cümleyi dersin hocası verdiğinde konu belirlenmiş olur. Bu çalışma öğrenci adına çok az beklenti varmış hissi uyandırarak stressiz bir dil üretimi sağlamakla birlikte aslında öğrenciden kendi cümlelerini yazarken diğerinin cümlesinin içeriğine, kullandığı zamana, belirlediği ana temaya, hatta ileri seviyelerde dil seçimine (resmi, günlük, konuşma dili, akademik dil gibi) dikkat gerektirir. Öğrencilerden dersin odağına göre belli yapıları kullanmaları istenebilir. Örneğin, önceden belirlenmiş bazı bağlaçların kullanımları için pratik yapma çalışması yaratılabilir. Her öğrencinin sırayla aynı dosya üzerinde değişiklik yapması, diğer yazılanları dikkatle okuması ve kendi yazacağı kısmı da onlara uydurmasını gerektirir ki; bu tek başına bir paragraf veya makale yazıldığında da en önemli noktalardandır. Ana temadan uzaklaşmadan akıcı bir şekilde bir konuyu geliştirmek paragraf veya makale yazmanın temel unsurudur. Bu tarz çalışmalarda öğrenciler kendilerine verilen ödev süresi içerisinde ilk yazanlardan olmayı yeğleyebilmektedirler. Bir grupta başlarda yazıya katkıda bulunan öğrencilerin bağlı kalmak zorunda oldukları daha az cümle olacaktır. Bu tarz çalışmalarda grup üyeleri birbirini Google Docs'un bir özelliği olan yorum yapma imkanıyla yönlendirebilir. Öğrencilerin birbirine geri dönüt vermesi dil sınıflarının vazgeçilmez özelliklerindedir. Dil sosyal bir araçtır ve sosyal ortamlarda gelişir ve yabancı dil olarak İngilizce öğretilen ortamlarda dile maruz kalma imkânları kısıtlı olduğundan öğrencilerin kendi aralarında da İngilizce konuşuyor veya yazıyor olmaları onlara dili bir amaç değil gerçekte olduğu gibi bir araç olarak kullanır. Bu tarz çalışmalarda en son ürün, kısa veya uzun bir metin, öğretmen tarafından sınıfta değerlendirilebilir veya yine Google Docs üzerinden değerlendirilerek ikinci veya üçüncü versiyonları istenebilir ki zaten amaç akademik yazı ise sürece yayılmış bir çalışma gerçek hayattaki akademik yazı çalışmalarıyla daha fazla benzerlik taşır. Özellikle üniversite seviyesindeki yetişkin öğrenci üzerindeki hata yapma korkusunu azaltır, öğrencilerin kendi aralarındaki yardımlaşma ve yönlendirme de gerçek hayattaki dil kullanımına paraleldir. Yukarıda ana hatlarıyla verilen çalışma değişik ders içerikleri veya ders hedeflerine göre şekillendirilebilir. Örneğin dersin odağı kelime kullanımı ise belli bir kelime listesi öğrencilere verilerek grup yazı çalışmasında bu kelimeleri bağlam içinde kullanmaları beklenebilir. Yüksek seviyelerde 4-5 paragraflık kompozisyonlarda her paragrafı bir öğrencinin yazması istenebilir. Öğrencilere değerlendirme kriterleri verilerek, belli öğrencilerin cümleler ve paragraflar arası geçişlere, belli öğrencilerin sadece dil kullanımına bakması istenebilir. Daha da yüksek seviyelerde bir kısmı verilen kaynakların öğrenci tarafından kendi makalelerine entegrasyonu istenebilir. Sentez becerisi gerektiren bu çalışma hem okuyup anlama, hem de verilen kaynaktaki uygun bölümlerin okunup anlaşılmasını

gerektirir. Kaynak entegrasyonu sentez becerisini ölçerken aynı zamanda asıl metni farklı kelimelerle özetlemeyi gerektirir ki bu hem okuma anlama becerisini değerlendirmede, hem de doğru dil kullanımını değerlendirmede kullanılabilir. Araştırma yazısı veya dönem sonu ödevleri gibi bir kaç sayfayı geçen yazı becerisi gerektiren durumlarda öğrenci-öğrenci geri dönütü, öğrenci-öğretmen geri dönütü ve yönlendirmesi mekan ve zamandan bağımsız olarak Google Docs üzerinden yapılabildiği gibi, geri dönütlere dayalı yazıyı gözden geçirip düzeltme yapma süreci de sınıf ortamındaki kısıtlı vakti kullanmadan uzaktan ve her katılımcının kendine uygun zamanda internete ulaşabileceği bilgisayar, telefon veya tableten yapılabilir. Hangi öğrencinin ne zaman hangi değişiklikleri yaptığını takip etmek mümkündür.

Google Slides:

Google Slides da İngilizce dersleri için hazırlanmış bir program olmamasına rağmen üniversite seviyesindeki bir öğrencinin akıllı telefonundan bile rahatlıkla kullanabileceği eğitime entegre edildiğinde kullanıcı dostu bulunacak bir uygulamadır. Türkçede de 'slayt' olarak kullanılan 'slide' kelimesinden dolayı sanki sadece sunum sırasındaki konuşma becerisi geliştirmeye odaklı dil derslerinde ise yarayacak bir program algısı olsa da, tam tersine yazma becerilerini geliştirmeye odaklı derslerde Google Slides kullanımı çok işe yarayabilir. Eğitimde genel anlamda bilgi aktarımı görevini ders dışı olanaklarla destekleme ve ders saatini yapıcı geri dönüt ve tartışma gibi daha eleştirel görüşü geliştirmeye açık tutumlar günümüzde öne çıkmaktadır. Dil dersleri için de sadece kuralların aktarıldığı, kelime listelerinden oluşan bir eğitim çağ dışı kalmıştır. Konuşma veya yazma becerileri dili üretmeyi gerektirmesine rağmen başlangıç seviyelerinden itibaren dil dersi müfredatlarının ayrılmaz bir parçası olmuştur. Bu bağlamda, öğrencinin ürettiği dile, dilin kullanıldığı bağlam içinde geridönüt vermek en büyük önemi teşkil eder. Geri dönüt verme yollarından dolaysız olarak düzeltmeden, vurgulu tekrara veya hiç düzeltmeden sorularla yönlendirmeye veya sınıf ortamındaki diğer öğrencilerden geri dönüt almaya kadar her türlü yol için Google Slides kullanımı idealdir. Örneğin başlangıç seviyesinde bir sınıfta kelime kullanımı için verilen cümle kurma ödevleri Google Slides üzerinden yapıldığında ders içerisinde her bir cümlenin olduğu slayta tek tek bakılarak üzerinden gidilebilir. Bu tarz bir çalışmada önce öğrencilerin birbirlerinin cümlelerinde düzeltmeler yapmaları beklebilir. Böylece aslında kelime odaklı bir ders yazma becerisine ve hatta ders içi değerlendirme çalışmasıyla da konuşma becerisine katkıda bulunabilir. Paragraf yazma çalışmasında öğrenciler süreç odaklı çalışmaya yönlendirilerek öncelikle her bir öğrencinin bir slayta bir paragraf içi organizasyon taslağı yazmaları istenebilir. Bu taslaklara ders içerisinde bakılırken öğrenciler birbirlerinin paragraf içeriği düzenlemesini görerek birbirlerine verilen geri dönütten faydalanabilir. Öğrencilerin sınıf dışı çalışmalarında sınıf içi değerlendirmeyi hoca açısından çok kolaylaştıran Google Slides'da yüz yüze görüşme yapılmadan da hem öğrenciler ve öğretmen birbirinin cümlelerine veya paragraf taslaklarına veya yazılarına yorum yapabilir. Google Slides da Google Docs gibi sınırsız defa geriye dönülerek yeniden düzeltme yapmaya imkân tanıdığı için süreç odaklı bir eğitim için çok kullanışlıdır. Sınıf içerisinde tahtaya yazı yazma süresi öğrenci ve hocanın birlikte geçirdiği çok kısıtlı zamanda bir vakit kaybı olabilir. Tahtaya yazılan bilgiler daha sonra silinmektedir. Projektörle tahtaya yansıtılan önceden öğrenciye verilmiş çalışmaların slayt üzerinden gidilerek ders içeriğini oluşturması hep öğrenci hem öğretmen açısından sadece vakitten değil harcanan emekten de daha efektif faydalanma sağlayacaktır. Öğrenciler her zaman üzerinde çalışılan dokümanlara geri dönme şansına sahiptir. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştiren dersler içinse, slayt tasarımının temel prensipleri yine Google

Slides kullanılarak geliştirilebilir. Her öğrencinin bir kaç diğer öğrencinin slaydında belirlenen değerlendirme kriterleri çerçevesinde yorum yapası istenebilir. Öğretmen-açısından tüm sınıf için oluşturulacak tek bir Google Slides dosyasıyla aynı yorumları tüm öğrenciler için tekrar tekrar yazmak yerine, öğrencileri tüm yorumları okumak konusunda uyararak öğrencinin kendi öğrenme süreci içinde aldığı sorumluluk bilinci arttırılır. Ayrıca, eğitime Sosyokültürel Yaklaşım açısından bakıldığında içinde bulunduğumuz toplulukta birbirimizden, bizden daha çok bilen kişiden ve de bizim için internet ortamlarında ücretsiz kullanıma açık olan araçlardan faydalanmış oluruz. Google Docs'da da olduğu gibi bahsi geçen çalışmalar için ortak sınıf dosyaları açılacağı gibi, küçük gruplar içinde de aynı veya benzer çalışmalar düzenlemek mümkündür. Google Slides'ı Google Docs'dan ayırabilecek en büyük fark sınıf içerisinde tüm dosyaya aynı anda bakmamak, her bir öğrencinin cümlesi, paragrafı veya kompozisyon taslağına tek tek odaklanabilmektir. Tüm bu çalışmalarda öğrencilerini önceden geri dönüt verme konusunda yönlendirmiş ve eğitmiş bir öğretmen, öğrencilerin sadece birbirlerine verdikleri geri dönüt sonrası yeniden düzenlenmiş yazılarına bakabilir. Bu şekilde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmelerine de katkı sağlamak mümkündür.

Google Sheets:

Hücrelere formül girilebilen bir elektronik tablolar programı olduğu için Google Sheets dil dersleri için kullanım alanı kısıtlı bir uygulama olarak görülebilir, fakat öğrencilerin düzenleme hakkı olan bir dosya öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri için kullanılabilir. Çoğu öğrenci dil öğrenmek isterken bunun için izlemeleri gereken yöntemi bilmemekte ve dil sınıflarındaki küçük çalışmaların önemini göz ardı edebilmektedir. Dil sınıflarında öğrenme sürecinde birçok çalışma pratik amaçlı yapılmakta ve değerlendirilerek dönem sonu notuna etkisi olacak bir sınava çevrilmemektedir. Öğrencinin dönem sonu ders notuna dolaylı etkisi olan ders içi ve dışı birçok çalışmanın öğrenme sürecine 'öğrenme yöntemini' ve 'çabasını' belirtmek adına önemi yadsınamaz. Bu tarz dönem içinde katılım ve derse ilgiyi de yansıtabilecek küçük çalışmalar Google Sheets üzerinden takip edilebilir. Dersin hocası küçük sınıflarda öğrencilerin çalışmalarını not veya çalışmayı tamamlayıp, tamamlamama gibi bir ölçüt üzerinden değerlendirebilecekken, yine Sosyokültürel eğitim yaklaşımında da önerilen 'dinamik değerlendirme' yöntemi için Google Sheets kullanılabilir. Dinamik değerlendirme yönteminde öğrenci uzun bir süreç boyunca takip edilir ve süreç boyunca öğrenciye destek gerektiği ölçülerde verilir. Sonuç odaklı sınavlardansa, sürece yayılmış ve birbirleri arasında geri dönüt verilen çalışmalar için Google Sheets'de bir sınıf dosyası açılarak, öğrencilerden kendi katıldıkları dinleme, yazma veya konuşma becerilerine odaklanmış bazen bir cümle yazma, bazen bir yorum yapma kadar küçük ve basit ama bir yandan da aktif katılımı gösteren çalışmalar için bir süreç takip platformu olarak kullanılabilir. Ders içeriği, hedeflenen amaçlar veya dersin hocası tarafından belirlenen kullanım amacına göre, Google Sheets'le takip edilmiş bir çalışma düzeninde öğrenci eğer kendi katıldığı alıştırmalara çalışmayı tamamladığını gösteren önceden belirlenmiş bir rakamla, örneğin '1' yazarak bir puan toplamı hedefleyebilir, katılmadığı alıştırmaların farkındalığına varır. Öğrencinin eksiklerini tespit etmesi öz düzenleyici eğitim açısından önemlidir. Üniversite çağındaki bir öğrenci çalışma sistemini sorgulayabilmeli, kendi çalışmalarını takip edebilmeli ve geriye donup performansına ve harcadığı emeğe bakarak eksiklerini tespit ederek ileriye donuk plan yapabilmelidir. Öğretmenin Google Sheets üzerinden hazırlayacağı bir öz takip tablosu bu süreçte sadece yardımcı bir araçtır. Bu sistem öz düzenleyici öğrenim yöntemiyle örtüşmektedir. Öğrenci kendi öğrenme sürecini kontrol eder. Aslında not alma hedefinden çok sınav değe-

ri taşımayan ama bir o kadar önemli ders içi veya dışı katılıma bağlı çalışmaların farkındalığı açısından bu düzenlenebilir çizelge önem taşır. Basit bir toplama formülüyle tüm öğrencilerin puan toplamına ulaşılabilir. Bu toplam motivasyon amaçlı, derse katılımın değerlendirilmesi amaçlı veya dersin başında belirlenmiş ve öğrenciye duyurulmuş değerlendirme kriterlerine göre ders notu amaçlı kullanılabilir.

Kahoot:

Kahoot eğitimde en sık kullanılan Web 2.0 araçlarından biridir. En basit anlatımıyla Kahoot projeksiyonla yansıtılan çoktan seçmeli sorulara öğrencilerin telefonlarından anonim olarak veya kendi isimleriyle cevap verebilecekleri bir oyunla öğretme veya test etme ortamı sağlayan bir araçtır. Üniversitelerde verilen İngilizce dersleri genel olarak iletişimi ve İngilizce okuma yazmayı hedeflemektedir. İngilizce eğitim veren üniversitelerde araştırmaya dayalı yazılarda kaynak kullanımı, entegrasyonu ve uluslararası kabul görmüş alıntı yapma formatlarını tanıtmaya ve kullandırma hedefi vardır. Bu formatların en temel kurallarını öğretmek veya tekrar etmek için Kahoot sınıfta eğlenceli bir ortam sağlar. Çekişmeli ortam yaratmak istemeyen öğretmenler öğrencilerden telefonda anonim giriş yapmalarını, takma isim kullanmalarını isteyebilirler. Bu tercihi tamamen öğrencilere de bırakabilirler. Kahoot çoktan seçmeli sorulara öğrencilerin telefon, bilgisayar veya tabletlerden tek tek veya grupça verdikleri cevapları anında grafik veya sınıf istatistiğine dökerek öğretmen ve öğrencilere anında her sorunun ne kadar kişi tarafından doğru cevaplandığını verir. 2013'den beri ücretsiz kullanılabilir ve zaman içinde gelişme süreci devam eden bu programda önceden hazırlanmış sorulara ulaşmak da mümkündür (About Kahoot!: How it all started, n.d.). Hatta bir başka İngilizce öğretmenin hazırladığı Kahoot, testi hazırlayan kişinin paylaşım tercihlerine göre kopyalanarak verilen dersin hedeflerine göre yeniden düzenlenebilir. Örneğin bazı sorular veya şıklar değiştirilebilir verilen dersin içeriğine göre. Bir başka fikir de öğrencilere yeni Kahoot testleri hazırlatmak olabilir. Dersin hedefine uygun mini değerlendirme veya dersin içeriğini tekrar etme oyunları hazırlanabilir. Örneğin, konuşma becerilerini geliştirme odaklı bir derste slayt hazırlama prensipleri içerikli bir çoktan seçmeli test, hem içerik tekrarı yapmaya yarayacak hem de sınıfta öğretmenin içeriği dikte ettiği, öğrencinin pasif dinleyici konumuna konulduğu 19. yüzyıl eğitim sisteminden bir kurtuluş sağlayacaktır. Ders başında öğrencinin zaten var olan bilgi seviyesini hızlı ama eğlenceli bir şekilde ölçmek için de kullanılabilir. Dönem başında kullanıldığında ise sadece bilgi tekrarı amaçlı değil sınıfta bir kaynaşma ortamı oluşturmada da Kahoot testleri çok uygundur.

Mysimpleshow:

Mysimpleshow en basit ifadeyle bir animasyon programıdır. Video hazırlayan bir program olduğu için öğrenci hoca iletişimi amaçlı interaktif bir program değildir. Mysimpleshow'un amacı bu çalışmada sözü geçen diğer Web 2.0 araçları gibi sadece dil kullanımı veya öğretimi değildir. Ama yaratıcı bir öğretmenin elinde dil derslerinde, özellikle öğrencinin bilişsel, duygusal ve teknik bilgi seviyesi düşünüldüğünde üniversite seviyesinde verilen İngilizce derslerinde çok eğlenceli bir dil eğitim aracına dönüştürülebilir. Mysimpleshow, 'simple' kelimesinin de işaret ettiği gibi basit bir programdır. Yazılı İngilizce metinler parça parça programdaki kutucuklara yerleştirildiğinde program içeriğe animasyonda kullanılacak uygun resimler önerecektir. Kullanıcı, bu öğrenci veya öğretmen olabilir, önerilen resimlerden içeriğe en uygun olanını seçecektir. Bu aşama, programı öğrenci kullanırken kelime öğrenme ve sınıfta eğlenceli bir

şekilde tekrar etme amacına hizmet edebilir. Öğrenci kelimeyi anlatan en temsili resmi seçme aşamasında kelimeyi içselleştirebilir, sınıfta öğrencinin hazırladığı video izlenirken kelimeyi ve kelimeyi temsil eden görselle (ki bu soyut bir kavram, örneğin bir duygu ifadesi bile olabilir) diğer öğrenciler de eşleştirme yapacağı için anlamlı bir tekrar olur. Ayrıca öğrenciler o derste işlenen gramer yapısına göre veya üzerinde durulan paragraf veya makale organizasyon çeşidine göre yazdıkları kısa hikâye veya kompozisyonları da görsellerle videolaştırabilirler. Programın resimleri kendinin önermesi videoların hazırlanmasının çok pratik ve hızlı yapmaktadır. Ayrıca videolarda programda olmayan resimler de kullanılabilir. Şimdiye kadar bahsedilmeyen çok önemli bir özelliği Mysimpleshow'un yüklenen yazıların program tarafından düzgün bir İngilizce telaffuzla seslendirilmesidir. Yani özetle, Mysimpleshow, metni, görsellerin metin okunurken eşzamanlı çıktığı bir videoya dönüştürme programıdır. Bu seslendirmenin doğala yakın olması ve 'robotik' olmaması için noktalamanın doğru kullanımı ve metin parçalarının anlamsal olarak kendi içinde bütün parçalara bölünmesi gerekmektedir. Sadece bu özellik bile video sınıfta izlenirken cümlenin tonlaması, kelimelerdeki vurgu, telaffuz gibi sözel becerilerin üzerinde durmak için de çok uygundur. Yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar çok emek, içerik ve düzenleme gerektirdiğinden dil sınıflarında öğrenciler arasında genelde çok hevesle karşılanan çalışmalar değildir. Paragraf, makale veya araştırma yazıları İngilizce derslerinde sadece dersi veren öğretmen tarafından okunulduğunda dil araç değil amaç haline gelir. Mysimpleshow'la yazılan metinler ana kelimelerin görsellerle desteklendiği bir videoya dönüştürüldüğünde metni diğer öğrencilerle paylaşmak kolaylaşır. Hatta diğer öğrencilerden belirlenen kriterlere göre geri dönüt almak öğrenci-öğrenci iletişimini ve hedef dil kullanımını arttıracak gibi öğretmeni bilgiyi aktaran tek kişi olma durumundan bilgi edinme ortamını sağlayan öğrenmeyi destekleyen ve kolaylaştıran yardımcı durumuna sokar.

Sonuç

Eğitimin her alanında olduğu gibi üniversitelerde verilen İngilizce derslerinde de bilişim teknolojilerinden fayda sağlamak desteklenmelidir. Bu çalışmada sözü geçen uygulamalar dijital yerli olmayan öğretmenler için seçilmiş sadece bir kaç örnektir. Bu çalışma sosyal ağların eğitimde kullanımına değinmemiştir, fakat sosyal ağlar da bu çalışmada bahsi geçen sadece eğitim amaçlı hazırlanmamış programlar gibi, eğitim amaçlı planlanmış birçok uygulamadan daha hızlı gelişmekte ve öğretmen ve öğrenciler için tasarlanmamış olmasına rağmen eğitim amaçlı kullanıldığında sayısız kolaylık sağlamaktadır.

Kaynakça

- About Kahoot!: How it all started. (n.d.). Retrieved June 17, 2018, from <https://kahoot.com/company/>
- Bennett, S., Bishop, A., Dalgarno, B., Waycott, J., & Kennedy, G. (2012). Implementing Web 2.0 technologies in higher education: A collective case study. *Computers & Education, 59*(2), 524–534.
- Chartrand, R. (2012) 'Social networking for language learners: Creating meaningful output with Web 2.0 tools'. *Knowledge Management and E-learning: An International Journal, 4*(1), 97-101.
- Chou, P. N., & Chen, H. H. (2008). Engagement in online collaborative learning: A case study using a Web 2.0 tool. *Journal of Online Learning and Teaching, 4*(4), 574-582.

- Google Announces Google Docs & Spreadsheets. (2006, October 11). Retrieved June 17, 2018, from http://googlepress.blogspot.com/2006/10/google-announces-google-docs_11.html
- Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. (2009). Learning, Teaching, and Scholarship in a Digital Age: Web 2.0 and Classroom Research: What Path Should We Take Now? *Educational Researcher*, 38(4), 246-259.
- Halic, O., Lee, D., Paulus, T., & Spence, M. (2010). To blog or not to blog: Student perceptions of blog effectiveness for learning in a college-level course. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 206-213.
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2013). Use of Web 2.0 technologies in K-12 and higher education: The search for evidence-based practice. *Educational Research Review*, 9, 47-64.
- Kabilan, M. K., Ahmad, N., & Abidin, M. J. (2010). Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education? *The Internet and Higher Education*, 13(4), 179-187.
- Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür, M., & Baysal, N. (2012). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2): 496-506.
- Stevenson, M. P., & Liu, M. (2010). Learning a Language with Web 2.0: Exploring the Use of Social Networking Features of Foreign Language Learning Websites. *CALICO Journal*, 27(2), 233-259. doi:10.11139/cj.27.2.233-259
- Ushida, E. (2005). The Role of Students Attitudes and Motivation in Second Language Learning in Online Language Courses. *CALICO Journal*, 23(1), 49-78. doi:10.1558/cj.v23i1.49-78

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜR AKTARIMININ ÖNEMİNİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Öğr. Gör. Nevin GÖKAY*

Giriş

Bilgi çağının hızla değişmesi ve kültürler arası ilişkilerin gittikçe yoğunlaşması, yabancı dil öğrenme gereksinimini de beraberinde getirmektedir. Yabancı dil bilmenin gerek meslek hayatında gerekse sosyal hayatta birçok avantajı olduğu da bir gerçektir. Bu sebeple yabancı dil öğretimi de gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Ancak yabancı dil öğretimi sadece dil bilgisini aktarmak ve dört dil becerisini geliştirmekten ibaret değildir. Aynı zamanda hedef kültür hakkında bilgiler sunmaktır, çünkü yabancı dil öğrenen bir öğrenci aynı zamanda yabancı bir kültür ile de karşı karşıyadır, çünkü dil, gittiği yere kültürünü de götürmektedir. Bu noktada öğretmene büyük görevler düşmektedir. Ders kitabının hedef ülkeye dair içerdiği bilgiler bazen yeterli olmamaktadır, bu sebeple öğretmen hedef kültürü çok iyi bilmelidir. Bu bilgileri aktarırken, öğrencilerin yabancı kültüre karşı anlayış, hoşgörü ve gerektiğinde eleştirel yaklaşımlarını sağlamalıdır.

Her toplumun başka toplumlara yabancı gelen kendi etnik, kültürel ve dini değerleri vardır. Bu yabancılık ilk önce tehdit olarak algılanmaktadır, çünkü bir toplum kendi kültürüyle o kadar özdeşleşmiştir ki, kendisine farklı yaşam ve düşünce biçimlerini kabul etmemektedir. Kültür aktarımının amacı da farklı olana karşı anlayış ve hoşgörüyü geliştirerek, zıt düşüncelerle başa çıkma becerisini kazandırmaktır.

Öğrenci hedef kültüre ait bilgileri ilk önce kitaptan alır. Bu bilgiler öğrenciye ilk önce yabancı gelebilmektedir. Eğer yabancı dil öğretimi yapılan ülke, hedef ülkeye uzaksa veya toplumsal ve kültürel yapısı bu ülkelerden farklıysa, bu yabancılık daha da belirginleşecektir. Öğrencilerin hedef ülkeye gitme olasılıkları sınırlıysa, o zaman o ülkeye ait kültürel bilgileri yabancı dil dersinde öğrenmelidir. Bu sebeple yabancı dil dersinde öğrencinin kültürlerarası iletişim yetisinin

* Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

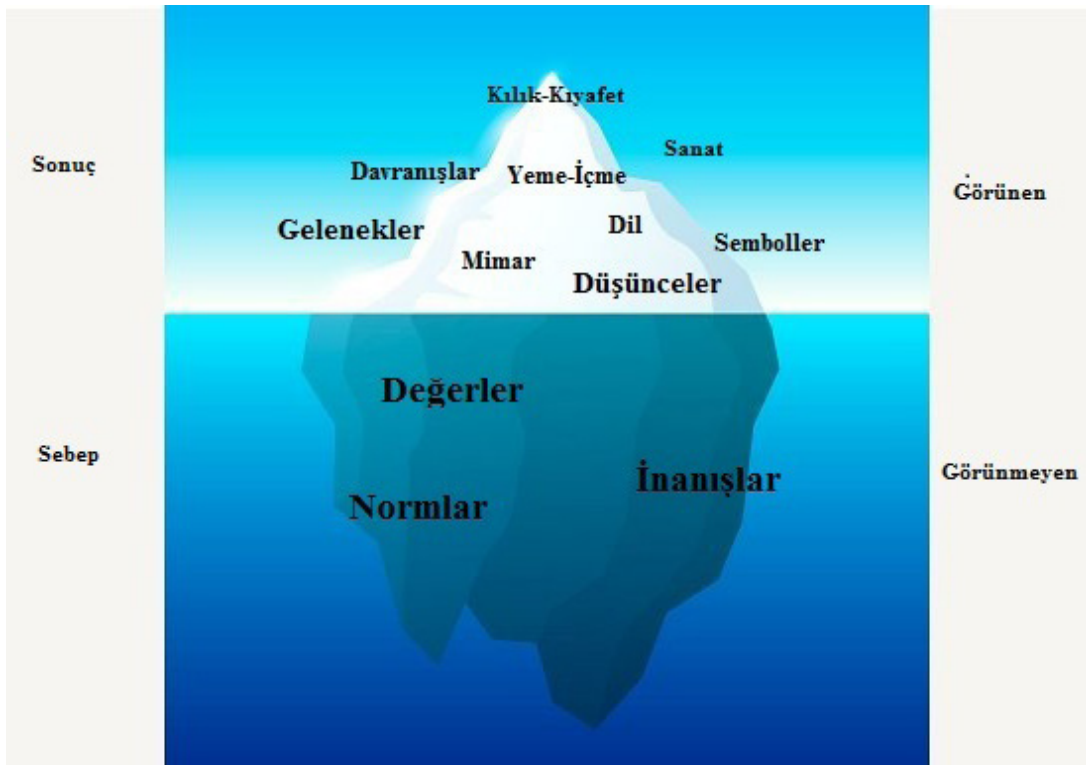
de geliştirilmesi savunulmaktadır. Bu çalışmanın amacı ise yabancı dil dersinde kültür aktarımını öğrenci perspektifinden değerlendirmek ve öğrencilerin hedef ülkeye dair en çok neleri merak ettiklerini tespit etmektir.

Kültür ve kültür aktarımı

Kültür, bir toplumun yaşam biçimidir ve onun dilini, inanışlarını, geleneklerini ve davranış biçimlerini yansıtır. Her toplumun kendi etnik, kültürel ve dini değerleri vardır ve kültür de bize, nelerin bizi diğer toplumlarla birleştirdiğini veya nelerin bizi onlardan ayırdığını göstermektedir. Hofstede (1993: 17) kültürü, bir insan grubunu ya da belli bir sınıfın insanlarını diğerlerinden ayıran, insan duyusunun öğrenilmiş bir programlanması olarak görmektedir. Biechele (2003: 12) ise kültürü “ belli bir coğrafi bölgedeki insanların tüm yaşam biçimini kapsayan bir olgu” olarak açıklamaktadır ki buna onların deneyimlerini olduğu kadar yabancıya, yeniliklere, fikirlere, değer yargılarına ve yaşam biçimlerine karşı tutumlarını da dahil etmektedir. Mead (1998: 105) ise kültürü, “belli bir gruba ait olan, sonradan öğrenilen, nesilden nesile aktarılan, değerler sisteminden oluşan ve toplum üyelerinin davranışlarını sürekli etkileyen bir olgu” olarak tanımlamaktadır.

Buzdağı modeli (Eisberg Kultur Modell)

Buzdağı modeli, olayların ötesine bakmayı sağlayan bir uygulamadır ve ilk olarak Ernest Hemingway (1899-1961) tarafından edebi yazım teorisi olarak kullanılmıştır. Ancak bu model psikoanalitik kuramın kurucusu Sigmund Freud’a (1856-1939) kadar uzanmaktadır. Freud bu model ile iletişimin ‘görünmeyen’ alanlarına dikkat çekmektedir. Parker (1998: 165) de kültürü okyanustaki bir buzdağına benzetmiş ve kültürün iki boyutunu bu model üzerinde göstermiştir. Kültürü buzdağı modeli ile görselleştirecek olursak, kültür kavramını daha da somut hale getirmiş olacağız.



Buzdağının görüntüsü, görünen ile görünmeyen arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Davranışların ve altında yatan değerlerin görünmeyen kısımları hakkında fikir vermektedir. Suyun üst düzeyinde buzdağının sadece %10'u görünmekte ve burası görülebilen ve fark edilebilen davranışları temsil etmektedir. Suyun altında kalan büyük kısmı ise davranışları bilinçsizce etkileyen değerleri ve inanışları sembolize etmektedir. Değerler, insanların yaşamlarına, davranışlarına ve dünya'ya bakış açılarına yön verdiğinden, insanlar dünya'yı ve olayları bu değerlere göre yorumlamaktadır.

Önyargı ve basmakalıp

Her toplumun kendine has bir takım özellikleri bulunmakta ve bu da insanların yaşantısına ve davranışlarına yansımaktadır. Kültür aktarımının bir diğer amacı da, öğrencilerin yabancıya karşı kalıp yargı (Stereotyp) ve önyargılarını (Vorurteil) bırakmalarını sağlamaktır. Kalıp yargı ve önyargı birbirinden farklı iki kavramdır, fakat birbirini tamamlamaktadır, çünkü kalıp yargılar önyargıların oluşmasını etkilemektedir. Kalıp yargılar bir gruba ya da topluma ilişkin bilgi boşluklarını dolduran, onlar hakkında karar vermeyi kolaylaştıran, onlar hakkında önceden oluşturulmuş izlenimlerdir. Ve bu izlenimler ile insanların zihninde ilgili oldukları ulus, kültür ya da gruplar hakkında belirli bir imaj oluşmasına sebep olmaktadır. Kalıp yargılara duygular da karışınca önyargılar oluşmaktadır. Önyargılar bir grup insana ya da kişiye yönelik olumsuz duygu ve inançlardır. Allport (1973: 21) önyargıyı, "bir toplumun veya grubun mensubu olan ve bu grubun özelliklerine sahip olduğu sanılan insanlara karşı olumsuz tavır ve düşünce" olarak tanımlamaktadır.

İnsanların sınıflandırılması, onlara birtakım özelliklerin yüklenmesi, onların objektif olarak değerlendirilmesine engel olmaktadır. Bazen ırkçılık, milliyetçilik, siyasi görüş, cinsiyet ayrımı vb. önyargılara sebep olabilmektedir. Örneğin 'Almanlar her gün bira içer' bir kalıp yargıdır fakat 'Almanlar yabancı düşmanıdır' ifadesi bir önyargıdır. Bu ifade, herhangi bir mantık ya da akıl yürütülmeden bütün almanlar için kullanılmakta ve bunun doğru olduğuna inanılmaktadır.

Kültür aktarımı

Yabancı dil öğrencilerin amacı, hedef dili öğrenmek ve hedef dilde iletişim kurabilmektir. Dil aynı zamanda iki farklı kültür arasındaki anlaşmayı, iletişimi de sağlamaktadır (Yılmaz, 2010: 63). Ancak hedef dilde, o dili konuşanlar ile iletişim kurabilmek için sadece dili bilmek bazen yeterli olmamaktadır. Her kültür kendi özelliklerine göre iletişimin şeklini de etkiler, yani insanların iletişim tarzı kültür tarafından biçimlenir. Hodgetts (1999: 714) de iletişimi "kültürel özelliklerin sonucu olarak ortaya çıkan bir süreç" olarak görmüştür. Bu sebeple yabancı dilde doğru ve etkili iletişim kurabilmek için, öğrencilere hedef kültür ile de bilgilerin verilmesi savunulmaktadır. Neuner (1993: 111) ise duruma farklı bir açıdan da bakarak, öğrencilerin motivasyonu yükseltmek için, derse ilgilerini arttırmak için hedef ülkenin kültürünü de aktarmak gerektiğini savunmaktadır, çünkü yabancı bir kültür her zaman ilgi çekicidir ve yeni bir şeydir.

1980'li yıllardan beri yabancı dil öğretimi için iletişimsel-işlevsel yöntemi uygulanmakta ve kitaplar bu yöntemin ilkeleri doğrultusunda hazırlanmaktadır. Bu yöntemin amacı, öğrenciye iletişim yetisini kazandırmaktır, yani öğrencinin kendisini sözlü ve yazılı olarak hedef dilde ifade edebilmesini, hedef ülkenin gündelik yaşamında çeşitli durumlarda karşılaşacağı iletişim gereksinimlerini nasıl giderebileceğini öğrenmesini sağlamaktır. Bu sebeple ders içeriklerinde hedef ülkedeki yaşama özgü örnekler mevcuttur. Örneğin:

Selamlaşma – Vedalaşma

- Hitap
- Yeme – İçme
- Sıra bekleme
- Davet
- Yol sorma
- Alışveriş vb.

Gündelik yaşama ait bu ve bunun gibi durumlar kitaplarda görsellerle desteklenerek anlatılmış veya DVD aracılığı ile öğrencilere sunma imkanı verilmiştir. Bundan dolayı yabancı dil dersinde öğrendiği her şey, “öğrencinin bilincinde hedef ülkeyle ilgili yeni düşünce ve imgelelerin oluşmasına sebep olmaktadır” (Tapan, 2011: 55-68). Bu da öğrencinin yabancıya hayranlık duymasını ve kendi kültürünü yadsıyabilmesini ya da yabancı kültürü yadsımasına (kültür şoku) yol açabilmektedir. Bu sebeple günümüzde artık sadece iletişim odaklı yabancı dil dersinden ziyade, öğrencinin kültürlerarası iletişiminin de geliştirileceği, öğrencinin kültürel farklılıklara karşı anlayış ve saygı gösterebileceği bir yabancı dil dersi ön plandadır. Çünkü yabancı dil dersleri Tapan’a (2012: 149-168) göre “iki kültürün birbirleriyle sürekli etkileşim içinde olduğu bir süreç, öğrencinin hem kendi kültürü hem de yabancı kültür ile buluştuğu, hesaplaştığı bir alandır.”

Hall’in (1959: 186) “Kültür iletişimdir ve iletişim kültürdür” ifadesinden yola çıkarak, yabancı dil dersinde kültür aktarımının oldukça büyük bir önem taşıdığını söyleyebiliriz. Kültür aktarımı ile öğrencilerin empati kurabilmeleri ve yabancıyı anlamaları sağlanır. Yabancı dil dersinde iletişim yetisinin geliştirilmesiyle aynı zamanda “kişinin toplumsal eylem yetisi de geliştirilmektedir” (Krüger, 1981: 29).

Öğrenci hedef kültüre ait bilgileri ilk önce kitaptan alır. Bu bilgiler öğrenciye ilk önce yabancı gelebilmektedir. Eğer yabancı dil öğretimi yapılan ülke, hedef ülkeye uzaksa veya toplumsal ve kültürel yapısı bu ülkelerden farklıysa, bu yabancılaşma daha da belirginleşecektir. Öğrencilerin hedef ülkeye gitme olasılıkları sınırlıysa, o zaman o ülkeye ait kültürel bilgileri yabancı dil dersinde öğrenmelidir. Bu nedenle kitaplardaki konuların öğrencilerin ilgilerini çekmeli ve merakını uyandırmalıdır.

Kültür aktarımının hedefleri

Kültür aktarımı merak, tolerans, açıklık, dünya’ya bakış açısı gibi kişisel özelliklerin gelişmesini ve kültürlerarası yanlış anlaşılımların önlenmesini sağlamaktadır. Bu da yabancı kültüre karşı anlayış ve hoşgörüyü beraberinde getirmektedir. Kültür aktarımı ile öğrencilere ayrıca şu becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır:

Başka kültürler hakkında bilgi edinmeleri.

- Kendi kültürünü de bilmesi ve yorumlayabilmesi, başkalarını görebilmesi.
- Farklı kültürden insanlara karşı saygı duymaları.
- Önyargılarını bırakmaları.
- Öğrencilerin yabancı kültür ile kendi kültürü arasında bir bağ kurup karşılaştırması, benzer ve farklı yanlarını bulup ona göre değerlendirmesi.

Tapan'a (2012: 149-168) göre ise şu ilkelerin derslere alınmasını önermektedir:

- Öğrencinin alışık olduğu bakış açısını bırakarak, kendisini yabancıнын yerine koyabilmeyi, olaylara onun bakış açısıyla bakabilmeyi öğrenmesi (Emphatie).
- Kendi dünyasına yabancı bir gözle bakabilmeyi öğrenmesi (Rollendistanz).
- Yabancı olanın başkalığını kavrayabilmesi ve bunu kullanabilmeyi öğrenmesi (Ambiguitätstoleranz).
- Kendi dünyasını anlaşılır kılmayı öğrenmesi (Identitätsdarstellung).

Kültür aktarımında dikkat edilmesi gereken hususlar

Hedef kültüre ait bilgiler öğrencide hayranlığa yol açabileceği gibi, hedef kültürü tamamen reddetmelerine ve bundan dolayı derse karşı isteksiz olmalarına da sebep olabilmektedir. Bu sebeple derste işlenecek konuların seçiminde titiz ve dikkatli davranılması ve özellikle öğrencinin kendi kültüründe tabu olan konuların (ör. Din, alkol, ırkçılık vb. gibi) aktarımında hassas olunması gerekmektedir. Bundan dolayı kültür aktarımında her kültürde var olan temel yaşam-deneyim alanlarından yola çıkılmalıdır. Bunlar; doğum, yaşam, eğitim, yaşam, aile, iş hayatı, sağlık, yeme-içme, spor vb. gibi alanlardır.

Kültür aktarımında hedef kültürün sadece olumlu yönleri değil, olumsuz yönleri de konu edilmelidir. Röbbke ve Wagner (1997: 79-107) de "başka kültürlerin sadece güzel ve ilginç olan yanlarının değil, aynı zamanda vahim ve şüpheli yanlarının da ele alınmasını" savunmaktadır. Aksi takdirde yabancıya karşı hayranlık oluşabileceğinden, öğrencinin kendi kültürünü yadsımasına yol açılacaktır.

Kültür aktarımı ve öğrenci görüşleri

Bu çalışmada, kültür aktarımı konusunda öğrenci görüşlerine başvurulmuş ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Almanca hazırlık sınıfında okuyan 40 Öğrenciye, Yabancı dil dersinde kültür aktarımını gerekli görüp görmedikleri ve Alman kültüründe en çok neyi merak ettikleri sorulmuş, bunu yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Araştırmanın verileri, öğrencilerin vermiş oldukları yazılı yanıtlar ile elde edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntı yapılarak gösterilmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar çalışmanın yapıldığı Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencileriyle sınırlıdır. Öğrencilerin kişisel bilgileri alınmamış ve uygulama öncesinde araştırmanın amacı hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin %60'ının yabancı dil dersinde kültür aktarımını gerekli gördüğü, %27,5'inin bu konuda kararsız olduğu, %12,5'inin kültür aktarımını gerekli görmediği tespit edilmiştir. Bu konuda öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö3: "Eğer bir dil öğreniyorsak, o dile ait her şeyi öğrenmeliyiz. Buna kültürü de dahildir. Çünkü Almanya hakkında ne kadar çok şey bilirsek, ileriki meslek hayatımızda bize sorulan soruları da kolaylıkla cevaplayabilir ve bu bilgileri öğrencilere aktarabiliriz."

Ö5: "Bence gereklidir, çünkü Almanca öğrenirken bizler sadece gramerini öğrenip bunu kağıt üzerinde bırakmamalıyız. Bu beş yılın sonunda bizlerden Almanya'ya gidecek olan öğrenciler mutlaka olacak. Gittiğimiz yerin kültürünü bilmenin de bize orada faydalı olacağını düşünüyorum."

Ö11: "Almanca öğrenirken, Alman kültürünü de öğrenmek gerekir. Bir kültürün en önemli ögesi dildir. Kültürü hakkında bilgi sahibi olduğumuz dili daha iyi yorumlayabiliriz. Özellikle dört temel becerimizi geliştirmede bunun faydası olacağını düşünüyorum."

Ö13: *“Almanca dersinde kültür aktarımı gereklidir, çünkü dil ile kültür birbirine bağlıdır. Ayrıca Alman kültürü hakkında fikir sahibi olmak, mesleğimiz açısından faydalı olacaktır.”*

Ö17: *“Alman kültürü aktarımı gereklidir. Biz bir ülkenin dilini öğreniyorsak o yerin kültürünü, özelliklerini, tarihini vb. bilmeliyiz ki, bir çok yönden kendimizi donanımlı hale getirelim.”*

Ö19: *“Bir dili öğrenirken, o dilin konuşulduğu yerin kültürünü de öğrenirsek, daha iyi iletişim kurabileceğimizi ve insanların daha iyi anlayabileceğimizi düşünüyorum.”*

Ö23: *“Dilin kültür ile ayrılmaz bir ilişkisi var ve birlikte öğrenilmesi taraftarıyım. Alman kültürünü öğrenmek, dilini daha çabuk öğrenmeye ve heves etmeye yardımcı olabilir.”*

Ö24: *“Bence bir dil öğreniliyorsa, o dili her yönüyle öğrenmek gerekir. Sadece gramerini bilmek veya konuşmak bizim için yeterli değildir. Bir gün Almanya’ya gittiğimizde; ne yapmalıyız, nasıl davranmalıyız, nasıl tepki görürüz, yani kısacası nasıl yaşayabiliriz bunları bilmeliyiz.”*

Ö26: *“Dil ile kültür birbirine bağlı unsurlardır. Bir ülkenin dilini öğreniyorsak, o ülke hakkında da bilgi sahibi olmalıyız. Ayrıca orada yaşayan milleti de daha iyi tanıyabilmek ve anlayabilmek için, o milletin kültürüne bakmamız lazım.”*

Ö30: *“Aslına bakılırsa öğretmenlik okuduğum için gramer ve eğitim bilimleri derslerinin ağırlıklı olmasını yeğlerim. Eğitim bilimlerinin ve gramerin önceliği olduğu derslerimizde sık sık olmasa da aralıklarla Alman kültürü ve insanları hakkında bahsedilmesi olabilir tabi ki.”*

Ö37: *Bence Alman kültürünü öğrenmemize gerek yok, çünkü Türkiye’de öğretmenlik yapacağım. Alman kültürünün öğretmenlik mesleğime bir yararı olacağını düşünmüyorum.”*

Öğrencilerin hedef kültüre dair en çok merak ettikleri ise tablodaki gibidir:

Tablo 1:

Alman Kültürü	Toplam 40 Öğrenci (%100)
Sosyal ilişkiler	% 12,5
Aile yapısı	% 52,5
Eğitim / İş	% 47,5
Yaşam tarzı	% 35
Örf-Adet	% 7,5
Bayramlar / Özel günler	% 27,5
Sosyal aktiviteler	% 37,5
Müzik / Sanat	% 10
Giyim-Kuşam	% 12,5
Yemekleri	% 55
İnanışları	% 32,5
Boş zaman değerlendirme	% 15

Tabloda gördüğümüz gibi, Hedef kültüre dair en çok merak edilenler arasında yemekleri (%55), aile yapısı (%52,5), eğitim/iş (%47,5), sosyal aktiviteleri (%37,5), yaşam tarzları (%35) ve inanışları (%32,5) yer almaktadır. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö9: *İki kültürün birbirine katacağı çok şey var bence. Mesela ben yemek ve müzik kültürünü çok merak ediyorum. Geleneklerin nasıl olduğunu ve geleneklerine ne kadar bağlı olduğunu öğrenmek isterdim.”*

Ö17: *“İnsan ilişkilerini merak ediyorum. Pek çok yönden. Bizim ülkemizde hoş karşılanmayan, özgürlük adı altında birçok haklar veriliyor. Bu haklar bizim için kabul edilebilir değildir. Oradaki insanlar (Almanlar, Türkler, Araplar,...) bunları nasıl kabullenebiliyor.”*

Ö22: *“Alman kültürünü zaten başlı başına merak ediyorum. En çok yiyecek ve içeceklerini. Su yerine neden maden suyu içtiklerini de çok merak ediyorum mesela. Danslarını, oradaki sosyal ilişkileri, özel günlerini ve o günlerde ne gibi etkinlikler yaptıklarını.”*

Ö38: *“Yemekleri, örf ve adetleri, insanların yaşam tarzını, yardımlaşma ve misafirperverliklerini, yabancılara karşı tutumlarını öğrenmeyi çok isterim.”*

Ö39: *“Alman kültürü ve Almanlarla ilgili merak ettiklerim; nasıl giyinirler, nasıl yemek yerler, mesela bizdeki gibi aile büyüğünü beklerler mi masada, büyüklerine karşı saygıları var mıdır, misafirperverler midir, birbirlerine kızdıklarında nasıl davranırlar, nasıl gönül alırlar.”*

Sonuç

Yabancı dil dersinde öğrencinin, hedef dili kullanan toplumun günlük yaşamında karşılaşılabilecek durumların üstesinden gelebilmesi, o dili konuşanları anlayabilmesi ve kendisini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmesi için, iletişim yetisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan ders kitapları öğrenciyi öncelikle hedef ülkedeki bir yaşama hazırlamaktadır. Aynı zamanda hedef ülkedeki insanların yaşam biçimini ve davranışlarını da sunmaktadır. Her toplumun kendine has bir takım özellikleri bulunmakta ve bu da insanların yaşantısına ve davranışlarına yansımaktadır. Öğrenci, yabancı olanla karşılaştığında, onu ilk önce kendi ön bilgi ve deneyimleri ile kavramaya çalışır. Ancak bu karşılaşmanın etkileri kişiden kişiye değişmektedir. Bu yabancıya hayranlık uyandırıp kendi kültürünü yadsıma olabileceği gibi yabancı kültürü tümüyle yadsıma da olabilmektedir. Bu sebeple yabancı dil dersinde öğrencinin kültürlerarası yetinin de geliştirilmesi savunulmaktadır. Bu sayede öğrenci, yabancı olanla kendisinin olan arasında karşılaştırma yapar, ilişki kurar, her iki kültürün benzer ve farklı yanlarını görür.

Almanca hazırlık sınıfı öğrencilerine yabancı dil dersinde kültür aktarımının gerekli olup olmadığı sorulmuş ve öğrencilerin %60'ının yabancı dil dersinde kültür aktarımını gerekli gördüğü, %27,5'inin bu konuda kararsız olduğu, %12,5'inin kültür aktarımını gerekli görmediği tespit edilmiştir. Hedef kültüre dair en çok merak edilenler ise yemekleri, aile yapısı, eğitim/iş, sosyal aktiviteler, yaşam tarzları ve inanışlarıdır. Ders kitapları hedef ülkeye dair bu bilgileri gerek metinlerle gerekse DVD aracılığı ile öğrencilere sunmaktadır ve öğrenciler merak ettiklerine cevap bulabilmektedirler.

Ancak kültür sadece bunlardan ibaret değildir, çünkü insanların içinde doğup büyüdüğü kültür, onların iletişim tarzlarını da etkilemektedir. Herkes kendisinin düşünce şeklini ve davranışlarını etkileyen kültürel bir geçmişe ve değerlere sahiptir. Bu değerler bilinçsizce davranışlara yansımaktadır, örneğin beden dili (jest, mimik vb.) her kültürde farklılık göstermektedir. Farklı kültüre mensup insanlarla karşılaşıldığında, bu kültürel farklılıklar hemen ön plana çıkmaktadır. Bu farklılıkları bilmemek, yanlış anlaşılmalara sebep olabilmektedir. Dolayısıyla iletişim odaklı yabancı dil dersinde hedef kültüre dair bilgiler verilirken, bu hususlar da göz önünde bulundurulmalı ve mutlaka derste ele alınmalıdır. Ancak ders kitaplarında bu konulara yer verilmediği ve bu durum ihmal edildiği için, öğretmenlerin bu konuda bilgili, donanımlı olmaları oldukça önemlidir. Etkili bir iletişim için öğrencinin hedef kültüre dair sadece yaşam tarzları, sosyal aktiviteleri vb. hakkında bilgi edinmeleri yeterli olamayacağından, kültürel farklılıkların sözlü (verbal) ve sözsüz (nonverbal) iletişime nasıl yansıdığını bilmeleri, kendi kültürleri ile karşılaştırma yaparak değerlendirmeleri ve bu şekilde yanlış anlaşılmaların önüne geçmeleri açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Allport, Gordon W. (1971): Die Natur des Vorurteils. Köln: Kiepenheuer und Wirtsch.
- Biechele, Markus (2003): Didaktik der Landeskunde. Fernstudieneinheit 31. München: Langenscheidt.
- Hall, Edward T. (1959): The silent language. New York: Doubleday.
- Hodgetts, Richard M. (1999): Yönetim, Teori, Süreç ve Uygulama. Çev: Canan Çetin, Esin Can Mutlu. 2. Baskı, İstanbul: Beta Basım.
- Hofstede, Geert (1991): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in DaF. Frankfurt: Verlag Moritz.
- Krüger, Michael (1981): Sozial- und Übungsformen im Fremdsprachenunterricht. In: Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Neuner, G.; Krüger, M ; Grewer, U. Berlin, München: Langenscheidt.
- Mead, Richard (1998): International Management. Second Edition. Oxford: Blackwell.
- Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Berlin: Langenscheidt.
- Parker, Barbara (1998): Globalization and Business Practice. London: Sage Pub.
- Röbke, Thomas; Wagner, Bernd (1997): Interkultureller Dialog – eine Herausforderung für die Kulturpolitik. In: Interkultureller Dialog, Ansätze, Anregungen und Konzepte für eine interkulturell ausgerichtete Kulturarbeit und Kulturpolitik. Essen: Klartext Verlag.
- Tapan, Nilüfer (2011): Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kültür bağlamının değerlendirilmesi. In: Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi, 0 (7), s. 55-68.
- Tapan, Nilüfer (2012): Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yeni bir yöneliş: Kültürlerarası – Bildirişim odaklı yaklaşım. In: Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi, 0 (9), s. 149-168.
- Yılmaz, Hasan (2010): Routinen im alltäglichen Leben. Konya: Çizgi.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME

Dr. Öğr. Üyesi Fatma KİMSESİZ*

Okul öncesi dönem ileriki yaştaki öğrenmelerin köşe taşı temsil eden bir konumdadır (Morrison, 2004). Esasen, okul öncesi eğitim dönemleri, okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşımları ve kendilerine sunulan öğrenme ortamları dolayısıyla çocukların eğitim hayatında önemli bir role sahiptir. Okul öncesi eğitim süreci çocuklar için gerekli olan temel yaşam becerilerinin ve üst eğitim aşamaları için gerekli olan temel bilgi ve becerilerin kazanılması gereken önemli bir eğitim dönemidir.

Okul öncesi çağındaki çocuklar genellikle yaparak yaşayarak öğrenmeye açık, etkinliklerde görev almaya hevesli, fiziksel devinimi gerektiren aktivitelerde isteklidirler (Morrison, 2004). Okul öncesi eğitim süreci çocukların zihinsel, bedensel, duygusal ve dilsel gelişiminin hızlandığı bir dönemdir. Bu süreçteki öğrenmelerin kalıcı olma potansiyeli yüksektir. Bazen bireysel ve bağımsız, bazen de grup halinde işbirliği ile oyunlar oynayabilirler. Bu anlamda çocukların yaşlılarıyla olan etkileşimi dil, müzik, oyun ve görsellerin kullanımıyla çocukların düşünme, problem çözme, işbirliği kurma ve sosyalleşme süreçlerine önemli ölçüde katkı sağlar. (Senemoğlu, 1994).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar gördüklerini, duyduklarını ve dokunup etkileşim kurduklarını daha kolay öğrenirler. Etraflarındaki dünyaya karşı büyük bir merakları vardır. Aktiviteleri planlayabilir ve akıl yürütme becerilerini kullanabilirler. Hayal dünyaları çok geniştir ve bazen masalsi bir dünyada oyun oynadıklarına bile inanabilirler. Bu sebeple çocuklara göre gerçekle kurgu arasındaki ince çizgi çok belirgin olmayabilir. (Harmer, 2001). Cameron'a (2001) göre okul ortamında çocuklar arkadaşlarından ziyade daha çok öğretmenlerini memnun etmeyi tercih ederler. Bu yüzden, öğretmenlerinin yapılmasını istedikleri aktiviteleri sorgulama gereği de duymazlar. Ancak dikkatleri çok çabuk dağılabileceğinden sınıf ve öğrenme ortamlarının çocukların ilgisini canlı tutacak ve destekleyecek şekilde, daha çok çocukların ihtiyaçlarına ve hazır

* Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

bulunuşluk düzeylerine göre şekillenmesi ve öğrenci merkezli olması dikkate alınarak düzenlenmesi faydalı olacaktır.

Dilsel yönden sözel becerileri gelişme aşamasındadır. Bu süreçte yeni kelimeler öğrenmeye meraklı olmakla birlikte kelime oyunlarını, şarkıları ve tekerlemeleri, dinledikleri masalları keyifle tekrarlayarak dil gelişimlerini sürdürürler. Bu tekrarlarla birlikte ana dil hızla gelişmektedir. Ana dilin yanı sıra çevresel etmenlerle maruz bırakıldıkları herhangi bir yabancı dil veya dilleri öğrenme becerileri de yüksektir. Çevrede konuşulan dil ve bu dile maruz bırakılan süre çocukların yabancı dil öğrenmelerinde son derece belirleyici rol oynar (Singleton & Ryan, 2004). Bazı dilbilimciler çocukların yabancı dil öğrenme süreçlerinin ana dil öğrenmede takip ettikleri süreçle tamamen aynı olduğunu iddia etmişlerdir (McLaughlin, 1978). Erken yaşta yabancı dil öğrenmenin çocukların bilişsel gelişimlerine ve konuşma ve dinleme gibi dilsel becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Dolayısıyla yabancı dil öğreniminde erken yaş, dilbilimciler tarafından 'kritik dönem' olarak kabul edilmektedir (Lenneberg, 1967; Krashen, 1973; Birdsong, 1999; Gass and Selinker, 2001).

Bu durumda çocuklarla yetişkinlerin yabancı dil öğrenme durumlarında ortaya çıkan fark kritik dönemin etkilerine atfedilmektedir. Bu durumdan yararlanmak adına erken çocukluk döneminde ana dil dışında yabancı bir dile maruz bırakılan çocukların dil öğrenme süreçlerinin bilişsel, dilsel ve sosyal yönden desteklenmesi çocukların dil gelişimlerine katkı sağlayacaktır (Bialystok and Hakuta, 1999). Bu sebeple, çevre ve dil öğrenmeye başlama yaşı bu süreci etkileyen etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır (Tabors, 1998).

Yabancı dil öğrenme sürecini daha etkili hale getirmek için öğrencilerin yaşına, algularına, yeteneklerine ve hazır bulunuşluk düzeylerine göre dilin kullanıldığı çevre şekillendirilmektedir. Örneğin okul öncesinde çocukların anlayabileceği şekilde yabancı dilde oynanabilecek oyunlar için oyun alanları düzenlemesi, gerçek objeler ve oyuncakların temin edilmesi, posterlerin ve maketlerin hazırlanması, dinleme aktiviteleri için dijital cihazların kurulumu gibi uygulamalarla sınıf ortamı yabancı dil öğretimi için uygun hale getirilebilir. Sınıf içinde özellikle etkinlikler yoluyla gelişen öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşim ise bu konunun merkezinde yer almaktadır.

Bir dilin ana dil olarak konuşulduğu bir ülkede azınlıklar tarafından yabancı dil olarak öğrenilmesi sonucunda bu dil doğal gelişim sürecinde öğrenilmiş olur. Bu süreç genellikle 'ikinci dil' öğrenme süreci olarak tanımlanır. İngiltere'ye yerleşen Çinli bir ailenin çocuklarının ana dilleri olan Çincenin yanı sıra burada İngilizce öğrenmeleri bu duruma örnek verilebilir. Öğrenilen yabancı dilin, ana dil olarak kullanıldığı ortamın dışında, özellikle öğrencilerin ana dillerinin konuşulduğu anayurtlarında ve sınıf, ev gibi yapay bir ortamda gelişen dil öğrenme süreci ise 'yabancı dil' öğrenme süreci olarak tanımlanır (Gass, 2003; Selinker, 2006; Ellis, 2008). Türkiye'de ana dili Türkçe olan öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmesi bu duruma bir örnektir.

Çevrenin öğrencilerin ilgisine ve seviyesine göre düzenlenmesi de daha çok bu aşamada karşımıza çıkmaktadır. Diğer bir deyişle, yabancı dil öğrenme koşulları öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine ve içinde buldukları dönemin özelliklerine göre düzenlenir. Bu durumda erken çocukluk dönemi, ilkökul çağı, ortaöğretim ve yükseköğretim sürecindeki öğrenciler için ilgi, algı ve seviye farkları göz önünde bulundurularak yabancı dil öğretiminde farklı yaklaşım, metot, teknik ve materyaller kullanılmaktadır. Tüm bunlara bağlı olarak eğitim - öğretim sürecinin verimliliğini kontrol etmek ve süreci değerlendirmek amacıyla kullanılan ölçme ve değerlendirme araç ve teknikleri de yabancı dil öğretim sürecinde farklılık göstermektedir. Değerlendirme araçları çocukların farklı zeka türlerini ve öğrenme şekillerini kapsayacak şekilde uygulanmalıdır (Bekleyen, 2016).

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim

Türkiye’de okul öncesi eğitim programı Milli Eğitim Bakanlığı’nca düzenlenen yönetmeliğe göre yürütülmektedir. Bu programa göre okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Çocukların beden, zihin ve duyu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkokula hazırlamak
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Türkiye’de okul öncesi eğitim resmi olarak devlet ve özel eğitim kurumlarında 36- 66 aylar arasındaki çocukları kapsayan anaokullarında ve 48-66 aylar arasındaki çocukları kapsayan örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılan anasınıflarında yürütülmektedir (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2014). Okul öncesinde eğitim süreci çocuk merkezli, esnek, oyun temelli, keşfederek öğrenme öncelikli, çok yönlü bir değerlendirme süreci ile aile katılımına destek veren etkileşimli bir süreçtir.

Ülkemizdeki okul öncesi eğitim kurumlarında yabancı dil öğretimi özellikle özel eğitim kurumlarında farklı uygulamalarla karşımıza çıkmaktadır ve bu kurumlarda yabancı dil olarak çoğunlukla İngilizce öğretilmektedir. Söz konusu eğitim kurumlarında yabancı dile ayrılan ders saati, çocukların maruz bırakılma süreleri, kullanılan yöntem, teknik ve materyaller her bir kurumda benzer yaklaşımlarla çocukların öğrenme koşullarına göre ve dil öğrenmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmektedir. Devlet anaokullarında ve/veya yaygın ve örgün öğretim kurumlarına bağlı olarak faaliyet gösteren anasınıflarında ise eğitici kol faaliyetleri adı altında kurumun onayı dahilinde mümkün olabilmektedir. Her iki şekilde de okul öncesinde yabancı dil öğretilmesi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini içermektedir. Özellikle özel eğitim kurumları tarafından uygulanabilecek yabancı dil öğretim planı MEB tarafından düzenlenmiş ve uygulanması tavsiye edilmiştir (Bakınız: MEB Özel Okul Öncesi İngilizce Öğretim Programı). Bu bağlamda, çocukların yabancı dil öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesi de uygulama aktivitelerine göre değişiklik göstermektedir.

Çocuklarda yabancı dilde kelime öğreniminin yansımaları

Kelime dağarcığı ana dilde olduğu gibi yabancı dilde de dil öğrenmenin merkezindedir ve söz konusu kelimenin hedef dilde karşılığının anlaşılabilmesi ve söylenebilmesi dil öğrenmede olumlu bir sonuç olarak kabul edilir. Bu olumlu sonuç kısaca öğrenmedir. Birisinin bahsettiği varlığı anlamak, o varlıkla ilgili istenileni yapmak ve o varlığı tanımlayan kelimeyi kullanmak yabancı dilde kelime öğrenme sürecinde hedeflenen bir kazanımdır. Dilbilimcilere göre (Cameron, 2001; Cook, 2013) kelimenin kullanımının bağlamsal, dilbilimsel, anlamsal, mantıksal, işlevsel ve sesletim olarak doğru kullanımı kelimenin öğrenildiği sonucunu verir. Aynı zamanda, kelime öğrenme yabancı dilde atılacak ilk adım olarak değerlendirilir. Cameron (2001), kelime öğreniminin tahmin edildiği gibi tek seferde tamamlanabilecek bir durum olmadığını altını çizerek sürecin kolaylaştırılması için çocukların anlayabileceği şekilde devinim-kelime ilişkisi ile birlikte ana dil kullanımının da mümkün olduğu farklı tekniklerin de sürece dahil edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Kelime öğrenme sürecinde göz önünde bulundurulması gereken diğer bir konu ise hangi kelimelerin öğrenilmesi gerektiğidir. Bu konuda kullanım frekansı yüksek olan kelimelere öncelik vermekle beraber çocukların canlı dünyasında çoktan yer edinmiş ve dikkatlerini çeken ve

özellikle somut olan kelimelerin öğretilmesi de yabancı dil öğrenme sürecini hızlandıracaktır (Nation, 2000; Cook, 2013). Tomasello (2014) bu konuya farklı bir açıdan yaklaşarak çocukların fiillerden çok varlık isimlerini öğrenmeye istekli olduklarını belirtmiştir.

Yabancı dilde kelime öğrenmede göz önünde bulundurulması gereken başka bir nokta ise kelime dağarcığında fark edilmesi gereken gelişimdir. Çocukların ana dil geçmişleri, sosyal yönden, dilsel, bilişsel gelişim durumları, yabancı dile maruz bırakılma süreleri ve yabancı dil öğrenme sürecinde öğretmenleriyle, ebeveynleriyle ve/veya yaşlılarıyla deneyimledikleri etkileşimler kelime öğrenmelerini etkileyen faktörlerdir (Paradis, 2007). Bu sebeple, çocukların kelime dağarcıklarının gelişiminde bu etkilerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Okul öncesinde yabancı dil öğretiminde dilin gelişim takibi daha çok kelime bilgisi üzerinden yapılmaktadır. Ancak devinim - sözcük ilişkisini ölçen etkinlikler de değerlendirme sürecine eklenebilir. Emir cümlelerinin kullanımı, sözlü ricalar gibi ifadeler çocukların verdikleri tepkiler, sürecin verimliliği hakkında ipucu verir. Bu sebeple yabancı dilde değerlendirme sürecinde kelimeler olduğu kadar ifadeler ve söylemlerin değerlendirilmesi de gereklidir.

Okul Öncesi Dönemde Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla ve başka sembollerle gösterilmesi olarak tanımlanmaktadır Değerlendirme ise, söz konusu ölçme sonuçlarına dayanarak bir değer yargısına ulaşma ve elde edilen sonuçların veriler ışığında yorumlanmasıdır (Turgut ve Baykul, 2014).

Okul öncesi dönemde ölçmenin temel amacı, çocukların öğrenmelerini ve gelişimlerini öğrenmek ve desteklemek amacıyla çocuklar hakkında bilgi koleksiyonu oluşturmaktır. Çocukların davranışları, yetenekleri, tercihleri ve etkileşimleri onlar hakkında detaylı bilgi edinmek amacıyla ölçülür (Slentz, 2008). Nunan (2015) ise ölçmenin amaçları arasında çocukların gelişimlerine ve programın işleyişine yönelik geri dönüt sağlamak, başarı kayıtları oluşturmak gibi etkenleri de sıralar. Kısaca okul öncesinde ölçme genel anlamda çocukların ihtiyaçları, ilgileri ve gelişimleriyle ilgili bilgiye ulaşmamızı sağlar (Sapsağlam, 2013).

Ölçmenin diğer bir amacı ise anne-babaların çocuklarının okuldaki gelişimleriyle ilgili bilgi sahibi olmalarını ve çocuklarının okuldaki eğitim-öğretim sürecinde takip edildiğinin anlaşılmasını sağlamak içindir. Son olarak, ölçme aynı zamanda programın etkililik ve başarı açısından değerlendirilmesine de olanak tanımış olur. Süreçle ilgili yapılacak olan gerçek değerlendirme ulaşılan hedeflerle ilgili anne - babalar, öğretmenler ve kurum açısından çözümlenebilir ve yorumlanabilir veriler oluşmasını sağlar (Morrison, 2004).

Bu amaçlara ilaveten, Slentz (2008), okul öncesi düzeyde birbirini tamamlayan amaçlara hitap eden dört farklı yöntem açıklamıştır. İlk olarak tarama değerlendirmesinde (screening assessment) gelişimdeki potansiyel problemler belirlenir. Öğretim değerlendirmesinde (Instructional assessment) çocukların öğrendikleri ve öğrenmedikleri konularla ilgili bilgi sunar. Tanılayıcı değerlendirmede (Diagnostic assessment) ihtiyaçlar ve zorluklar belirlenir. Son olarak program değerlendirmede ise (accountability assessment) programı geliştirmek için sonuçlar değerlendirilir.

Ölçmeyi planlamada anahtar prensipleri göz önünde bulundurarak Nunan (2015) ölçmede elde edilen bilgilerle amaçların birleştirilmesinin esas olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin değerlendirme sürecinde olması ile birlikte anne-babaların ve çocuğun kendisinin de ölçme sürecine yönelik katkı sağlayabileceği de hesaba katılmalıdır.

Değerlendirme

Eğitim bağlamında değerlendirme öğrencilerin gelişim ve davranışları ile ilgili gözlem yapma, kayıt altına alma, bilginin tanımlanması, elde edilmesi ve yorumlanması sürecidir. Okul öncesi eğitim döneminin her aşamasının planlı ve programlı olması gereklidir. Süreçte yer alacak etkinliklerin hedeflenen kazanımlara yönelik olarak hazırlanması ve öğrenme çıktılarına ulaşılma düzeylerinin takibi de son derece önemlidir. Bu sebeple, okul öncesi dönemde değerlendirme, eğitim sürecinin temel unsurlarından biridir.

Okul öncesi eğitimde sonuç değil, süreç önemli olduğu için, programda sürecin çok yönlü olarak değerlendirilmesi yaklaşımı öne çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim programının değerlendirme süreci; çocuğun gelişiminin değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi olarak üç farklı boyutta ele alınmaktadır (Şimşek, 2012). Değerlendirme sırasında bu üç değerlendirme süreci iç içe olduğundan, birinden elde edilen bulguların diğerlerinin değerlendirilmesinde kullanılabilmesi unutulmamalıdır. Öğretmenlerin yapılan değerlendirmeleri sonraki uygulamalarda dikkate almaları ve yapılan tüm değerlendirmelerde objektif olmaları, programın nitelikli bir şekilde uygulanmasını sağlayan unsurlar arasında yer almaktadır.

Okul öncesi eğitim sürecinde asıl değerlendirilmesi gereken faktörün sonuçtan ziyade süreç olması sebebiyle, programda sürecin değerlendirilmesi yaklaşımı ön plandadır. Bu süreçte çocuğun bilişsel, sosyal, dilsel ve fiziksel gelişiminin değerlendirilmesinin yanı sıra, uygulanan programın değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi de söz konusudur. Okul öncesinde yabancı dil öğretiminin değerlendirilmesinde ise okul öncesi dönem özellikleri ile okul öncesinde yabancı dil öğrenim sürecinin özelliklerinin bağdaştırılması gerekmektedir. Bu şekilde ölçme ve değerlendirme açısından daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılabilecektir.

Okul öncesi dönemde değerlendirme, çocukların farklı sebeplerle ve çeşitli yöntem ve araçlarla ölçülmesinden dolayı aslında çok zor olabilir (Slentz, 2008). Çocukların gelişimlerinin mümkün olduğunca geçerli ve güvenilir şekilde ölçülebilmesi için çok boyutlu bir değerlendirme içeriği olarak sosyal, fiziksel, dilsel, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin sınıf ortamında ve özellikle etkinlikler esnasında ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu yüzden okul öncesi düzeyde dil gelişimi, bilişsel gelişim vs. gibi farklı yönlerde odaklanmış çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçları kullanılabilir. Morrison' a (2001) göre, çocuk gelişiminde değerlendirme çocukların öğrenmeleri, sağlık durumları, davranışları ve akademik gelişimleri ile ilgili bilgi toplamak amacıyla gerçekleştirilir. Bu sebeple bazı ölçme araçları bilgi toplamak amacıyla kullanılırken, bazıları da elde edilen verileri değerlendirmek için kullanılabilir.

Cameron'a göre (2001), okul öncesinde yabancı dil öğretim sürecinde değerlendirme, çocukların yaşı, öğrenilen dilin içeriği, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, yabancı dil öğrenmenin amacı, çocukların dil öğrenme sürecine yönelik tepkileri gibi unsurlar sebebiyle farklı ölçme uygulamalarının kullanımını gerektirebilir.

Ölçme verisi ölçmenin amacına, ölçme esnasında kullanılan araçlara ve elde edilen bilginin türüne bağlı olarak değerlendirilir. Cameron (2001) ölçmeyi süreç değerlendirme (formative assessment) ve sonuç değerlendirme (summative assessment) olarak iki grupta inceler. Süreç değerlendirmede öğrenme durumları esnasında anında geri dönüt sağlanır. Sonuç değerlendirmede ise sürecin tamamlanması beklenir ve süreç sonunda ölçme sonucuna göre geri dönüt sağlanır. Bazı ölçme araçları her ikisini de içerebilir. Yabancı dil öğrenme sürecinde ders esnasında anında geri dönüt sağlanabileceği gibi; öğretim sürecinin sonunda da farklı bir ölçme aracı/araçları yoluyla ölçme ve değerlendirme gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda başarı de-

ğerlendirmesi (Achievement assessment) ve tanılayıcı değerlendirme (diagnostic assessment) arasındaki farkın bilinmesinde fayda vardır. Başarı değerlendirmesi öğrencinin neyi öğrendiğini ölçmeye odaklanırken, tanılayıcı değerlendirme öğrencinin neyi öğrenip neyi öğrenemediği ile ilgilenir ve programa sonuçla ilgili geri dönüt sağlar. (Cameron, 2001).

Diğer taraftan Morrison (2004) ise eğitimde otantik değerlendirmeden yana olduğunu vurgulamıştır. Otantik değerlendirme performansa dayalı değerlendirmedir ve daha çok çocukların öğrendiklerini ve bilgi ve becerilerini uygulamalarını isteyen bir sistem içerir. Otantik ölçme çocukların örnek çalışmaları, sergileri, performansları, deneyleri, projeleri, sunumları, ürünleri gibi gözlemlenebilir süreçleri içerir. Performansa dayalı değerlendirme aynı zamanda anne-babalar, öğretmenler ve çocuklar açısından işbirliği ve dayanışma gerektirir.

Ölçmeden elde edilecek bulguların eğitim öğretim sürecini tamamıyla değerlendirmede kullanılacağı unutulmamalıdır. Ölçmede farklı kaynakların ve esnek metotların kullanımını araçların geçerliliğini ve güvenilirliğini etkiler. Bu anlamda ölçme araçlarının işlevsel yetenek alanlarını yansıtan kriterlerinin olması tavsiye edilmektedir (Sapsağlam, 2013).

Yabancı dil öğrenmede değerlendirme belirli bir davranışla ilgili geri dönüt sunmasının yanı sıra farklı roller de üstlenebilir. Örneğin, ölçme esnasındaki doğru ifadeler dil öğrenimi için örnek bir model oluştururken öğrenmeyi destekleyebilir. Dolayısıyla ortaya çıkan sonuç çocukları beklenilenden de fazla motive edebilir (Cameron,2011).

Çocukların gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak, Shaaban (2011), çocukların ölçme araçlarının uygulandığını fark etmemeleri ve ölçme durumlarından etkilenmemek adına ölçmenin öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu hissetmeleri gerektiğinin altını çizmektedir.

Bu sebeple Shaaban (2011), Krashen ve Terrell (1983) tarafından geliştirilen ve içeriğinde okul öncesi düzeydeki çocukların dil gelişimlerini tanımlayan ve ölçme amacıyla kullanılacak taksonomiden (Tablo 1) faydalanılmasını tavsiye etmektedir.

Tablo 1.
Taksonomi ve Öğrenci Tepki Görev Türleri (Krashen ve Terrell, 1983)

Öğrenme seviyesi	Performans belirtenleri	Öğrenci tepkileri
Seviye 1: Bedensel tepki	Kinestetik	Varlığa işaret etme, canlandırma yapma; varlığı seçme, daire içine alma, işaretleme yapma, sayma; kelimeyi kullanma, olay örgüsünü izleme, jest ve mimiklerle taklit etme, ayırma ve talimatları uygulama
Seviye 2: Erken dil	Kinestetik ve bir /iki kelimelik ifadeler	Bir varlığın adını söyleme, varlığı etiketleme, sayma, listeleme yapma, sözcükleri gruplara ayırma ve birleştirme, anlatma, sorulduğunda cevap verme ve talimatları uygulama
Seviye 3: Ortaya çıkma	Kinestetik ve bir /iki kelimelik ifadeler, deyimler, basit cümleler	Bir varlığı tanıma, tanımlama, belirtme, çağrışım yapma, açıklama, yeniden anlatma, özetleme, talimatları uygulama, okuma, yazma, kıyaslama yapma, aşamaları takip etme, soruları cevaplama ve soru sorma,
Seviye 4: Akıcılık - Ortaya çıkma	Kinestetik, kelimeler, ifadeler, deyimler, basit cümleler ve açıklamalar	Doğrulama, fikrini belirtme, tartışma, savunma, tamamlama, detaylı bir şekilde açıklama, olay örgüsü içinde anlatma inceleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirme.

Otantik Değerlendirme Metotları

Okul öncesi dönemde çocukların bilişsel, sosyal, fiziksel, dilsel ve duygusal yönden gelişimlerini değerlendirmek ve öğrenme sürecinin etkililiğini ve başarı durumlarını ölçmek amacıyla özellikle performans dayalı ölçme araçları başta olmak üzere çocukların seviyelerine göre uyarlanabilecek çeşitli ölçme metot, teknik ve araçlarının kullanılması gerekmektedir. Söz konusu ölçme araçlarının ölçmenin amacına uygun şekilde ve öğretimde kullanılan metot ve tekniğe uyumlu olarak geliştirilmesi ve kullanılması daha geçerli ve güvenilir ölçme sonuçları sunacaktır.

Okul öncesinde yabancı dil öğrenme sürecinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi ise hem okul öncesinde kullanılabilen ölçme ve değerlendirme metot, teknik ve araçlarıyla hem de yabancı dil etkinlikleri esnasında kullanılan öğrenme konuları, kavramlar, vs. ile uyumlu olmasını gerektirmektedir.

Otantik bir değerlendirmeye başlamadan önce göz önünde bulundurulması gereken bazı faktörler vardır. Bunlar:

- 1- Davranışın türü ve tanımı
- 2- Bireysel veya grup içinde değerlendirme
- 3- Dikkati odaklandırma süresi

Bazı ölçme durumları etkinlikler esnasında dikkat gerektirirken bazıları da dersin sonunda uygulanabilir. En etkili ölçme sistemleri ise en az sürede maksimum bilgi içermelidir (Slentz, 2008). Öğrenci gelişimlerinin değerlendirilmesi, etkili öğretim, programın uygunluğu ve materyal kullanımı açısından etkin dizayn edilmiş ölçme araçları önemlidir (Shaaban, 2010).

Son yıllarda ölçmede tek bir metoda veya araca bağlı olmanın ötesinde birden fazla ölçme metot, teknik ve araçlarının bir arada ve birbirini destekler şekilde kullanılması yaygınlaşmıştır. Sürecin en doğru şekilde değerlendirilmesi adına, daha geçerli ve güvenilir veriye ulaşmak için çok çeşitli ölçme teknik ve araçları geliştirilmiştir ve bunların bütünlüğü şeklinde kullanımının daha etkili sonuçlar ortaya çıkardığı belirtilmiştir (Slentz, 2008). Bunların arasında okul öncesi eğitim sürecinde çocukların gelişimlerini izlemede sıklıkla kullanılan gelişimsel kontrol listeleri, değerlendirme ölçeği, röportaj ve öğrenci portfolyoları yer almaktadır. Bu araçlar çocukların yaşı, ilgisi, özellikleri ve öğrenci sayısının değişkenliğine göre tek başlarına kullanılabilir gibi kolektif olarak da kullanılabilir.

Bilindiği üzere çocuklar yaparak yaşayarak daha kolay öğrenirler ve bilgi ve becerilerini daha çok aktivite merkezli etkinliklerde yansıtır. Otantik değerlendirme için en geçerli bilgi çocukların katıldıkları aktiviteler ve rutinlerle elde edilir. Bu anlamda okul öncesindeki aktiviteler çocukların doğrudan gözlemlenebilmesine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Gerekli bilgiyi elde etmek için kullanılabilir metot ve ölçme araçlarının önceden belirlenmesi, plana dahil edilmesi ve itina ile uygulanması ölçme ve değerlendirme sürecini daha etkin hale getirecektir. Ölçmenin amacı, içeriği ve maliyetinin belirlenmesi ve etkililiğinin hedeflenmesi anne babalara, program geliştirme uzmanlarına, kuruma ve öğretmenin kendisine eğitim öğretim sürecinin etkililiği konusunda bilgi vermede önemlidir.

Gözlem Tekniği

Gözlem, çocukların davranışlarını ve gelişimlerini takip etmelerine, çocukların ilgi ve yeteneklerinin belirlenmesine ve sürecin değerlendirilmesi için bilgi toplamaya olanak tanıyan bir

ölçme ve değerlendirme tekniğidir (Gülay Ogelman, 2014). Kısaca, çocuklar bilişsel, duygusal, dilsel, fiziksel ve sosyal gelişimlerinin takibi için gözlemlenir. Gözlem, öğretmen tarafından takip edilebileceği gibi, dışardan sınıfa katılan başka bir gözlemci tarafından da gerçekleştirilebilir. Gözlem tekniği daha çok çocukların aktivitesi esnasında kullanılır. Aynı şekilde çocukların ev ortamında gözlemlenmesi de bilgi toplamada kullanılan diğer bir alternatiftir. Yani gözlem yoluyla çocukların davranışları ve tepkileri doğal ortamda ya da önceden hazırlanmış bir ortamda incelenebilir. Gözlem formları gözlemin amacına ve niteliğine göre sınıf listesine dayalı kayıt, yansıtıcı günlük, sıklık ölçümü, gözlem çizelgesi ve çocuk gözlem kaydı gibi farklı türler içerebilir (Nilsen, 1997).

Gözlem tekniği, okul öncesinde yabancı dil öğretim sürecinde çocukların yabancı dildeki becerilerinin değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılır. Çocukların herhangi bir nesneyi tanımlarken kullandıkları kelimeler, ifadeler, akranları ve öğretmenleri ile arasında geçen diyaloglar, yabancı dilde duyduklarını anlama ve uygulama düzeyleri, yabancı dil etkinliklerine katılma konusunda ilgi ve hevesleri gibi faktörler gözlem formlarında işaretlenebilir veya farklı bir bölümünde not edilebilir. Gözlem formları gözlemi gerçekleştirecek olan kişinin kendisi tarafından hazırlanabileceği gibi, herhangi bir araştırmacı tarafından geliştirilen, uygulanabilirliği test edilmiş, geliştirilmiş bir puanlama sistemine sahip bir gözlem formu kullanılarak da gerçekleştirilebilir. Söz konusu gözlem formları çocukların yaş kategorisi, ilgisi, davranış ve beceri düzeyleri ve ders içerikleri ile ilgili bilgileri içermelidir. Yabancı dil derslerinde kullanılacak bir gözlem formu örneği ekte sunulmuştur.

Portfolyo

Portfolyo öğrencinin süreç içindeki gelişimini gösteren belgeler bütünüdür ve otantik değerlendirme için temel teşkil eder (Morrison, 2004). Çocukların süreç boyunca öğrenme, düşünme, sorgulama, çözümlenme, birleştirme ve üretme gibi öğrenme aşamalarının kaydıdır. Portfolyolar düzenlenme amacına göre belge portfolyoları, süreç portfolyoları, ve etkinlik portfolyoları olarak üç farklı türde uygulanabilir (Orçan, 2014).

Okul öncesinde sıklıkla başvuru alan bir ölçme değerlendirme tekniği olmasının yanı sıra; içeriği genel anlamda farklı olsa da yabancı dil öğretiminde çocukların etkinlikler esnasında oluşturdukları çizimler, boyamalar, ürünler ve sanat etkinlikleri ile ilgili örnekler içerebilir. Aynı şekilde öğretmenler tarafından tutulan notlar, dil yeteneğini ortaya çıkaran çalışmalar, etkinliklerle ilgili üç boyutlu ürünler, fotoğraflar, vs. öğrenci portfolyolarına eklenebilir. Aynı zamanda dijital ortamlarda derlenebilen ve saklanabilen fotoğraf albümleri ve video kayıtları içeren dijital portfolyolar oluşturmak da mümkündür. Okul öncesinde dijital portfolyolar öğretmenler tarafından oluşturulabilir. Bu şekilde oluşturulan portfolyonun bileşenleri öğrencinin öğretim süreci içindeki gelişimini izlemeyi ve değerlendirmeyi sağlayan bir ölçme değerlendirme aracı olarak kullanılır.

Kontrol Listeleri

Kontrol listeleri daha önceden düzenlenmiş 'Evet / Hayır' şeklinde cevaplar gerektiren kriter listesidir. Kriterin kontrolü liste üzerindeki işaretlemelerle sağlanır. Kontrol listelerinde daha önceden liste üzerinde belirtilmiş herhangi bir davranışın veya öğrenme durumunun varlığı veya yokluğu kayıt altına alınır (Nilsen, 1997). Çocukların gelişimlerini takip etmek amacıyla her bir çocuk için ayrı ayrı kontrol listeleri kullanılabilir.

Okul öncesi dönemde ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılan yaygın bir araçtır. Yabancı dil derslerinde ise ders esnasında çocuklardan beklenen davranışların ve tepkilerin varlığı ve yokluğu ölçülür. Örneğin, selamlamaya karşılık veriyor mu, sorulara cevap veriyor mu, söylenen kelimeyi anlayıp nesneyle ilişkilendirebiliyor mu gibi çocuğun yabancı dilde dil gelişimini ölçen nitelikte ifadeler yer verilebilir.

Anekdote Kaydı

Anekdote kaydı devam eden bir etkinliğin yazılı olarak kaydedilmesidir (Orçan, 2014). Anekdote kayıtları öğrenme ortamlarında her çocuk için ayrı ayrı tutulur. Ders içi etkinlikler esnasında gözlemlenen, görülen veya duyulan herhangi ilgi çekici bir durumun belgesi niteliğindedir ve genellikle hikaye tarzı bir anlatım içerir. Anekdote kayıtlarında olaya nesnel bir açıdan yaklaşarak, sadece yer, zaman, olayla ilgili kişiler ve olayın kendisi hakkındaki bilgilere yer verilir.

Okul öncesinde sıklıkla kullanılan bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak anekdote kayıtlarının çocukların davranışlarını betimlemek amacıyla oluşturulmasının yanı sıra diğer okul öncesi değerlendirme formlarıyla birlikte değerlendirme sürecine katılmasında yarar vardır.

Okul öncesinde yabancı dil etkinlikleri esnasında kolaylıkla kullanılacak olan anekdote kayıtları çocukların yabancı dil ile bilgi ve becerilerini açığa vuran, daha çok konuşmaya dayalı kayıtların oluşturulmasında esastır. Yabancı dilde çocuğun öğretmenin dikkatini çekecek şekilde kullandığı bir ifade biçimi, verdiği cevap, söylediği şarkı veya anlattığı bir olay veya masal gibi sözel becerilerinin kullanımına yönelik kayıtlar oluşturulabilir. Bu anlamda yıl sonunda bir bütün halinde incelenen anekdote kayıtları öğrencinin yabancı dilde ileriye dönük gelişiminin bir belgesi konumundadır.

Etkinlikler Esnasında Hazırlanan Ürünler

Okul öncesi dönemde ders içi etkinlikler esnasında çocukların ortaya çıkardığı ürünler belirli bir zaman dilimi içerisinde çocukların gelişimlerine yönelik ipuçları içerir. Bu ürünlerde çocukların ruh dünyasından yansımalar, duygularının izleri, düşünce evrenine dair bulgular ortaya çıkabilir. Bu ürünler çocukların gelişimlerinin somut örnekleri olarak da tanımlanabilir (Slentz, 2008). Çizimler, boyamalar, eşleştirme etkinlikleri, çeşitli sanat etkinlikleri bu ürünler arasında sıralanabilir. Ürünlerin hazırlanma aşamasında çocukların yabancı dilde kullandıkları kelimeler veya ifadeler kayıt altına alındığında değerlendirme sürecine katkı sağlayabilir. Ürünler tamamlandığında ise çocukların yabancı dilde ürünleri tanımlaması, ürünün içerdiği kelimeleri söyleyebilmesi de kayıtlar yoluyla değerlendirmeye eklenebilir.

Teknoloji kullanımı

Teknoloji hayatın her alanında karşımıza çıkan bir olgudur. Teknolojideki gelişmeler de eğitim uygulamalarına yansımaktadır. Bugün eğitimin hemen hemen her alanında teknolojinin kullanımı yaygınlık kazanmakla birlikte bazı çalışma alanlarında dersin işleyişi için ön koşul niteliğindedir. Çocukların her türlü gelişimleri ve başarı durumları da dijital ortamlara kaydedilebilmektedir.

Okul öncesi dönemde eğitim - öğretim uygulamaları da çocukların seviyesine göre değişik formlarda teknoloji kullanımını içerebilir. Okul öncesinde yabancı dil öğretimi için teknolojinin her türlü imkanından yararlanılabilmenin yanı sıra ölçme değerlendirme aracı olarak teknolojinin kullanımı da elbette mümkündür.

Çocukların seviyesine göre dizayn edilmiş ve onların yabancı dil öğrenme süreçleri ile ilgili etkinlikler içeren programlar kullanılabilir. Örneğin, tablet bilgisayara yüklenebilen etkileşimli bir yabancı dil programı ile çocukların duydukları kelimeleri işaretlemeleri, alakalı resimleri eşleştirmeleri istenebilir.

Benzer şekilde ders esnasında yapılabilecek bir video kaydı sayesinde çocukların hem devinimleri hem de yabancı dilde kullandığı sözcükler kayıt altına alınabilir ve gelişimsel olarak süreç sonunda değerlendirmeye tabii tutulabilir.

Oyunlar

Esasen çocuğun bütün dünyası oyundan ibarettir. Oyunlarda çocukların duygularına, düşüncelerine rastlamak elbette mümkündür. Oyunlarda aynı zamanda öğrendikleri bilgi ve becerileri de yansıtırlar. Okul öncesi dönemde çocukların oyun esnasında gözlemlenmesi ve davranışlarıyla ilgili kayıtların tutulması çocukların bilişsel, sosyal, dilsel ve duygusal anlamda gelişimlerinin de birer yansımasıdır (Akbağ, 2014). Yabancı dilde oynanan oyunlarda dil öğrenmede ilerleme kaydedebilmeleriyle beraber gelişim süreçlerinin gözlemlenmesi de mümkün olabilir. Üstelik bazı oyunlar dolaylı olarak ölçme içerebilir. Bir çiftlik oyununda çiftlikteki hayvanları bulma oyunu oynanabilir, tadılan meyvenin ismini söyleme oyunu, fiziksel aktivite içeren oyunlarda çocukların istenilen hareketi anlayıp yerine getirmesi, balon, top gibi renkli oyuncaklarla oynarken renkleri söyleyebilme ve söylenen rengi bulabilme gibi oyunlar çocukların yabancı dildeki gelişimlerini yansıtabilir. Bu sebeple oyunlar esnasında çocuklara hissettirilmeden yapılacak olan ölçme ve değerlendirme okul öncesi dönemde yabancı dil derslerinde kullanılacak etkili bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç

Okul öncesinde değerlendirme metot, teknik ve araçlara bakıldığı zaman bu süreçteki çocukların öğrenme ortamlarında değerlendirilmesinin zamana yayılmış değerlendirmeler bütünü olduğu anlaşılabilir. Bu bağlamda okul öncesinde yabancı dil öğretim sürecinde çocukların dilsel becerilerinin gelişimi etkinlikler ve oyunlar esnasında ortaya çıkan davranış ve tepkilerinin ilgili ölçme araçlarına kaydıyla mümkün olmaktadır.

Yabancı dil etkinlikleri esnasında çocuklarda gözlemlenebilen herhangi bir davranışın veya tepkinin varlığı ve yokluğu veya kullanımının sıklık derecesi gibi farklı şekillerde kaydedilecek girdiler sürece yönelik değerlendirmeye katkı sağlamaktadır. Anekdod kaydı olarak eklenen belgeler de değerlendirme sürecinde önemli rol oynar. Özellikle çizimler, boyamalar, oyunlar, sanat etkinlikleri gibi ders içi etkinlikler esnasında gözlem çizelgelerine kaydedilen ve bu şekilde zaman içinde gelişen formlar bir araya getirildiğinde çocukların en baştan itibaren dil gelişimleri ile ilgili bilgi derlemesi sunmaktadır.

Sürecin sonunda tamamlanan öğrenci portfolyoları da değerlendirmede kullanılan önemli bir belgeler bütünüdür. İçeriğindeki fotoğraf ve video kaydı gibi görsel belgeler de tekrar incelenebildiği için değerlendirmede gelişimin takibi amacıyla geriye dönük olarak kullanılabilir. Sürecin değerlendirilmesi adına elde edilen bu bilgiler çocukların ebeveynlerine sunulabildiği gibi kuruma ve ilgili program geliştirme uzmanlarına da verilebilir.

Söz konusu gözlemlerin çocuklar tarafından fark edilmemesi gerekmele birlikte süreç içerisinde daha çok gözleme dayalı ölçme araçlarının kullanılması, çocukların son derece dikkatli bir şekilde izlenmesini gerekli kılmaktadır.

Kaynakça

- Akbağ, M. (2014). (Ed.). Oyun temelli tanıma ve değerlendirme. A. Önder, *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri (ss 51-64)* Ankara: Pegem Akademi.
- Bekleyen, N. (2016). **Çocuklara yabancı dil öğretimi**. Ankara: Anı yayıncılık.
- Bialystok, E. & Hakuta, K. (1999). *Confounded Age: Linguistic and Cognitive Factors in Age Differences for Second Language Acquisition*. (Ed.) Birdsong.
- Birdsong, D. (Ed.). (1999). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Routledge.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Ernst Klett Sprachen.
- Cook, V. (2013). *Second language learning and language teaching*. Routledge.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Gass, S. M. (2003). *Second language acquisition: An introductory course*. Routledge.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introduction*. Mahvah: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. Taylor & Francis.
- Gülay Ogelman, H. (2014). Gözlem. *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri*, A. Önder. (ss. 37- 49). Ankara: Pegem Akademi.
- Harmer, J. (2001). *English language teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Krashen, S. (1973). Lateralization, language learning, and the critical period: Some new evidence. *Language learning*, 23,63-74.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- Lenneberg, E. (1967). *The biological foundations of language*. New York: Wiley.
- McLaughlin, B. (1978). The monitor model: Some methodological considerations. *Language Learning*, 28, 309-332
- Morrison, G.S. (2004). *Early childhood education today*. Ninth Edition. Pearson Education, Inc. Published by Merrill Prentice-Hall, an imprint of Pearson Education, Inc.
- Nation, P. (2000). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nilsen, B. A. (1997). *Week by week: Plans for observing and recording young children*. Cengage Learning. US
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages*. Taylor & Francis.
- Orçan, M. (2014). Anekdot yoluyla değerlendirme. *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri*, A. Önder. (ss. 178- 189). Ankara: Pegem Akademi.
- Orçan, M. (2014). Değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri*, A. Önder. (ss. 192- 204). Ankara: Pegem Akademi.
- Paradis, J. (2007). Second language acquisition in childhood. *Blackwell handbook of language development*, 387-405.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları. (1952 2013). Uluslararası türk eğitim bilimleri dergisi. 1-1

- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10).
- Shabaan, K. A. (2011). Assessment of young learners' achievement in ESL classes in the Lebanon. *Language, Culture and Curriculum*, 13:3, 306-317, DOI: 10.1080/07908310008666606
- Singleton, D. M., & Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The age factor* (Vol. 9). Multilingual
- Sletnz, K. L. (2008). Assessment in early childhood. *Childhood; Infancy to Age Eight*. Washington State Office of Superintendent of Public Instruction.
- Şimşek, Ö. (2012). *Okul öncesi eğitim programında planlama ve etkinlikler*. Okul Öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri. F. Alisinanoğlu. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabors, P.O. (1998). What early childhood educators need to know: developing effective programs for linguistically and culturally diverse children and families. *Language and Literacy In Young children*.
- Tomasello, M. (2014). *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure* (Vol. 1). Psychology Press.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2014). Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

INTERNET SOURCES

- (<http://ookgm.meb.gov.tr/www/ozel-okul-oncesi-ingilizce-ogretim-programi/icerik/807>)
(retrieved on 21st October, 2018)

EK-1

Hafta İngilizce dersinde çocuklar,

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Söylenen meyvelerin resimlerini gösterebilir.														
Meyvelerin isimlerini söyleyebilir.														
Duyduğu meyveyi işaretleyebilir.														
Duyduğu meyveyi seçip alabilir.														
Meyvelerle ilgili olan şarkıyı söyleyebilir.														
Sevdiği bir meyvenin ismini söyleyebilir.														
Duyduğu meyveyi boyayabilir.														

1 = hiç bir zaman

2 = bazen

3 = çoğunlukla

4= her zaman

EK -2**İngilizce dersi Gözlem Formu**

	Sevgi Sınıfı	İngilizce dersi					Tarih: 20.05.2017			Saat: 10:00 -12:00					
	Çocukların yabancı dil becerileri	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14
Alıcı dil becerileri	Çocuk öğretmenle bağlantı kurar.														
	Selamlama ifadelerini anlar ve kullanır.														
	Gerektiğinde yardım ister.														
	Etkinliklerden keyif alır.														
	Öğretmenle iletişim kurar.														
Okulda kullanılan yabancı dil bilgisi	Şarkılar ve tekerlemeleri söyler.														
	İngilizce kelimeleri doğru telaffuz eder.														
	Diğer çocuklarla İngilizce iletişim kurar.														
	Çevirmen rolü üstlenir.														
	İngilizce anlık ifadeler ve söylemler kullanır.														

Esther Eufinger, Cornelia Otto- Neugebauer, Friederike Schulz-Schneider (preschool "Beseller Alle" Kiel, Germany) ve Anja Steinlen tarafından geliştirilen bu kontrol listesi, yazar tarafından adapte edilmiştir.

Asla	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1	2	3	4	

İyi bir öğretmen, öğrenme ortamlarını yönlendirici destekler ile zenginleştirdiğinde bilginin tek kaynağı gibi görünen akıl hocası olmaktan ziyade, bilginin keşfi ve içselleştirilmesini sağlayan, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran ve onlara yön gösteren bir ışık vazifesi görür.



TEKNOLOJİ ve YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Dr. Öğr. Üyesi Ceyhun YÜKSELİR*

Dr. Öğr. Üyesi Ömer ÖZER**

Giriş

Yabancı dil öğrenme süreçleri ve yöntemleri çoğulcu yaklaşımlarla gün geçtikçe hız kazanmaktadır. Türkiye’de özellikle son yıllarda yapılan çalışma ve projelere bakıldığında 21. yüzyılda yabancı dil öğrenme-öğretme, yenilikçi yaklaşımlar, yabancı dil öğrenmede çevresel-sosyal ve kültürel etmenler ve en önemlilerinden birisi olan teknolojinin yabancı dil öğrenmedeki etkileri ele alınmaktadır. Bu bağlamda; bu çalışma teknolojinin yabancı dil öğrenmedeki yerini, küresel bakış açıları, dijital okuryazarlık, 21. yüzyıl dil becerileri, dil-teknoloji ilişkisi, dil öğrenmede dijital teknoloji, elektronik öğrenme, bilgisayar destekli dil öğrenme ve mobil öğrenme konularına değinerek çok yönlü ele alacaktır.

Dil öğrenme belli temel bilgileri ve becerileri öğrendikten sonra tamamlanan bir süreç değildir. Aksine, sürekli gelişen değişen ve okulda ve okul dışında yaşam boyu devam edebilen bir olgudur. Teknolojinin hayatımızdaki etkisi göz önünde bulundurulduğunda dil öğrenmede de teknolojinin çok büyük etkileri olduğu küresel bakış açısından yadsınamaz bir gerçektir. O halde teknoloji ve yabancı dil öğrenmede nasıl bir bağ vardır? Teknolojinin yabancı dil öğrenmedeki yeri nedir? Gelin hep birlikte inceleyelim.

Teknolojik gelişmeler dil öğrenme sürecinde entelektüel gelişmede bireylere katkı sağlamaktadır. Dil öğrenmenin, dil bilmenin çağımızda önemli olduğu sadece araştırmacılar ve öğretmenler tarafından değil herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Çağı yakalamak bir eğitimcinin hedefleri arasında olmalıdır. İçinde bulunduğumuz dünyada sırayla bilgisayar, dizüstü bilgisayar, tablet ve akıllı telefonların geldiği noktaya baktığımızda öğretmen-öğrenci etkileşimi ve teknoloji-dil öğrenme etkileşiminin bu anlamda var olduğu çok açık bir şekilde görülmektedir. Teknoloji hayatımıza öylesine yerleşmiştir ki teknolojiyi yaşamlarında kısıtlamaya

* Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü email: ceyhunyukselir@osmaniye.edu.tr; ceyhunyukselir@gmail.com

** Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü email: ozeromer.tr@gmail.com

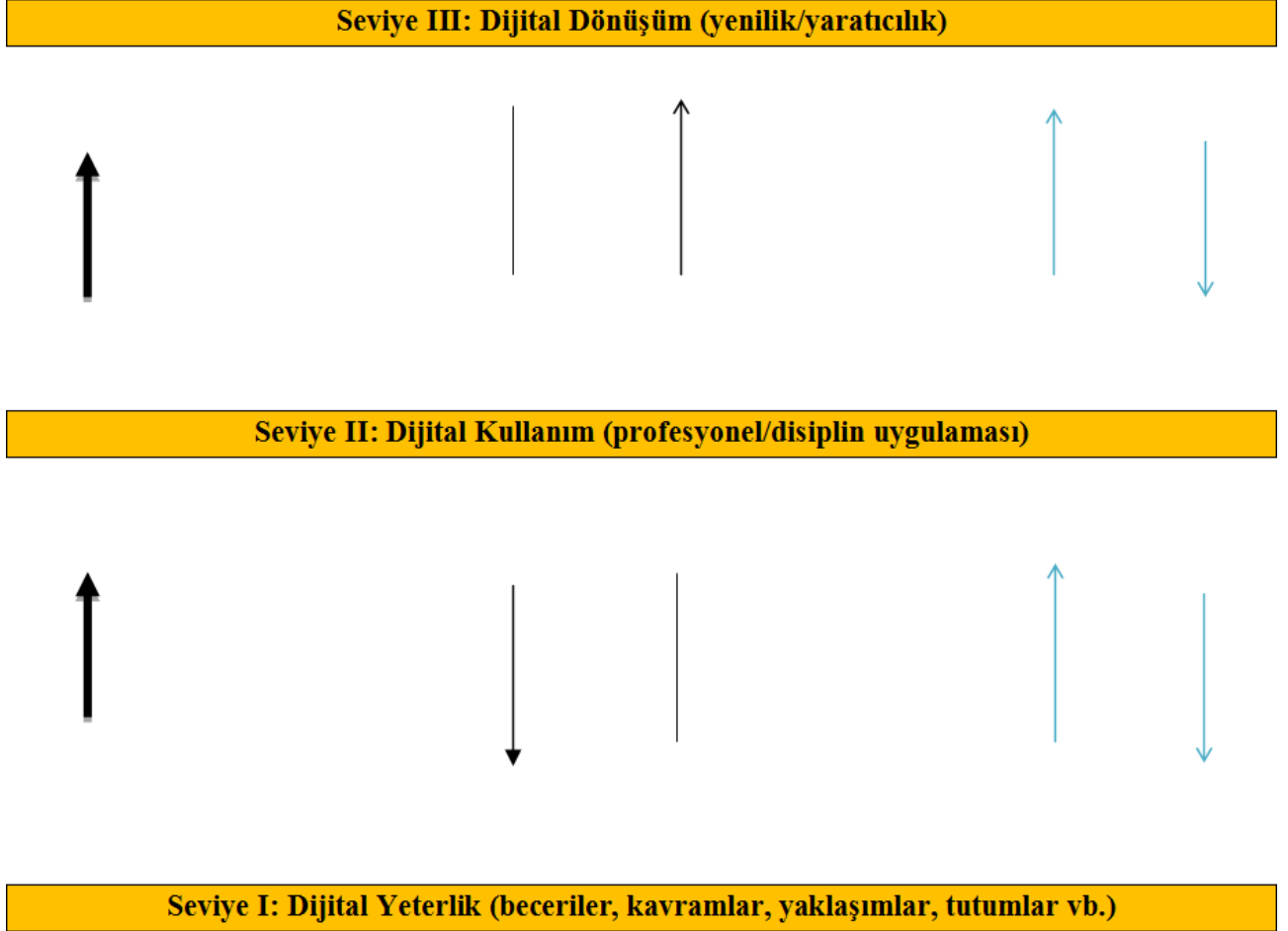
çalayan kişiler bile çok kısmi bir başarı elde etmektedirler. Günümüzde teknolojiye önceki dönemlerden daha fazla sahibiz; tabletlerden akıllı telefonlara, evlerimizde-okullarımızda hızlı internet erişimlerinden çevrimiçi uygulamalara. Öyle ki Türkiye’de son yıllarda Yükseköğretim Kurumu (YÖK) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından tamamlanan projelere bakıldığında; üniversitelerde yabancı dil laboratuvarları kurulumu, çevrimiçi teknolojik üyelikler ve okullarda akıllı tahtalar sayesinde dil öğrenmenin daha interaktif hale getirilmesi amaçlanmıştır. Bu projeler arasından MEB tarafından planlanan her çocuğa bir tablet projesi yürürlüğe girmiş ancak birtakım eleştirilerle tam olarak gerçekleştirilememiştir. Türkiye’de şu an ilkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi vermeye başlanmıştır. Atılan bu adım olumlu bir adım olsa da yine de yabancı dil eğitiminin çok iyi bir yerde olduğu söylenemez. En büyük eleştirilerin başında çocukların-üniversite öğrencilerinin yabancı dilde dinleme, konuşma ve yazma performans becerilerinin çok iyi gelişmemesi yönündedir. Konuyla ilgili olarak Kırkgöz (2009) yaptığı çalışmada, dil öğretme konusunda ideal dil politikaları ve gerçek sınıf içi uygulamaları arasında bir boşluk olduğunu ifade etmiştir. 2015 yılında British Council tarafından yayınlanan, üniversitelerde İngilizce’nin öğretimini inceleyen raporda da bu beceri eksikliklerinin olduğu 5 yıllık bir çalışma sonucunda ortaya konmuştur. Teknolojik ilerlemelerle birlikte dil sınıflarına yerleştirilen akıllı uygulamalarla çocukları bu yönde geliştirme hem YÖK’ün hem de MEB’in plan ve projeleri arasında yer almaktadır.

21. Yüzyıl Becerileri

Dünyadaki yabancı dil öğrenme-öğretme süreçlerine bakıldığında öğrenenler dili yaşayarak-yaşatarak gerçek yaşama uygun materyallerle öğrenmektedirler. Chun, Kern ve Smith (2016) yabancı dil öğretmenlerinin teknolojiyi sınıfta nasıl kullanacaklarına dair karar vermede zorluk yaşayabildiklerini ve teknolojinin entelektüel yeterlilik ve yaratıcılığı artırdığını ileri sürmüşlerdir. Dahası, teknolojinin entelektüel yeterlilik ve yaratıcılığı artırdığını ileri sürmüşlerdir. Carr (2010) da teknolojinin genç öğrencilerin düşünme ve yaratıcılığına zarar verdiğini ifade etmektedir. Bu araştırmaların da işaret ettiği gibi yabancı dil öğretmenlerinin teknolojinin yabancı dil öğretiminde ne şekilde kullanılması noktasında zorluk yaşadıkları görülmektedir. Teknolojinin gençler tarafından nasıl kullanıldığı ve nasıl işlev gördüğü algısı Prensky (2001) tarafından araştırılmış ve Prensky dijital yerliler ve dijital göçmenler olarak iki kavram önermiştir. Birinci kavram yeni teknoloji ve bağlantılarla doğan kişilere, ikincisi ise bu dönemden önce doğan kişilere gönderme yapmaktadır (aktaran Dudeney ve Hockly, 2016). Dil öğrenmede yeni becerilerin ve anlayışların ortaya çıkması her zaman muhtemeldir. Önemli olan bu 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere aktarmak ve sahip olduğu bilgi ve öğrenme becerileriyle bunları nasıl birleştirmesi gerektiğini öğretebilmektir. Yirmibirinci yüzyıl becerileri incelendiğinde; iletişim-işbirliği, eleştirel düşünme-yaratıcılık, sosyal kültürel arası beceriler, liderlik, sorumluluk, üretkenlik, medya-enformasyon-dijital okuryazarlık gibi beceriler karşımıza çıkmaktadır. Yükseköğretim kurumları ve milli eğitim kurumları 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığına (Partnership for 21st Century Skills - P21) üye olmak için fiziki alt yapı, eğitim kadro niteliği ve müfredatlarını yenilemek için günümüzde uğraş vermektedirler. Ülkemizde 21. yüzyıl becerileri ortaklığına üye olan çok fazla kurum bulunmamaktadır. P21’e büyük teknoloji şirketleri Apple, Hewlett Packard, Intel ve the Walt Disney Company gibi kuruluşlar da destek vermektedir.

Dijital Okuryazarlık

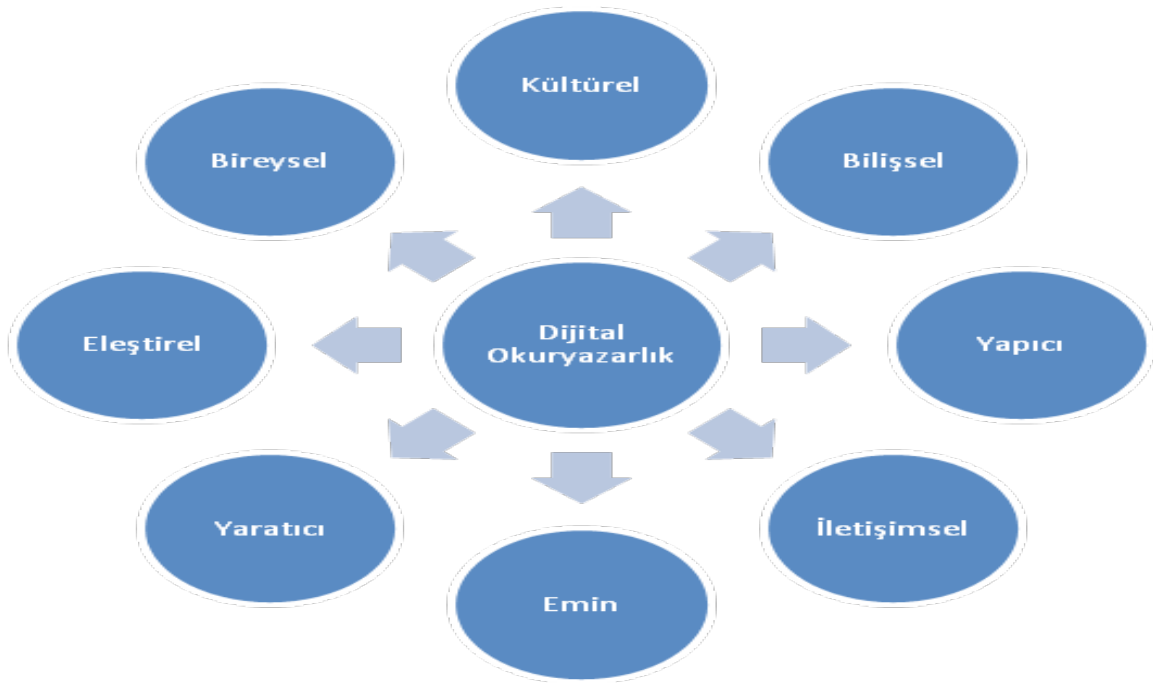
Belshaw'a göre (2012) göre, dijital okuryazarlık Avrupa bağlamında en temel becerilerden biridir. Yine, Veugelers ve Newlry (2009) "Dijital okuryazarlık 21. yüzyılda en önemli yeterliliklerden biridir" olarak ifade etmişlerdir (s. 1). Gilster (1997) ise dijital okuryazarlığı "bilgisayarlar aracılığıyla sunulduğunda çeşitli kaynaklarda farklı formatlarda bilgiyi kullanma ve anlama yeteneği" olarak tanımlamıştır (s. 1). Oysa, Avrupa Birliği destekli DigEuLit projesi (2004-6) kapsamında bu okuryazarlığın en üst seviyesini yenilik-yaratıcılık oluşturmaktadır (aktaran Belshaw, 2012).



Seviye I: Dijital Yeterlik (beceriler, kavramlar, yaklaşımlar, tutumlar vb.)
 Şekil 1. Dijital Okuryazarlık Seviyeleri (DigEuLit project 2004, Akt. Belshaw, 2012)

Şekil 1 incelendiğinde yenilik ve yaratıcılığın oluşturduğu dijital dönüşümün en üst seviyede olduğu ve üç seviyenin birbirine bağlı olduğu açıkça görülmektedir. Bu bağlamda dijital okuryazarlığa bir dizi becerilerle ulaşılabildiğini söyleyebiliriz.

Medya Okuryazarlığı veya *Dijital Medya Okuryazarlığı* birbirlerinin yerine kullanılabilen ifadeler olarak karşımıza çıkabilmektedir. Her iki ifade de teknoloji kullanımı aracılığıyla 21. yüzyıl dünyasında bireylerin entelektüel gelişimlerine katkı sağlamak ve dünyada süre gelen teknolojiye hakim olabilmeyi hedeflemektedir diyebiliriz. Belshaw'un 2012 yılında yaptığı doktora tez çalışmasını sonuçlarına göre, dijital okuryazarlık kavramının sekiz ana unsur göz önünde bulundurulurarak ele alınması gerektiğini düşünülmektedir. Bunlar aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 2. Belshaw'un (2012) Dijital Okuryazarlık ile ilgili Sekiz Kavramı

Belshaw (2012) belirlenen bu alanlarla birlikte hedeflere ulaşmanın ve dijital okuryazarlığın bağlamsal yapısına işaret etmeyi hedeflemiştir. Martin (2006) ise dijital okuryazarlığı bireylerin teknolojik ve dijital ekipmanları uygun bir şekilde kullanabilme yeteneği olarak tanımlayarak dijital kaynaklara erişme, yönetme, değerlendirme, analiz ve sentez etmede kolaylaştırma yolu olarak görmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak dijital okuryazarlığın sürekli değişen bir olgu olduğu, durağan olmadığı, bireylerin çevresi ve teknolojik donanımlarla değişebileceğini söylemek mümkündür. Dijital okuryazarlığın artırılmasında karma yaklaşımların kullanılması ve yenilikçi girişimler rol oynamaktadır. Elbette şunu unutmamak gerekir; sadece teknoloji ve interneti kullanmak birinin dijital okuryazar olduğu anlamına gelmemelidir. Dahası sürekli olarak değişen ve gelişen teknolojiyi kullanma yeteneğiyle bireyler adapte olarak kendilerini yenilemelidir. Sonuç olarak, dil eğitim-öğretim merkezli düşünüldüğünde sınıf içinde kullanılan materyallere hem basılı hem de çevrimiçi bir şekilde ulaşılabilmesi, öğrenci-öğretmen etkileşiminin teknoloji kullanılarak interaktif hale getirilmesiyle yabancı dil öğrenme daha verimli ve pratik bir uygulama haline getirilebilir.

Teknoloji ve Yabancı Dil İlişkisi

Son yıllarda bilgi teknolojisinin gelişmesi ve hızla ilerlemesiyle yabancı dil öğretiminde teknolojinin sınıflara entegrasyonu sürekli değişerek devam etmekte ve araştırmacıları yeni bir eğitim-öğretim modeli bulma yoluna sürüklemektedir. İnternet çağıyla beraber, teknoloji yabancı dil sınıflarına çok daha fazla entegre olmuş ve teknoloji dil öğretiminin önemli bir ögesi haline almıştır. Elbette teknolojinin gelişmesiyle ortaya çıkan güncel öğretim materyallerine ek olarak öğretmenlerin de bu gelişmeye açık ve teknoloji etkin kullanabilecek nitelikte olmaları beklenmektedir. Ancak, bunun ne derece başarıyla sağlandığı açık bir tartışma konusudur. Bazı öğretmenlerimiz teknolojiyi çok iyi bir şekilde kullanıp öğrencilere katkı sağlarken, bazıları hala geleneksel yöntemlerle ders işlemektedirler.

İlk dönemlere bakıldığında 1960'larla birlikte, bilgisayar destekli dil öğrenmenin sınıflarda uygulamaya konulduğu görülmektedir. İnternetin yayılmaya başladığı ilk dönemlerde, bilgisayar

destekli dil öğrenmeyle birlikte, öğrenciler bilgisayarlarla donatılmış sınıflarda İngilizce öğrenme geliştirmeye ve iyileştirmeye çalışmaktaydılar. Elbette bilgisayar destekli dil öğrenme sınıflarda kullanılmaya devam edilmektedir. Bilgisayarların dil sınıflarında etkili olduğuna dair çalışmalar mevcuttur (Chapelle, 2000; Zhao, 2003). Ancak, teknoloji ve internetin hızlanmasıyla birlikte yeni uygulamalar, ekipmanlar ve yöntemlerle dil öğretilmeye başlanmıştır ve bu süreç hızlı bir şekilde ilerlemeye devam etmektedir. Bilgisayarların zaman içinde gelişmesiyle birlikte kelimelerin, cümlelerin ve dilbilgisel yapıların sıklığını, kullanımını, analizini yapan derlem dilbilim çalışmaları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalar gün geçtikçe değişim göstererek yabancı dil öğretimine katkı sağlamaya devam etmektedir. Crystal (2001) internetin dili bir şekilde etkilediğini ve değiştirdiğini, yeni kelimelerin ortaya çıkmasına ve dili belirli yönlerde ilerlettiğini ileri sürmüştür. Teknolojiyi dil sınıflarına girme çağrısı yazarlar, araştırmacılar, hükümet, okul yöneticileri, aileler ve öğrenciler tarafından sürekli dile getirilmektedir. Bu çağrıya rağmen, ders müfredatlarına teknolojiyi etkili bir şekilde entegre eden öğretmen sayısı oldukça azdır (Schmid, 2011).

Günümüzde teknoloji ve internetin hızlanması ve dizüstü bilgisayarlar, tabletler ve akıllı telefonların yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamasıyla, yabancı dil öğrenenler ve öğretmenler bu ekipmanları kullanarak yabancı dil öğretimini daha etkili kılmak istemektedirler. Özellikle, gençlerin akıllı telefonları çok yaygın bir şekilde kullanmasından yola çıkarak mobil destekli dil öğretimi üzerine araştırmacılar yoğunlaşmışlardır. Warschauer'in (2002) dil eğitiminde teknoloji üzerinde gelişimsel bakış açısı konulu makalesinde, yabancı dil öğretiminde teknoloji sadece dil öğrenme için bir araç değil aynı zamanda daha da genel bir şekilde birey ve toplum gelişimi için bir araç olarak algılandığını ileri sürmüştür. Usun ve Kömür (2009) uzaktan öğrenme ve teknolojinin öğrencileri motive etmek için İngilizce öğretiminde kullanılabilirliğini ifade etmişlerdir. Jonassen (2000) İngiliz dili eğitimi sınıflarında teknolojinin sadece öğrencileri değil öğretmenleri de olumlu bir şekilde etkilediğini iddia etmiştir. Bir diğer araştırmacı Zengin (2007) ise, teknolojik olarak donanımlı sınıfların öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ve öğrencilerin teknolojik açıdan zenginleştirilmiş sınıflara daha fazla ilgi gösterdiğini belirtmiştir. Mayora (2006) da yukarıda belirtilen diğer araştırmacılar gibi, İngilizce öğretiminde teknolojik destekli öğrenme çevrelerinin avantajlarından bahsederek bu tür sınıfların öğrencilerin ilgisini çektiğini ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmiştir.

Sonuç olarak, internet, bilgisayar destekli ekipmanlar, videolar, podcastlar gibi teknolojinin yabancı dil öğretilen sınıflarda kullanılması öğrencinin sadece motivasyonunu artırmakla kalmıyor aynı zamanda yabancı dil öğrenmeyi de daha anlamlı ve gerçekçi kılıyor diyebiliriz. Ayrıca, teknolojinin yabancı dil öğretiminde yenilikçi yaklaşımlar ve yöntemlerle dil öğretimine dahil edilmesi gerektiğini, ancak tek bir amaç olarak değil, öğrenme çıktılarına katkı sağlamak amacıyla gerçekleştirilmesi gerektiğini söyleyebiliriz. O halde yapılması gerekenler; teknolojiyi yabancı dil öğretimine entegre ederek, dijital okuryazar öğretmenlerimizle öğrencilerimizin sınıf içinde daha etkin rol almaları sağlanarak yabancı dil derslerini daha zevkli hale getirmek ve teknoloji-internetin sürekli devinim halinde olduğunun farkında olarak, ders materyallerinden müfredata, sınıf içi etkinliklerden çevrimiçi eğitime her yönüyle öğrencileri aktif hale getirmenin önemini buradan vurgulamaktır.

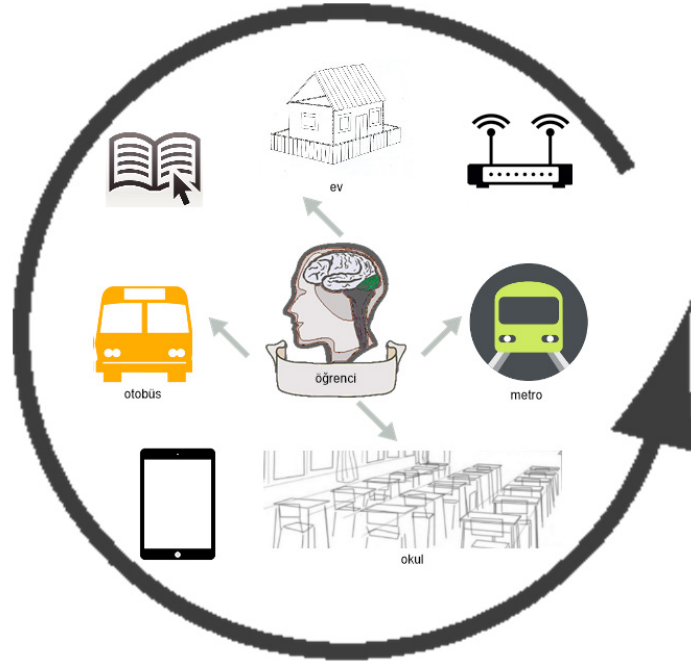
Teknolojinin Dil Öğrenimine Yansımaları

Öğrenme, geçmişten içinde bulunduğumuz 21. yüzyıla kadar teknoloji ile etkileşerek gelişmiş de çeşitli nedenlerden dolayı bazı teknolojiler kendilerine ötekilerden daha geniş kullanım alanı bulabilmişlerdir. 19. yüzyılın sonlarında eğitim dünyasına giren telefondan 20.

yüzyılın başlarında öğretim aracı olarak kullanılan radyoya; 1950'lerde öğrencilerin dikkatini çeken televizyondan 1970'lerdeki dil laboratuvarlarına kadar pek çok teknolojiyi görmekteyiz (Kenning, 2007). Örneğin, öğretmenleri mekanik yönden rahatlatacağına inanılan dil laboratuvarları öğretmenlerin bir konsol başına tutsak olmasına yol açmıştır. 1980'lere gelindiğinde ise öğretim ortamlarında alanında kullanılan ilk bilgisayarlar karşımıza çıkmaktadır. 1990'lara gelmeden ilk ticari cep telefonu yaşamlarımıza girmiştir. İlk akıllı telefonların pazara girmesi ise 1990'ların sonlarına denk gelmektedir. Teknolojilerin öğrenme sürecine olan etkilerini tarihsel olarak incelediğimizde bazı teknolojiler uzun soluklu olarak yer alsalar da pek çok teknolojinin kullanımı belli bir dönemde yaygınlık kazansa da daha sonra yerini başka bir teknolojiye bıraktığını görmekteyiz. Öğretim teknolojilerinin gösterdiği bu değişimle beraber öğrenenler de büyük bir değişim geçirmişlerdir.

Günlük yaşamın hemen hemen her kesitinde çocukluklarından itibaren tanışmış olan dijital yerliler günümüz öğrencilerinin çok büyük bir bölümünü oluşturmaktadır (Gardner ve Davis, 2013). Teknolojinin yaşamın her alanıyla iç içe geçtiği ve yabancı dili bir araç olarak kullanarak yaşam boyu öğrenmenin son derece önem kazandığı 21. yüzyılda, bireylerin öğrenmeye destek amaçlı geliştirilmiş teknolojilerden yararlanmaları ve genel amaçlı geliştirilen teknolojilerden öğrenme amaçlı yararlanmaları sıradan karşılanan bir olgu halini almıştır (Quinn, 2012). Özellikle 1991 yılında Dünya Çapında Ağ'ın (World Wide Web) başlamasıyla beraber elektronik öğrenme teknolojilerine karşı artan bir ilgi olmuştur (Bowles, 2004). Geçmişten günümüze öğrenenlerin ve teknolojilerin geçirdiği evrim öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını, mesleki ve eğitsel bilgilerini değiştirme gerekliliğini de beraberinde getirmiştir (Hu ve McGrath, 2011).

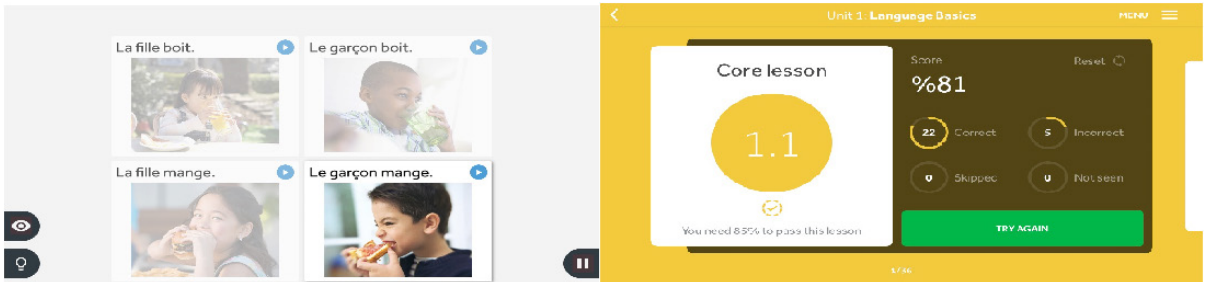
Öğretmenler ve öğrenme teknolojileri gibi öğrenenler de son yıllarda önemli ölçüde değişim geçirmişlerdir. Örneğin, bundan çok değil beş yıl önce öğrencilerim derste mesajlaşmalar onlara telefonlarını kaldırmalarını söyleyebilirdim. Halbuki şimdi bu dijital yerlileri kendi gerçekliklerini de bilerek derslerime daha fazla katmaya çalışıyorum. Bunun için öğretim tasarımında değişiklikler yapmak iyi bir fikir olacaktır. Günümüzün hızlı akışı esnasında yer ve zamana bağlı kalmadan öğrenme arayışıyla birlikte mobil öğrenme (m-öğrenme) ortaya çıkmıştır. Yükselir (2017) mobil öğrenme ile ilgili olarak yaptığı meta-sentez çalışmasında, mobil öğrenmenin öğrencilerin dil seviyelerini artırdığını ve bu süreçte farkındalıklarının olduğunu ileri sürmüştür. Ancak mobil öğrenme bir doğum yerine daha çok uzaktan öğrenme ve e-öğrenme üzerinden evrimleşerek ayrı bir öğrenme türü olarak gelişmiştir. Jung'a göre (2015) e-öğrenme öğrenmenin elektronik bir cihazla yapılmasına vurgu yaparken internet bağlantısının olup olmamasını özellikle vurgulamaz. Diğer yandan, m-öğrenme ise yer ve mekân bağımsız bir öğrenmeye dikkat çekerken internet bağlantısının etkin bir şekilde kullanılması da özellikle önem taşımaktadır. Kısıtlayıcı bir yaklaşımdan kaçınan Traxler (2007), belirli bir konuma bağlı kalmaksızın mobil teknolojilerin sunduğu olanaklardan yararlanılarak yapılan herhangi bir öğrenme türünün m-öğrenme olarak adlandırılabilirliğini ifade etmiş ve bu şekilde geleneksel öğrenme çevreleri içinde m-öğrenme'nin kendine özgü kapsama alanının altını çizmiştir.



Şekil 3. Öğrenenin Yer ve Mekandan Bağımsız Öğrenme Döngüsü

Mobil öğrenme, e-öğrenme'den çok farklı olmamakla beraber daha ziyade onun son yıllarda çok hızlı gelişen bir kolu gibidir (Wang, 2017). Akıllı telefon ve tablet gibi pek çok cihaz internet bağlantısının ve kolayca taşınabilir olmasının da verdiği olanaklarla giderek yaygınlaşmakta ve öğretim ortamlarında kendilerine yer bulmaktadırlar (Rogers, 2011). Böyle bir talebin sürekliliği bilgisayar ve telefonlara uyumlu pek çok mobil uygulamanın kullanıma sürülmesini de beraberinde getirmektedir. Hızla gelişen bu alanda öğrencilerin ve öğretmenlerin kullanımına sunulan pek çok uygulama bulunmakta ve her geçen gün bu uygulamalara yenileri eklenmektedir. Öğrenme ve öğretimde kullanılan uygulamalar genel olarak ele alındığında bireysel ve grup temelli olarak sınıflandırılabilir.

Bireysel uygulamalar öğrencilerin yer ve zaman kısıtlarına maruz kalmadan kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanıyan öğretmen yönetimli olan/olmayan uygulamalardır. Bu uygulamaların önemli bir bölümü sadece çevrimiçi temelli çalışırken bir kısmı ise hem çevrimiçi hem de çevrimdışı çalışabilmektedir. Çevrimdışı çalışmaya olanak tanıyan uygulamalar öğrenciler için maddi bir sınırlılığı ortadan kaldırmakla kalmayıp metro gibi internete erişiminin kısıtlı olduğu yerlerde öğrenmenin kesintisiz devam etmesine imkan tanımaktadırlar. Şu an uygulama marketlerinde yabancı dil öğrenmede yararlanılabilecek sayısız uygulama bulunmaktadır. Örneğin Busuu (Rosell-Aguilar, 2018) ve Rosetta Stone (Isbell, Rawal, Oh ve Loewen, 2017) hem çevrimiçi hem de çevrimdışı çalışabilen sayısız uygulamanın sadece ikisidir.



Yabancı dil öğrenenlerin yararlanabilecekleri başka bir uygulama türü de grup olarak çalışmaya yönelik olarak geliştirilmiş uygulamalardır. Bu uygulamaların önemli bir kısmı ancak öğretmenlerin içerik düzenlemesi ve planlamasıyla etkili olabilecek bir çalışma prensibine sahip olmalarıdır. Bunlara örnek olarak Socrative Student, Quizizz ve Kahoot! gibi yarışma temelli sınav uygulamaları gösterilebilir. Bu uygulamalar bireysel /takım olarak öğretmenden bağımsız biçimde çalışmaya olanak tanısa da öğretmenin öğrenme içeriğini sınıf içi öğrenmelerle paralel olarak planladığı durumlarda bu uygulamalar çok verimli olabilmektedir (Ozer ve Kılıç, 2018).

Öğrenme yönetim sistemi (learning management system) olarak sınıflandırılan yazılımlar öğrencilerin duruma göre hem bireysel hem de grup halinde çalışmalarına olanak tanımaktadır. Lopez ve Silva (2014) tarafından ifade edildiği gibi öğrenme yönetim sistemleri geleneksel yüz yüze öğrenme yöntemleri ile çevrimiçi platformları bir araya getirmekte ve öğretmenlerin içeriği sunarken bunu alıştırmalarla desteklemesini ve öğrenci gelişimlerini düzenli olarak takip edebilmelerini sağlamaktadır. Canvas, Edmodo, Google Classroom, Moodle vb. yazılımlar günümüzde kullanılan öğrenme yönetim sistemlerinin birkaç örneğidir.

Temel dil becerilerine odaklanan uygulamalara ek olarak anlık görüş aktarma amaçlı mikroblog, sözlük yazılımları da bireysel çalışmak için kullanılmaktadır. Öğrenciler çevrimiçi ya da çevrimdışı sözlükler kullanarak merak ettikleri sözcüklerin tanımlarını, telaffuzlarını inceleyebilmekte ve örnek cümleler üzerinden sözcüğün nasıl kullanıldığına bakabilmektedir. Hatta bu işlemlere ek olarak, öğrenci anlık görüntülü çeviri yapma imkanına da sahip olabilmektedir (Jung, 2015; Ozer ve Kılıç, 2018).

Sonuç

Bu bölümde teknoloji ve yabancı dil öğretimi ile ilgili olarak teknoloji, dil öğretimi, dil öğretiminin yansımaları, dijital okuryazarlık ve 21. yüzyıl becerileri konuları ele alınmıştır. Ayrıca, günümüzde teknolojinin yabancı dil öğretiminin vazgeçilmez bir parçası olduğu ve bunun sürekli olarak sınıf içi uygulamalar ve etkinliklerle entegre edilerek, gerek öğretmen boyutunda hizmet içi eğitimlerle iyileştirilmesi ve nitelik kazandırılması gerekse öğrencinin kendi öğren-

mesini teknolojiyi kullanarak bilinçli ve farkında olarak planlaması ve sorumluluk alması noktasında gerekli rehberliğin sağlanması hakkında bilgi verilmiştir.

Teknolojinin yabancı dil öğretiminde kullanılmasında öğrencilerin teknolojileri öğretmen yardımı olmadan kullanarak da yabancı dil öğrenmede önemli bir mesafe katedebilirler. Ancak öğrencilerin pek çok işlevi olan akıllı teknolojilerin içinde kaybolmamaları ve dikkatlerinin dağılmaması için öğretmenlerinin sağlayacağı rehberlik çok önemli görülmektedir. Mobil öğrenme araçları iyi planlanmadan ya da öğrenme amacı dışında kullanılırsa öğrencilerin dikkatinin dağılmasına yol açabilmektedirler (Ozer ve Kılıç, 2018; Rogers, 2011). Mobil öğrenme ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla deneysel ve kısa ölçekli olduğu ve çalışmaların birbirlerine benzer nitelikler taşıdığı, bu anlamda da öğrencinin teknolojiyle entegrasyonunun çok boyutlu olarak uzun soluklu incelenmesi gerektiği ileri sürülmüştür (Yükselir, 2017).

Sonuç olarak, öğretmenlerin öğretim teknolojilerinden en üst düzeyde verim alabilecek biçimde kendilerini bu alanda sürekli olarak güncellemeleri ve yukarıda da değinilen türden çalışmalardan ve araştırmalardan yararlanmaları gerekmektedir. Rogers'ın (2011) ifade ettiği gibi teknolojilerin öğretim tasarımına etkili bir şekilde katılabilmesi için okul yönetimlerinin öğretmenlerine sunacakları destek çok önemlidir. Buna ek olarak, okulların kendi bünyelerinde bulunan mesleki gelişim birimleri de hizmet içi eğitime yönelik faaliyet ve duyurularla bu konuda aktif rol üstlenmelidir. Rogers'ın (2011) altını çizdiği gibi iletişim, işbirliği ve öz-düzenlemeli öğrenme gibi 21. yüzyıl becerileri kazandırılırken aynı zamanda hızla değişen teknolojilerden en üst faydayı nasıl alabileceği becerisi de öğrencilere kazandırılmalıdır.

Kaynaklar

- Belshaw, D. (2012). *What is 'digital literacy'? A pragmatic investigation* (Doctoral dissertation), Durham University.
- Bowles, M. S. (2004). *Relearning to e-learn: Strategies for electronic learning and knowledge*. Australia: Melbourne University Press.
- British Council (2015). *Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında İngilizce - Bir durum analizi*, TEPAV, Ankara.
- Carr, N. G. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. New York: W. W. Norton.
- Chapelle, C. (2000). *Computers applications in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chun, D., Kern, R., & Smith, B. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 64-80. <https://doi.org/10.1111/modl.12302>
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudeney, G., & Hockly, N. (2016). Literacies, technology and language teaching. *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*, 115-121.
- Gardner, H., & Davis, K. (2013). *The app generation: How Today's youth navigate identity, intimacy and imagination in a digital world*. New Haven: Yale University Press.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley
- Hu, Z. & McGrath, I. (2011). Innovation in higher education in China: are teachers ready to integrate ICT in English language teaching? *Technology, Pedagogy and Education*, 20(1), 41-49. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2011.554014>

- Isbell, D. R., Rawal, H., Oh, R., & Loewen, S. (2017). Narrative perspectives on self-directed foreign language learning in a computer- and mobile-assisted language learning context, *Languages*, 2(4), <http://dx.doi.org/10.3390/languages2020004>
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Jung, H.J. (2015). Fostering an English teaching environment: Factors influencing English as a foreign language teachers' adoption of mobile learning. *Informatics in Education*, 14(2), <http://dx.doi.org/10.15388/infedu.2015.13>
- Kenning, M-M. (2007). *ICT and Language Learning: from print to the mobile phone*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Kirkgoz, Y. (2005). English language teaching in Turkey: Challenges for the 21st century. *Teaching English to the world: History, curriculum, and practice*, 159-175.
- López, F.A. & Silva, M.M. (2014). M-learning patterns in the virtual classroom. Mobile Learning Applications in Higher Education [Special Section]. *Universities and Knowledge Society Journal*, 11(1), 208-221. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i1.1902>
- Martin, A. (2006). *Towards a framework for Digital Literacy*. Glasgow. DigEuLit Project.
- Mayora, C. A. (2006). Integrating Multimedia Technology in a High School EFL Program. In *English Teaching Forum 44* (3), 14. US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037.
- Ozer, O. & Kılıç, F. (2018). The effect of mobile-assisted language learning environment on EFL students' academic achievement, cognitive load and acceptance of mobile learning tools. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(7), 2915-2928, <http://dx.doi.org/10.29333/ejmste/90992>
- Quinn, C. N. (2012). *The mobile academy: mLearning for higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogers, K. D. (2011). *Mobile learning devices*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Rosell-Aguilar, F. (2018). Autonomous language learning through a mobile application: A user evaluation of the busuu app. *Computer Assisted Language Learning*, DOI: 10.1080/09588221.2018.1456465
- Schmid, E. C. (2011). Bringing technology into the classroom. *ELT Journal*, 65(1), 89-91,
- Traxler, J. (2007). Defining, discussing, and evaluating mobile learning: The moving finger writes and having writ... *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(2), 1-12.
- Turner, J. (2012). The difference between Digital Learning and Digital Literacy? A practical perspective (v9). <https://jturner56.files.wordpress.com/2013/01/digital-literacy-paper.pdf>. Received, 15 May 2018.
- Usun, S., & Kömür, S. (2009). Marketing of distance learning in ELT programs. *The challenges for marketing distance education in online environment*. Editors: Ugur Demiray, Assist. Prof. Dr.N. Serdar Sever Eskisehir, Anadolu University.
- Veugelers, M., & Newrly, P. (2009). How to strengthen digital literacy? Practical example of a European initiative? Spread. *eLearning Papers*, (12)5.

- Wang, Y-H. (2017). Integrating self-paced mobile learning into language instruction: impact on reading comprehension and learner satisfaction, *Interactive Learning Environments*, 25(3), 397-411, <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2015.1131170>
- Warschauer, M. (2002). A developmental perspective on technology in language education. *TESOL Quarterly*, 36(3), 453-475.
- Yükselir, C. (2017). A Meta-synthesis of Qualitative Research about Mobile Assisted Language Learning (MALL) in Foreign Language Teaching. *Arab World English Journal*, 8(3). <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no3.20>.
- Zengin, R. (2007). A research about the English language teachers' use of instructional technologies in Turkey. *Journal of the Hasan Ali Yücel Faculty of Education*, 2, 79-102.
- Zhao, Y. (2003). Recent developments in technology and language learning: A literature review and meta-analysis. *CALICO Journal*, 21(1), 7-27.

YABANCI DİL EĞİTİMİ ve YABANCI DİL ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARINA MODERN BİR BAKIŞ AÇISI: TERS YÜZ SINIF/ÖĞRENME MODELİ ve UYGULAMALARI

Arş. Gör. Samed Yasin ÖZTÜRK
Gazi Üniversitesi

GİRİŞ

Küreselleşmenin getirdiği dünya çapındaki sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ve değişimler birçok alanda olduğu gibi genelde eğitim, özelde ise yabancı dil eğitim ve öğretim alanını da ciddi şekilde etkilemiştir. Özellikle teknoloji alanındaki ilerlemeler yabancı dil eğitim programlarında, materyallerde ve öğretim tekniklerinde değişiklik ve yeniden düzenleme yapma zorunluluğunu beraberinde getirmiştir. 2.0 Web Teknolojilerinin ortaya çıkması ve hızlı bir şekilde gelişmesi ile birlikte yeni öğretim teknikleri ve teorileri de ortaya çıkmaya başlamıştır. Ters yüz sınıf/öğrenme modeli bahsi geçen bu teknolojik gelişmelerin eğitim dünyasına kazandırdığı bir 'öğretim biçimi'dir (Fraga & Harmon, 2014). Ters yüz sınıf/öğrenme modelinin uygulama noktasındaki öncülerinden Bergmann ve Sams (2012) modeli şu şekilde tanımlarlar: "...geleneksel olarak sınıfta yapılan şeyler artık evde, geleneksel olarak evde yapılan şeyler artık sınıfta yapılmaktadır" (s.13). Ayrıca, *Flipped Learning Network* ters yüz öğrenme modelini açıklarken modelin en önemli ve en faydalı özelliklerinden birini ön plana çıkarır: bu modelde direkt olarak öğretmen tarafından yapılan öğretim grup alanından her bir öğrencinin bireysel alanına geçer ve böylelikle grup alanı dinamik ve enteraktif bir ortama dönüşür. Ters yüz sınıf/öğrenme modeli ev ödevi ve sınıf içi aktivite ve faaliyetlerin yerini değiştirerek özgün bir eğitim modeli olarak ortaya çıkmıştır (Chen Hsieh, Wu & Marek, 2017).

Adından anlaşılacağı üzere, ters yüz sınıf/öğrenme modelinde ilgili dersin teorik bilgileri öğrencilere sınıf içerisinde değil sınıf dışında çeşitli yöntemler kullanılarak verilmektedir. Bu yöntemlerden en yaygın olanı dersin öğretmeni tarafından konuyla ilgili hazırlanan video-

ların öğrencilere internet üzerinden çeşitli mecralar aracılığıyla ulaştırılmasıdır. Öğrencilere o haftanın konusu ile ilgili ulaştırılan materyaller öğretmen tarafından hazırlanmış olan videolardan oluşmak zorunda değildir ya da öğrencilere gönderilen videonun/videoların öğretmen tarafından hazırlanması zorunlu değildir. Konu ile ilgili olan ve öğrencilerin dersin kazanımlarını başarılı bir şekilde edinmelerini sağlayacak, çeşitli web sitelerinden elde edilen eğitimsel videolar, okuma parçaları ve benzeri materyaller de öğrencilere dersin o haftaki teorik bilgilerini öğrenmeleri için gönderilebilir. Öğrencilere gönderilen bu videoların bütün öğrenciler tarafından izlenilmiş olması ters yüz sınıf/öğrenme modelinin başarılı, faydalı ve sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi açısından son derece önemlidir. Çünkü öğrencilerin videoyu izlemiş olarak sınıfa geldiklerinde videodan öğrenmiş oldukları teorik bilgilerin öğretmen ve sınıf arkadaşları ile birlikte tartışma, soru-cevap, aktiviteler vb. yöntemler ile uygulamasını yapmaları beklenmektedir. Ters yüz sınıf/öğrenme modelini özgün ve modern bir öğretim stili yapan en önemli özelliklerinden biri de modelin sınıf içi yapılandırmacı aktivitelere daha fazla yer açması ve bu aktiviteler aracılığıyla öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimini maksimum seviyeye çıkarmasıdır. Öğretmenin ilgili konunun teorik bilgilerini sınıf içinde öğrencilere aktarmak zorunda olmaması bütün ders zamanının uygulamaya ve pratiğe yönelik yapılandırmacı aktivitelere ayrılması anlamına gelmektedir ve bu durum da öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmen ile olan iletişim ve etkileşimlerini, iş birliğini, samimiyeti ve yardımlaşmayı artırmaktadır (Bergmann & Sams, 2012; Roach, 2014).

Ters yüz sınıf/öğrenme modelinin uygulanma şekline bakıldığında modelin modern bir öğretim stili olduğu ve 21.yüzyılın getirmiş olduğu şartlara göre şekillenmiş olduğu görülecektir. Bu özelliğinden dolayı da ters yüz sınıf/öğrenme modelinin öğrenenlere sunmuş olduğu çok sayıda pedagojik fayda bulunmaktadır (Correa, 2015). İngilizce eğitimi düşünüldüğünde modelin avantajları daha da artmaktadır ve modelin İngilizce sınıflarına entegrasyonu öğrenenlere ciddi katkılar sağlamaktadır (Chen Hsieh, Wu & Marek, 2017). Ters yüz sınıf/öğrenme modelinin teorik bilgilerin daha anlamlı bir şekilde uygulanması için sınıf içi yapılandırmacı aktivitelere daha fazla yer açması ve öğrencilere zaman ve çalışma yöntemi olarak esneklik sunması İngilizce eğitimi için büyük avantaj teşkil etmektedir. İngilizceyi ve diğer yabancı dilleri klasik yöntemlerle öğretme yoluna zıt olan ters yüz sınıf/öğrenme modeli bu açıdan yaklaşıldığında yabancı dil eğitimine modern bir bakış açısıdır.

Flipped Learning Network (2014) ters yüz sınıf/öğrenme modelinin dört yapı taşı ters yüz kelimesinin İngilizce karşılığı olan 'Flip' kelimesinin harflerine göre uyarlayarak belirlemiştir. Bu uyarlamaya göre ters yüz sınıf modelinin ilk yapı taşı esnek öğrenme ortamıdır (flexible environment). Esnek öğrenme ortamı ters yüz sınıf/öğrenme modelinin öğretmene ve öğrenciye sunduğu sınıf içindeki çok çeşitli yapılandırmacı ve öğrenci merkezli aktivite ve uygulamalı alıştırmaları ifade eder. Modelin bu özelliği özellikle İngilizce eğitimi açısından son derece önemlidir. Ters yüz sınıf/öğrenme modelinin ikinci yapı taşı ise öğrenme kültürüdür (learning culture). Öğrenme kültürü modelin geleneksel öğretim metotlarının tam tersi olan doğasını ifade eder. Ters yüz sınıf/öğrenme modeli öğrenci merkezli yaklaşımıyla sınıf içindeki yapılandırmacı aktiviteleri teşvik ederek öğrencilere bilgiyi yapılandırmalarına ve anlamlandırmalarına olanak sağlar. Modelin üçüncü yapı taşı ise amaçlı içeriktir (intentional content). Amaçlı içerik modelin öğretmene takip ettirmiş ve uygulattırılmış olduğu öğrenci merkezli eğitim-öğretim fel-sesfidir. Modeli uygulayan öğretmenler ders içeriğini, ders materyallerini, ders aktivitelerini ve öğretim tekniklerini öğrencilerin seviyesine, yeteneklerine, isteklerine ve ihtiyaçlarına göre planlar ve uygular. Modelin dördüncü ve son yapı taşı ise profesyonel eğitimcidir (Professional

educator). Bu yapı taşı modelin en önemli özelliklerinden birisidir çünkü ters yüz sınıf/öğrenme modelinde öğretmenler geleneksel ve alışılmış otorite figürü olan öğretmenler değildir ve görevleri de geleneksel öğretmenlerden farklıdır. Ters yüz sınıf/öğrenme modelinde öğretmenler öğrencilerinin gelişimlerini ve öğrenim aşamalarını düzenli olarak gözlemler ve bu gözlemi yaparken onlara en uygun ve en anlamlı geri bildirim verirler. Ayrıca öğretimin kalitesini artırmak için meslektaşlarıyla düzenli olarak iletişim halinde olurlar ve ortaya çıkan/çıkabilecek sorunlar ve diğer meselelerle ilgili fikir alışverişinde bulunurlar. Bundan dolayı da meslektaşlarından ve diğer uzmanlardan gelen yapıcı eleştirileri kabul ederler. Ters yüz sınıf/öğrenme modelinin bu yapı taşları ve anlatılan diğer ilke ve prensipleri modeli modern ve yirmi birinci yüzyılın eğitim vizyonuna uygun bir yaklaşım haline getirmektedir.

Ters yüz sınıf modelinin dayanmış olduğu teorik çerçeveden kısaca bahsetmenin modelin genelde eğitim alanına ve özelde yabancı dil eğitimi alanına yapmış olduğu olumlu katkıların anlaşılması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yapılandırmacı Öğrenme

Geleneksel yöntemler kullanılarak eğitim-öğretim yapılan sınıflarda öğrencilerden beklenen öğretmen tarafından verilen her bilgiyi üzerinde düşünmeden almaları, ezberlemeleri ve sınav zamanı geldiğinde ezberledikleri bu bilgileri sınav kâğıdına aktarmalarıdır. Bu sınıflarda öğrencilerin belli bir konu hakkında fikirlerini ifade etmeleri genellikle beklenmez, sınıf içi aktiviteleri genel anlamda davranışçı kuramın etkisinde kalan uygulamalardır. Öğrencilerin kendi fikirlerini, yeteneklerini ve zevklerini keşfetmesine genel anlamda imkân tanınmamaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yukarıda anlatılan bu eğitim-öğretim anlayışına tamamen zıt bir noktada durmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme kişilerin geçmiş tecrübe ve bilgilerini ve hali hazırda var olan bilgi ve tecrübelerini kullanarak yeni karşılaştıkları bilgiyi öğrenmeleri ve bu öğrendikleri yeni bilgiyi kullanarak farklı fikirler üretebilmeleridir (Hawks, 2014). Collins (2015) yapılandırmacı öğrenme metodu kullanılarak işlenen bir derste öğrencilerin mevcut tecrübe ve bilgilerini aktif bir şekilde yapılandırarak yeni bilgiyi edindiklerini ve bu edindikleri yeni bilgiyi yeni fikirler ve yaşantılar üretmede kullanabildiklerini belirtir. Doolittle (1999) yapılandırmacı pedagojiden bahseder ve yapılandırmacı pedagojiyi teori ve pratik arasında kurulan bir köprüye benzetir. Ayrıca Doolittle yapılandırmacı pedagojinin bazı temel prensiplerinden bahseder. Bu prensiplerden bazıları şunlardır:

- Öğrenme gerçek dünyayı çağrıştıran ve yapmacık olmayan ortamlarda gerçekleşmelidir.
- Öğrenmenin gerçekleşmesi için sosyal ilişkilerin desteklenmesi ve öğrenenler ve öğretmen arasında karşılıklı müzakerenin olması gerekir.
- Ders içeriği öğrencilere hitap etmelidir.
- Ders içerikleri öğrencilerin mevcut bilgileri ve tecrübelerini göz önünde bulundurarak hazırlanmalıdır.
- Öğretmenler birer rehber ve öğrenmeyi kolaylaştıran kişilerdir, otorite figürü değil.
- Öğretmenler öğrencilerin ders içeriğine farklı bakış açıları ile yaklaşımlarını sürekli olarak teşvik ederler.

Yapılandırmacı öğrenme ve öğretimin bahsedilen bu prensipleri ters yüz sınıf/öğrenme modelinin temel prensipleri ile tamamen örtüşmektedir. Öğrencilerin mevcut bilgileri ve tecrübeleri bu modelde desteklenmektedir, çünkü öğrenciler sınıf içerisinde öğretmen ve sınıf arkadaşları ile birlikte yapılandırmacı aktiviteler ve mevcut bilgileri ışığında öğrendiklerini anlam-

landırmaktadır. Yemma (2015, s.39) ters yüz sınıf modelinin yapılandırmacı temele dayandığını şu sözlerle ifade eder: “Ters yüz sınıf modelinin öğrenci merkezli aktiviteleri yapılandırmacı ekolün bilgi edinimi felsefesini sosyal ve deneyimsel öğrenme kavramları ile desteklemektedir. Grabau (2015) modelin öğrencilere bilgiyi yapılandırmaları ve anlamlandırmaları için yer açmasını ve bu faaliyetler için fazladan zaman tanınmasını modelin en önemli faydası olarak görmektedir.

Yapılandırmacı öğrenmenin ve yapılandırmacı eğitim felsefesinin yeri İngilizce öğretiminde de çok önemlidir. 21. yüzyılın modern yabancı dil öğretim faaliyetleri yapılandırmacı öğrenmeden ve iletişimsel dil öğretimi yaklaşımından hareketle icra edilmektedir. Daha önceden belirtildiği gibi teknolojinin yabancı dil sınıflarında kullanılması ve günümüz yabancı dil eğitim-öğretiminin vazgeçilmez bir parçası haline gelmesi, teknolojinin ve dijital materyallerin yapılandırmacı öğrenmenin temel prensiplerini uygulamada büyük kolaylık sağlamasındandır (Shieh, Chang, & Liu, 2011). Ters yüz sınıf modelinin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanması ve yapılandırmacı öğrenmenin temel prensiplerini desteklemesi modeli İngilizce öğretimi için ideal kılmaktadır (Webb, Doman, & Pusey, 2014).

Harmanlanmış Öğrenme

Donnelly (2010) harmanlanmış öğrenmeyi teknolojinin yapılandırmacı ve öğrenci merkezli sınıflarda etkili ve yönlendirici olarak kullanılması olarak tanımlar. Macdonald (2008) ise harmanlanmış öğrenmeyi klasik eğitim-öğretim metotlarının çevrimiçi öğrenme ile harmanlanarak yeni bir öğretim metodu ortaya çıkarılması olarak tanımlar. Bu tanımlamalardan anlaşılabilir üzere harmanlanmış öğrenme ters yüz sınıf modeline son derece benzer özellikler göstermektedir. Harmanlanmış öğrenme ve ters yüz sınıf/öğrenme modeline yönelik yapılan çalışmalarda iki kavram genellikle birbirinin yerine kullanılmış ve aynı şey oldukları düşünülmüştür, ancak iki kavram arasında temel bir farklılık vardır. Yukarıda tanımlanmış olduğu gibi, harmanlanmış öğrenme öğretmenin takip etmiş olduğu ve uygulamış olduğu klasik öğretim teknik ve metotlarına çevrimiçi ve dijital öğrenme boyut ve yöntemlerinin dâhil edilmesi (harmanlanması)dir. Bu açıdan yaklaşıldığında harmanlanmış öğrenme sınıf içi öğretim faaliyetlerine teknolojiyi ekleme ve 2.0 web uygulamalarını öğrenmeye katkı sağlayacak şekilde sınıf içinde kullanmadır ve ters yüz sınıf/öğrenme modeline göre daha genel bir anlam içermektedir. Ayrıca harmanlanmış öğrenmede, ters yüz sınıf/öğrenme modelinde olduğu gibi, ilgili dersin teorik kısmının öğrencilere sınıf dışında aktarılmış olma zorunluluğu yoktur. Ters yüz sınıf/öğrenme modelinde öğrencilerden sınıfa gelmeden konunun teorik noktalarının anlatıldığı videoları izlemiş ve anlamadıkları veya üzerinde daha fazla konuşmak istedikleri noktaları not almış olmaları beklenmektedir. Ters yüz sınıf/öğrenme modeli, harmanlanmış öğrenmenin geliştirilmiş bir türü olarak görülebilir.

İngilizce öğretimi açısından bakıldığında, harmanlanmış öğrenmenin uygulamaları ters yüz sınıf/öğrenme modeline göre daha eskiye dayanmaktadır. Teknolojinin, mobil cihazların, mobil uygulamaların ve internetin bütün dünyada yaygınlaşması İngilizce sınıflarını daha dinamik ve daha otantik hale getirmiştir ve bu bağlamda İngilizce öğretmenleri sınıflarında teknolojiyi uzun zamandan beri kullanmaktadır. Harmanlanmış öğrenmenin İngilizcenin yabancı veya ikinci dil olarak öğretildiği sınıflarda akademik başarıya, öğrenci motivasyonuna, öğrenci devamsızlığını azaltmaya, öğrencilerin öz güvenini artırmaya ve problem-çözme becerilerini geliştirmeye olumlu katkılarının olduğu yapılan çalışmalarla tespit edilmiştir (Franca, 2008; Lasry, Mazur, Watkins, 2008; Miyazoe & Anderson, 2010; Montero, Watts, & Garcia-Carbonell,

2007; Neo & Neo, 2009). Harmanlanmış öğrenmenin İngilizce eğitiminde bahsedilen bu olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda, ters yüz sınıf/öğrenme modelinde olduğu gibi, harmanlanmış öğrenmenin de yapılandırmacı ve öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğu anlaşılacaktır (Hafeez-Baig, Gururajan, Nazemi, De George-Walker, & Danaher, 2010).

Aktif Öğrenme

Allen ve Tanner (2005) aktif öğrenmeyi şu şekilde tanımlarlar: “yeni bilginin peşinde koşmak, o bilgiyi anlamlı bir şekilde organize etmek ve bu bilgiyi başkalarına açıklama şansına sahip olmak” (s.262). Bonwell ve Eison (1991) ise aktif öğrenmeyi öğrencilerin bir şeyler yaparken ve öğrenirken aynı zamanda bunun hakkında düşündükleri bir süreç olarak tanımlar. Aktif öğrenme bu hali ile grup tartışmaları, işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme gibi yapılandırmacı ve öğrenci merkezli pedagojik faaliyetler ile yakın bir ilişki içindedir (Hung, 2015). Daha önce de açıklandığı gibi, ters yüz sınıf/öğrenme modeli de aynı şekilde yapılandırmacı ve öğrenci merkezli bir öğretim stildir ve yukarıda bahsedilen yapılandırmacı pedagojik aktivite ve yaklaşımların hepsini desteklemektedir. Ters yüz sınıf/öğrenme modeli de öğrencilere verdiği sorumluluk ve özgürlükle onları öğrendikleri şey hakkında düşünmeye ve öğrendiklerini sorgulamaya yönelterek aktif öğrenmenin temel prensiplerini yerine getirmektedir. Ters yüz öğrenmenin uygulandığı bir sınıftaki öğrencilerin aktif birer öğrenci oldukları ve öğrendiklerini anlamlı bir şekilde organize etme şansına sahip oldukları söylenebilir.

Çıktı Temelli & Girdi Sağlama Modeli

Chen Hsieh, Wu ve Marek (2017) ters yüz sınıf/öğrenme modelini Wen (2008)'in ‘Çıktı Temelli & Girdi Sağlamalı’ (Output-driven & Input-enabled) modeli ile ilişkilendirmiştir. Bu model ürüne olan ihtiyacın öğrencileri girdiyi kovalamaya yönlendirdiğini ve girdinin de öğrencilerin ürün ortaya çıkarmasını sağladığını ileri sürer. Bu modelin uygulandığı bir sınıfta öğretmenin sorumlulukları şunlardır:

Öğrencilerin seviyelerine uygun olan ve aynı zamanda seviyelerini geliştirmelerine imkân sağlayacak olan ve onların ürün ortaya koymalarını kolaylaştıran otantik görevler,

- Görev temelli uygun girdileri öğrencilere sunup öğrencilerin öğrenimi anlamlandırıp geliştirmek,
- Öğrencilerin bir şeyler üretmesini sağlayacak uygun ve anlamlı desteği sağlamak,
- Öğrencilere genel tavsiyeler yerine hedefi belli ve anlamlı geri bildirimler vermek.

Bu modelin işleyiş biçimi ve modeli uygulayan öğretmenin yukarıda bahsedilen sorumlulukları ters yüz sınıf/öğrenme modeli ile bire bir örtüşmektedir. Ters yüz sınıf/öğrenme modeli de öğrencilerin edindikleri bilgiyi anlamlı ve yapılandırmacı bir şekilde organize etmelerini ve öğrendikleri bilgiyi yeni fikirler üretmede kullanmalarını sağlamaktadır.

TERS YÜZ SINIF/ÖĞRENME MODELİNİN AVANTAJLARI

Ters yüz sınıf/öğrenme modeli yirmi birinci yüzyılın öğrencilerine büyük oranda hitap etmektedir. Bu durumun temel sebebi öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğunun akıllı telefon sahibi olması ve aynı zamanda bu akıllı telefonlar aracılığıyla kesintisiz bir biçimde her zaman ve her yerden internete erişim sağlayabilmeleridir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin özellikle

akıllı telefonları çok sık kullandıklarını, hatta akıllı telefonları diğer teknolojik aygıtlardan daha fazla kullandıklarını göstermektedir (Garcia-Ormaechea, 2014). Öğrenciler akıllı telefonlardan genellikle sosyal medyayı ve bazı mobil uygulamaları kullanmak şeklinde yararlanmakla birlikte akıllı telefonlar aynı zamanda ders çalışmak, ödev yapmak ve bilgiye ulaşmak amaçlı da kullanılmaktadır ve bu şekilde kullanım özellikle üniversite seviyesindeki öğrenciler arasında oldukça yaygındır (Gerlich vd. 2010). Akıllı telefona olan bağlılık yalnızca gençler değil yetişkinler arasında da artmaktadır (Anshari vd. 2017). Ters yüz sınıf/öğrenme modelinin öğrencilere vermiş olduğu teknolojiyi kullanma ve kullanırken öğrenme şansı modeli bugünün öğrencileri için değerli kılmaktadır. Modelin yapılan akademik çalışmalarla tespit edilen birçok avantajı bulunmakla birlikte en çok öne çıkan beş avantajı kısaca açıklanacaktır.

Ders Zamanının Etkili Kullanımı

Ters yüz sınıf/öğrenme modelinin en çok beğenilen avantajlarından biri modelin öğrencilere ve öğretmenlere sunmuş olduğu ekstra ders zamanıdır. Klasik yöntemlerle eğitim-öğretimin yapıldığı sınıflarda öğretmen bir otorite figürü olarak dersi anlatır ve öğrencilerde pasif bir şekilde öğretmenin ağzından çıkanları dikkatlice dinleyip not alırlar. Ters yüz sınıf/öğrenme modelinde ise öğretmenin sınıf içinde konunun teorik kısmını öğrencilere anlatma gibi bir durumu yoktur çünkü bu öğrencilere dersin daha öncesinde video olarak iletilmiştir ve öğrenciler sınıfa videoyu izlemiş olarak gelmektedirler. Bu durum konunun teorik kısmının anlatılması için geçmesi öngörülen zamanın yapılandırmacı ve öğrenci merkezli aktivitelere ve pratiğe ayrılması anlamına gelmektedir. Pratiğe ve uygulamalı alıştırmalara ayrılan zaman konunun öğrenciler tarafında anlamlandırılarak öğrenilmesine ve öğrencilerin kritik düşünme becerilerinin ortaya çıkmasına neden olur. Bergmann ve Sams (2012) ters yüz sınıf/öğrenme modelinin uygulanması esnasında ortaya çıkan ekstra sınıf içi zaman sayesinde öğrencilere daha fazla yardımcı olduklarını, anlamadıkları noktaları çok daha rahat bir şekilde öğrencilere açıkladıklarını ve en önemlisi öğrencilere daha kaliteli geri bildirim verdiklerini ifade ederler.

Vaughan (2014) İngilizce öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada, kendi okutmuş olduğu bir dersi ters yüz etmiş ve ortaya çıkan ekstra zaman sayesinde öğretmen adaylarının dersin içeriğini çok daha iyi kavradıklarını, daha anlamlı ve etkili sınıf içi tartışmalar yapıldığını ve bütün öğretmen adaylarının bu modelden memnun kaldıklarını belirtir.

Farklı Öğrenme Biçimlerinin Desteklenmesi

De Jesus (2012) geleneksel öğretimin yapıldığı sınıflardaki öğrencilerle ilgili şu ifadeleri kullanır: “Geleneksel sınıfların çoğunda bazı öğrenciler içeriği öğrenmede zorluk çeker, bazıları iyi performans gösterir ve geri kalanlarda ikisi arasında bir yerde durur” (s.5). Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, geleneksel sınıflarda öğrencilerin farklı öğrenme biçimleri ve özel ihtiyaçları genellikle göz ardı edilir. Bu durumdan dolayı da öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, hatta yukarıda ifade edilen ikisinin arasında kalan bazı öğrenciler, geride kalır ve onların gelecekte ne yapacakları kimsenin dikkatini çekmez. Her bir öğrencinin öğrenme biçiminin, yeteneklerinin, alışkanlıklarının, sevdikleri ve sevmedikleri şeylerin ve özel ihtiyaçlarının dikkatli bir şekilde öğretmenler ve psikolojik danışmanlar tarafından tespit edilmesi ve her bir öğrencinin faydalanacağı şekilde farklılaştırılmış ve çeşitlendirilmiş bir eğitim-öğretim planı ve programı hazırlamak yapılandırmacı ve öğrenci merkezli eğitimin temel prensibidir. Doğru bir şekilde

uygulanıp planlandığı takdirde, ters yüz sınıf/öğrenme modeli öğretmenlere her bir öğrencinin öğrenme biçimlerini ve yeteneklerini gözeterek bir öğretim gerçekleştirme imkânı sunmaktadır ve bu durum öğrenciler ve eğitim sistemi açısından son derece önemlidir (Zappe vd. 2009).

Sınıf İçi Etkileşimin Artması

Etkili ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için olması gereken önemli şartlardan biri de sınıf içindeki öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin olumlu ve yoğun olmasıdır (Fraga & Harmon, 2014). Ters yüz sınıf/öğrenme modelinin sınıf içinde oluşturmuş olduğu dinamik ortam, etkileşimin artmasına ve öğretmen ve öğrenciler arasında samimi ilişkilerin gelişmesine olanak sağlamaktadır. Teorik konuların öğrencilere aktarılması aşamasının videolar aracılığıyla sınıf dışına alınması, sınıf içi tartışmalara, uygulamalı alıştırmalara ve öğrenci merkezli iletişimsel aktivitelere daha fazla zaman ayrılmasına neden olmaktadır. Mehring (2015) Japonya’da üniversite öğrenimi gören öğrencilere vermiş olduğu İngilizce dersini ters yüz etmiş ve öğrencilerin ters yüz sınıf/öğrenme modeline karşı olan tutumlarını çalışmasında raporlamıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin hiçbirinin daha önce ters yüz sınıf modelinde eğitim almadığı yazar tarafından bildirilmiştir. Çalışmanın sonuçları çalışmaya katılan öğrencilerin ters yüz sınıf modelinden, sınıf içindeki artan etkileşim ve aktif öğrenmeden dolayı son derece memnun olduklarını göstermiştir.

Akademik Başarının Artması

Geleneksel sınıflarda öğrenciler aktif ve anlamlı öğrenme imkânı bulamadıklarından dolayı öğrencilerin önemli çoğunluğu akademik başarıya tam olarak ulaşamamaktadırlar (De Jesus, 2012). Ters yüz sınıf/öğrenme modelinin yapılandırmacı ve öğrenci merkezli doğası sonucu öğrenciler birbirleri ve öğretmenleri ile etkileşim içinde ve sorumluluk alarak eğitim görmektedirler. Uygulamalı alıştırmalara, yapılandırmacı etkileşimsel aktivitelere ve sınıf içi grup tartışmalarına ayrılan genişletilmiş zaman öğrencilerin öz güvenini artırmakta ve onları derse katılmak ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almak noktasında cesaretlendirmektedir. Bunların sonucu olarak ters yüz sınıf/öğrenme modelinde öğrencilerin akademik başarıları artmaktadır. Ters yüz sınıf/öğrenme modelinin akademik başarı noktasındaki en önemli avantajlarından biri modelin ders çalışma bağlamında öğrencilere sağladığı özgürlüktür. Daha önceden belirtildiği gibi, ters yüz sınıf/öğrenme modelinde öğretmen ilgili konunun teorik kısımlarını hazırlamış olduğu video ile öğrencilere interaktif çevrimiçi platformlar üzerinden iletmektedir. Öğrencilerden beklenen ise videoyu sınıf dışında istedikleri yerde ve istedikleri zaman izleyerek teorik bilgileri öğrenmeleri, anlamadıkları ya da üzerinde konuşmak istedikleri noktaları not almaları ve sınıfa gelerek sınıf içinde aktivite, tartışma ve uygulamalara katılmalarıdır. Ters yüz sınıf/öğrenme modelinin ders çalışma noktasında öğrencilere sağlamış olduğu bu özgürlük onların konuyu daha iyi anlamalarını ve konunun hiçbir noktasını kaçırmamalarını sağlamaktadır çünkü öğrenciler videoyu istedikleri zaman durdurabilir, yeniden başlatabilir ve problem yaşadıkları noktayı tekrar tekrar izleyebilirler. Bütün bunlar ters yüz sınıf/öğrenme modelinin akademik başarıya olumlu etki yapacağını göstermektedir.

Hung (2015) Tayvan’da ki bir üniversitede İngilizce eğitimi gören 75 öğrenci ile yaptığı çalışmada ters yüz sınıf/öğrenme modelinin öğrenmeye ve akademik başarıya olan etkilerini araştırmıştır. Sonuçlar ters yüz edilen sınıftaki öğrencilerin akademik başarısının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öztürk (2018) İngilizce öğretmeni adaylarıyla yaptığı deneysel çalışma-

da ters yüz sınıf modelinin öğretmen adaylarının akademik başarısına olan etkisini ve katılımcıların modelle ilgili memnuniyet seviyelerini araştırmıştır. Sonuçlar dersleri ters yüz edilen gruptaki İngilizce öğretmeni adaylarının akademik başarılarının dersleri klasik olarak alan gruba göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmen adayları ters yüz sınıf/öğrenme modelinden son derece memnun kalmışlar ve İngilizce öğretmenliği müfredatındaki diğer derslerinin de ters yüz edilerek verilmesi fikrine olumlu bakmışlardır.

İngilizce öğretimi düşünüldüğünde ters yüz sınıf/öğrenme modelinin, etkili ve doğru planlanıp uygulandığında, son derece kullanışlı, öğrencilerin ilgisini çekici ve ders amaçlarına uygun olabileceği yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Modelin pratiğe ve uygulamalı araştırmalara ayırdığı ekstra zaman ve aynı zamanda bu uygulamaları teşvik edici olan doğası, İngilizce öğretimi için büyük avantaj olarak görülmektedir ve akademik başarıya olan olumlu etkisi araştırmacıların dikkatinden kaçmamaktadır.

Öğrenen ve Öğreten Özerkliğinin Artması

Ters yüz sınıf/öğrenme modelinde öğrenciler kendilerine ulaştırılan ve teorik bilgileri içeren materyalleri kendi başlarına incelerler, çalışırlar ve öğrenirler. Diğer bir ifadeyle kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alırlar. Kendilerine ulaştırılan ders materyallerini öğrenciler tamamen kendi öğrenme biçimlerine ve kendi takvimlerine uygun olacak şekilde çalışırlar ve bu noktada özerk öğrenci özelliğini sergilerler. Sınıfa geldiklerinde ise öğrendikleri bilgiyi sınıf arkadaşları ve öğretmenleri ile yapılandırıp anlamlı hale getirirler. Bu açıdan yaklaşıldığında ters yüz sınıf/öğrenme modelinin öğrenci özerkliğine son derece olumlu bir etkisi söz konusudur. Yapılan çalışmalar modelin öğrenci özerkliğine olumlu katkı yaptığını ve öğrencilerin süreç sonunda kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya daha yatkın ve hevesli olduklarını göstermiştir (Correa, 2015; Doman & Webb, 2017; McLaughlin vd. 2013).

Ters yüz sınıf/öğrenme modeli öğretene özerkliğine de katkıda bulunmaktadır. Öğretmenler hazırladıkları videolar veya öğrencilerin konunun teorik bilgilerini aktarmak amacıyla kullandıkları diğer materyalleri seçme konusunda özgürdürler ve bu öğretene özerkliğinin en önemli aşamalarından biridir.

TERS YÜZ SINIF/ÖĞRENME MODELİNİN DEZAVANTAJLARI

Şu ana kadar ters yüz sınıf/öğrenme modelinin İngilizce sınıflarında kullanıldığında sağlayacak olduğu muhtemel avantajlardan ve faydalarından bahsedildi. Ancak modelin bütün bunlarla beraber bir takım dezavantajları da bulunmaktadır ve bunlardan bahsetmekte de modelin uygulanması sırasında yaşanabilecek muhtemel sıkıntıları önlemek adına büyük yarar vardır. Bu dezavantajlardan bazıları ders planlarının dikkatli ve titiz bir şekilde ayarlanması ve spesifik öğrenci gruplarına en doğru materyallerin verilmesi ile aşılabılır. Bu noktada modeli sınıflarında uygulayacak İngilizce öğretmenleri okulun ve sınıfın olanaklarını, öğrencilerin profillerini, öğrencilerin sosyoekonomik durumlarını, öğrenim ortamını vb. dikkate almalıdır. Bunların dikkate alınması ters yüz sınıf/öğrenme modelinin sağlıklı ve etkili bir şekilde kullanılabilmesi için çok önemlidir.

Modelin en yaygın olarak bahsedilen dezavantajlarından biri internet bağlantısına erişim ile ilgilidir. Green (2015) ters yüz sınıf/öğrenme modelinin iki aşamalı olduğundan bahseder. Birinci aşamada öğretmen dersin konularının teorik kısımlarını içeren videoları hazırlar veya en uygun olan hazır video ve materyalleri öğrencilere iletir. Öğrencilerde bu videoları sınıf dışında internet bağlantısı ile uzaktan izleyip o haftaki derste tartışılacak olan konuyu öğrenirler.

İkinci aşamada ise, öğrenciler kendilerine gönderilen videoyu izledikten ve ders içeriğini öğrendikten sonra sınıfa gelirler ve öğrendikleri teorik bilginin pratiğini ve uygulamasını tartışmalar, ikili çalışmalar, grup çalışmaları ve genel uygulamalı alıştırmalar ile gerçekleştirirler. Bu sistemde öğrencilerin birinci aşamayı sorunsuz bir şekilde halletmiş olmaları gerekir çünkü gönderilmiş olan videoyu izlemeden konu hakkında bilgi ve fikir sahibi olmaları mümkün değildir, dolayısıyla da sınıf içindeki aktivitelere ve uygulamalara katılmaları mümkün değildir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin birinci aşamada sorun yaşamaları ikinci aşamanın anlamsız olmasına neden olur. Birinci aşamada yaşanabilecek olan en yaygın sorun internet erişimi ile alakalıdır. Ters yüz sınıf/öğrenme modelinin uygulanacağı sınıftaki bütün öğrencilerin okul dışında internet erişimine sahip olmaları gerekmektedir ve internet bağlantı hızları ve internet kotası ile ilgili bir sıkıntılarının olmaması gerekir. Bu da modelin internet erişiminin olmadığı veya kısıtlı olduğu bölgelerde modelin uygulanamayacağı anlamına gelmektedir. Ayrıca üniversite öğrencileri düşünüldüğünde, öğrenci yurtlarında kalan ve internet bağlantısı ile ilgili sıkıntıları olan öğrenciler için de bu öğretim modelinin sıkıntıları olabilmektedir.

Pedagojik açıdan bakıldığında ters yüz sınıf/öğrenme modelinin en önemli dezavantajlarından biri modelin ilk aşaması olan video hazırlama ve/veya video & materyal seçimidir. Daha önceden bahsedildiği üzere bu modelin birinci aşaması dersin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi ve öğrenimin en üst düzeyde gerçekleşebilmesi için birinci aşamanın öğrenciler tarafından sorunsuz bir şekilde geçilmesi gerekir. Öğretmenin hazırladığı videoların son derece net, bilgilendirici, pedagojik ve ideal uzunlukta olması gerekmektedir. Aksi takdirde öğrenciler videolardan beklenildiği ölçüde yararlanamayacaklardır. Bu modeli uygulamak isteyen İngilizce öğretmenlerinin videoya koyacakları ders içeriklerini çok iyi planlamaları, en etkili ve pedagojik şekilde içeriği öğrencilere sunmaları ve öğrencilerin genel anlamda zevk alacakları videolar hazırlamaları gerekmektedir. Ters yüz sınıf/öğrenme modelinin uygulanması noktasında görüşü alınan uzmanlar, videolarda çok yoğun bir şekilde teorik bilgi verilmemesini ve mümkünse bir veya iki temel noktanın pedagojik bir şekilde, 15 dakikayı geçmeyecek şekilde videoya dâhil edilmesi noktasında görüş belirtmişlerdir. Modelin birinci aşaması hayati öneme sahip olduğundan dolayı videoları hazırlayan öğretmenlerin bu konuda tecrübeli ve bilgili olmaları gerekmektedir. Videolar kaliteli ve pedagojik şekilde hazırlanmazsa öğrencilerin öğreniminin riske girmesi ve derse karşı olan tutum ve motivasyonlarının olumsuz olması gibi bir tehlike vardır. Bu durum ters yüz sınıf/öğrenme modelinin önemli bir dezavantajı olarak görülebilir.

Modelin bir diğer dezavantajı ise bir önceki dezavantajla yakından ilgilidir. Bu modeli uygulamak isteyen öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda bazı temel yeterlilikleri olması gerekir. Modeli uygulayacak olan İngilizce öğretmenlerinin videoları hazırlamak için gerekli olan bilgisayar yazılımlarını ve temel Microsoft Office programlarını kullanabilmeleri gerekir. Ayrıca öğretmenlerin videoların hazırlanmasından sonra öğrencilere bu videoları ve diğer ders materyallerini iletebilecekleri çevrimiçi platformları (Edmodo, Blackboard, Google Drive vb.) da kullanmayı bilmeleri gerekmektedir. Bu durum bazı öğretmenler için problem teşkil edebilir ve modelin dezavantajlarından biri olarak kabul edilebilir.

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMLARI KAPSAMINDA TERS YÜZ SINIF/ ÖĞRENME MODELİ

Ters yüz sınıf/öğrenme modelinin İngilizce sınıflarında etkileşimi, motivasyonu ve akademik başarıyı artırdığından bahsedilmişti. Bu modelin yapılandırmacı aktiviteleri ve iletişimsel dil öğretimini desteklemesinden dolayı İngilizce öğretimi açısından çok faydalı olabileceği de bildirilmişti. İngilizce eğitiminin yapıldığı sınıfların yanında bu modelin İngilizce öğretmenliği

programlarında da son derece başarılı bir şekilde uygulandığı ve öğretmen adaylarına olumlu katkı sağladığı yapılan çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Ters yüz sınıf/öğrenme modelinin yirmi birinci yüzyılın değişen ve gelişen şartlarına uygun bir öğretim tekniği olduğu ve modelin bugünün öğrencilerinin teknoloji ve internetle iç içe geçen hayatlarına doğası gereği olumlu bir katkı yaptığı ayrıca belirtilmişti. İngilizce öğretmenliği programlarında hali hazırda eğitim gören öğretmen adayları da internet ve akıllı telefonlara son derece aşinadır ve zamanlarının önemli bir kısmını akıllı telefonları aracılığıyla çevrimiçi olarak geçirmektedirler. Bu durumdan dolayı ters yüz sınıf/öğrenme modeli öğretmen adaylarının ilgisini çekmekte ve modelden akademik başarı ve motivasyon anlamında yararlanmaktadırlar. Modelin İngilizce öğretmenliği programlarında kullanılması hem öğretmen adaylarının ters yüz edilen derslerdeki mesleki bilgileri daha iyi özümsemelerine, hem de modern bir eğitim tekniği hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır (Kurt, 2017; Vaughan, 2014).

Her alanda olduğu gibi, İngilizce öğretiminin de etkili ve başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde öğretmenin büyük rolü vardır. Bundan dolayı İngilizce öğretmenlerinin doğru şekilde yetiştirilmesi ve en doğru eğitimin verilmesi çok büyük önem arz etmektedir. Bu eğitimin doğru ve etkili verilmesi için de İngilizce öğretmenliği programlarının müfredatlarının doğru ve etkili olması gerekir. Nunan (2003) bu durumu şöyle ifade eder: “Müfredatlar, öğretim metotları ve materyaller farklı yaşlardaki ve farklı seviyelerdeki öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermelidir” (s. 609). Ters yüz sınıf/öğrenme modelinin uygulama ve pratiğe yönelik sağlamış olduğu ekstra zaman İngilizce öğretmeni adayları için büyük avantajdır çünkü İngilizce eğitim ve öğretimi uygulamalı alıştırmalar ve tartışmalar temelli yapılmaktadır. Dolayısıyla bu modelin İngilizce öğretmenliği programlarına dâhil edilmesi öğretmen adaylarının mesleki bilgileri ve uygulamaları daha iyi kavramalarına sebep olabilir. Ters yüz sınıf modelini uygulamak için öğretmen adaylarının en çok yararlanabilecekleri ders veya dersler seçilebilir.

Konunun başında bahsedildiği gibi ters yüz sınıf/öğrenme modeli modern bir öğretim tekniğidir ve teknolojinin hayatımıza sunduğu cihaz ve imkânların pedagojik olan ve olabilecek taraflarını kullanıp sınıfların içini dinamik ve enteraktif hale getirmektedir. Öğretmen adaylarının eğitim-öğretim dünyasındaki bilimsel & akademik gelişmeleri ve gündemi genel anlamda takip etmeleri ve kendi durumlarında en faydalı olacağına inandıkları şeyleri sınıflarında kullanmaları eğitimin ve öğrenimin kalitesinin artması anlamına gelecektir. Öğretmen adaylarına, ters yüz sınıf/öğrenme modeli ile kısıtlı kalmayacak şekilde, pratikte sınıflarda kullanımı kolay ve uygulanabilir olan bütün yeni ve çağdaş teknik ve metotlar öğretmeli ve uygulatılmalıdır.

Sonuç

Bu bölümde ters yüz sınıf/öğrenme modeli genel hatlarıyla tanıtılmaya çalışılmış, modelin dayandığı teorik çerçeve hakkında bilgi verilmiş, modelin avantaj ve dezavantajlarından bahsedilmiş ve modelin İngilizce öğretimine entegre edilmesinin getireceği faydalardan söz edilmiştir. Modelin iletişimsel dil öğretimi yaklaşımına son derece uygun olan formatı nedeniyle İngilizce sınıflarına önemli katkılar sağlayacağına ve öğrencilerin özellikle üretken becerilerinin geliştirileceğine inanılmaktadır. Ayrıca günümüz öğrencilerinin teknolojiyle yakından ilgilenmeleri ve devamlı çevrimiçi olmaları modelin uygulanabilirliğini kolaylaştırmaktadır. Öğrencilerin çevrimiçi kaldıkları zamanın önemli bir kısmının sosyal medya, oyun, forum vb. eğitimle alakalı olmayan mecralarda geçtiği yapılan çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Ters yüz sınıf/öğrenme modeli bu öğrencilerin interneti kullanma alışkanlıklarını doğru ve yararlı bir yere kanalize etmeye de yarayacaktır.

Kaynakça

- Allen, D., & Tanner, K. (2005). Infusing active learning into the large-enrollment biology class: seven strategies, from the simple to complex. *Cell Biology Education*, 4(4), 262-268.
- Anshari, M., Almunawar, M. N., Shahrill, M., Wicaksono, D. K., & Huda, M. (2017). Smartphones usage in the classrooms: Learning aid or interference?. *Education and Information Technologies*, 22(6), 3063-3079.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Washington: ISTE.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- Chen Hsieh, J. S., Wu, W. C. V., & Marek, M. W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), 1-21.
- Collins, M. A. (2015). *Examining the perspectives of teachers and school building leaders on the use of the flipped classroom method in New York City public schools*. Sage Graduate School.
- Correa, M. (2015). Flipping the foreign language classroom and critical pedagogies: a (new) old trend. *Higher Education for the Future*, 2(2), 114-125.
- De Jesus, O. N. (2012). Differentiated instruction: Can differentiated instruction provide success for all learners?. *National Teacher Education Journal*, 5(3), 5-11.
- de Paiva Franco, C. (2008). Using wiki-based peer-correction to develop writing skills of Brazilian EFL learners. *Novitas-Royal*, 2(1), 49-59.
- Doman, E., & Webb, M. (2017). The Flipped Experience for Chinese University Students Studying English as a Foreign Language. *TESOL Journal*, 8(1), 102-141.
- Donnelly, R. (2010). Harmonizing technology with interaction in blended problem-based learning. *Computers & Education*, 54(2), 350-359.
- Doolittle, P. (1999). Constructivism and online education. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/9743/af4823132f76760df92a2ea15208f8dbe0c8.pdf>
- Flipped Learning Network (FLN). (2014). The Four Pillars of F-L-I-P™
- Fraga, L. M., & Harmon, J. (2014). The flipped classroom model of learning in higher education: An investigation of preservice teachers' perspectives and achievement. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 31(1), 18-27.
- García-Ormaechea, I., González, I., Duplá, M., Andres, E., & Pueyo, V. (2014). Validation of the preverbal visual assessment (PreViAs) questionnaire. *Early human development*, 90(10), 635-638.
- Gerlich, R. N., Browning, L., & Westermann, L. (2010). The social media affinity scale: Implications for education. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(11), 35-42.
- Grabau, C. R. (2015). *Undergraduate student motivation and academic performance in a flipped classroom learning environment*. Ph.D. Dissertation, Saint Louis University, Missouri.
- Green, T. (2015). Flipped classrooms: An agenda for innovative marketing education in the digital era. *Marketing Education Review*, 25(3), 179-191.
- Hafeez-Baig, A., Gururajan, R., Nazemi, S., De George-Walker, L., & Danaher, P. (2010, May). Selected influences on students' uses of wireless handheld devices: an Iranian exploratory case study. In *Global Learn* (pp. 174-180). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Hawks, S. J. (2014). The flipped classroom: now or never?. *AANA journal*, 82(4), 264-269.
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96.
- Kurt, G. (2017). Implementing the flipped classroom in teacher education: evidence from Turkey. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(1), 211.
- Lasry, N., Mazur, E., & Watkins, J. (2008). Peer instruction: From Harvard to the two-year college. *American Journal of Physics*, 76(11), 1066-1069.
- MacDonald, J. (2008). *Blended learning and online tutoring: Planning learner support and activity design*. Aldershot: Gower Publishing, Ltd..
- McLaughlin, J. E., Griffin, L. M., Esserman, D. A., Davidson, C. A., Glatt, D. M., Roth, M. T., ... & Mumper, R. J. (2013). Pharmacy student engagement, performance, and perception in a flipped satellite classroom. *American journal of pharmaceutical education*, 77(9), 196.
- Mehring, J. G. (2015). *An exploratory study of the lived experiences of Japanese undergraduate EFL students in the flipped classroom*. Pepperdine University.
- Miyazoe, T., & Anderson, T. (2010). Learning outcomes and students' perceptions of online writing: Simultaneous implementation of a forum, blog, and wiki in an EFL blended learning setting. *System*, 38(2), 185-199.
- Montero, B., Watts, F., & García-Carbonell, A. (2007). Discussion forum interactions: Text and context. *System*, 35(4), 566-582.
- Neo, T. K., Neo, M., & Kwok, W. J. (2009). Engaging students in a multimedia cooperative learning environment: A Malaysian experience. *Same places, different spaces. Proceedings ascilite Auckland*.
- Öztürk, S.Y. (2018). *The impact of flipped classroom model on the academic achievement of student teachers of English*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Qiufang, W. (2008). On the output-driven hypothesis and reform of English-skill courses for English majors [J]. *Foreign Language World*, 2, 002.
- Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International Review of Economics Education*, 17, 74-84.
- Shieh, R. S., Chang, W., & Liu, E. Z. F. (2011). Technology enabled active learning (TEAL) in introductory physics: Impact on genders and achievement levels. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(7).
- Vaughan, M. (2014). Flipping the learning: An investigation into the use of the flipped classroom model in an introductory teaching course. *Education Research and Perspectives*, 41, 25.
- Webb, M., Doman, E., & Pusey, K. (2014). Flipping a Chinese university EFL course: What students and teachers think of the model. *The Journal of AsiaTEFL*, 11(4), 53-87.
- Yemma, D. M. (2015). *Impacting learning for 21st century students: A phenomenological study of higher education faculty utilizing a flipped learning approach* (Doctoral dissertation, Robert Morris University).
- Zappe, S., Leicht, R., Messner, J., Litzinger, T., & Lee, H. W. (2009). "Flipping" the classroom to explore active learning in a large undergraduate course. In *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings*.

YABANCI DİLDE KONUŞMA BECERİSİNİN ÖLÇÜLMESİNDE DİNAMİK ÖLÇME

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep ÇETİN KÖROĞLU

Arş. Gör. Özlem UTKU

Giriş

Ölçme ve değerlendirme, eğitim programlarının durumu ve niteliği, eğitim programları süresince kullanılan yöntem, teknik ve yaklaşımların etkililiği, öğrencilerin nitelikleri ve öğrenmelerinin kalıcı izli olup olmadığı, öğrencilerin başarı durumu ve yapılan ölçme ve değerlendirmenin işlevselliği üzerine somut bir sonuca varılmasını sağlar. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme, öğretim yapılan öğrenciler, öğretim süreci, uygulamadaki bir programın değerlendirilmesi, programın eksik veya aksayan yönlerinin tespiti hakkında bilgi vererek eksikliklerin giderilmesi ve daha etkili hale getirilmesini sağlayan, öğretimin mihenk taşıdır. Öğretimde öğrencilerin kazanması beklenen hedef davranışlar ise yine ölçme ve değerlendirme ile tespit edilebilir (Tan, 2008). Bulter'a (2000) göre standartlaştırılmış testler birçok bağlamda eğitim gereksinimlerini karşılarsa da bireyselleştirilmiş öğrenme ve ölçme konusunda yetersiz kalmaktadır. Standartlaştırılmış testlerin eleştirilen yönüne alternatif olarak dinamik ölçme Vygotsky tarafından ortaya atılmış olan sosyokültürel öğrenme teorisine dayanmaktadır. Sosyokültürel öğrenme teorisinin temelinde öğrencinin öğrenme sürecinin ölçme esnasında da devam etmesi gerektiği, mevcut başarı durumundan ziyade öğrencinin potansiyelinin önemli olduğu bir ölçmenin gerekliliği fikri yer almaktadır. Bu bağlamda bireyin standartlaştırılmış testlerde başarı durumu değerlendirilirken dinamik ölçmede öğrencinin öğrenmesi yakınsak gelişim alanı (ZPD) ile ilişkilendirilerek öğrenmesi desteklenecek ve aynı zamanda başarı durumu ölçülecektir. Dinamik ölçmenin esnek yaklaşımı dil öğrenen öğrencilerin ölçme ve değerlendirilmesinde önemli bir role sahiptir. Son yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde dinamik ölçmenin dil becerisine etkisi araştırılmaktadır. Özellikle yabancı dilde konuşma becerisi dil öğrenen öğrenciler tarafından 'challenging' yani 'zor ama başarılabilir' bir beceri olarak kabul edilir. Öğrencinin bir ürün ortaya koyması, kendini ifade edebilme becerisi, konuşma kaygısı,

konuştuğu kişiye karşı tutum ve algıları konuşma performansını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Bu sebeple konuşma becerisinin ölçülmesinde dinamik ölçme standart ölçmenin aksine bireyselleştirilmiş bir ölçme ortamı sunmaktadır.

Dinamik Ölçme ve Teorik Bakış

Klasik dil öğrenme yöntemleri neticesinde ortaya çıkan dil öğrenmeyi ölçen standart testler, süreci ve sonucunu beklenen düzeyde yansıtamadığı için dil öğrenme sürecinin de değerlendirilmesini kapsayan alternatif ölçme yollarının olması fikri yıllar öncesine dayanmaktadır. Önemli bir araştırmacı olan Dearborn'a göre (1921) öğrenme sürecinin ölçülmesi zekâ hakkında daha güvenilir bulgular sunmaktadır. Ayrıca, bu testler klasik başarı testleri olup yeni öğrenme imkânları sunmaktan çok uzaktırlar. Vygotsky'nin sosyokültürel öğrenme teorisine dayanan özellikle yakınsak gelişim alanı ve yönlendirici destek kavramları ile ilişkilendirilen, öğrencilerin mevcut potansiyellerinin ortaya çıkarılmasında değerlendiricinin desteğinin ve müdahalesinin önemini vurgulayan bir ölçme biçimi olan dinamik ölçme önemli bir ölçme biçimidir (Daniels, 2001). Öte yandan, Dinamik Ölçme (DÖ) sonuçtan çok sürece odaklanan bir ölçme biçimidir (Lantolf & Thorne, 2006).

Haywood ve Lidz (2007) dinamik ölçmeyi 'öğrencinin müdahaleye cevap verebilme yeteneğine odaklanan psikoloji, konuşma/dil veya eğitim alanlarındaki değerlendirmelerin yürütülmesine yönelik interaktif bir yaklaşım' olarak tanımlamışlardır.

Yönlendirici destek kavramı öğrencilerin grupça ve destekleyici konuşmalar ile yönlendirilmesi ve desteklenmesi olarak açıklanır (Mitchell ve diğerleri, 2013). Bilindiği üzere 'scaffolding' sözlüklerde 'yapı iskelesi, destekleyici yapı, iskele' olarak geçmektedir, tıpkı sözlük anlamında olduğu gibi eğitim bilimlerinde ise bu terim öğrencilerin kendi kendilerine başaramayacakları bir görevde öğretmenin veya sınıf arkadaşlarının öğrenci ile birlikte çalışması ve destek olması anlamına gelmektedir. Genellikle öğrenci görevi yapabilir duruma geldiğinde bu destek zamanla azaltılır ve artık öğrenciye sağlanmaz. Bu şekilde desteklenmiş öğrenme ortamları öğrencilerin, özgürce soru sorabilmelerine, hem arkadaşlarından hem de öğretmenlerinden geri dönüt alabilmelerine ve yeni bir konu üzerinde çalışırken sınıf arkadaşlarına destek olabilmelerine veya onlardan destek alabilmelerine olanak sağlar. Çeşitli yönlendirici destekler ve kullanım şekilleri detaylı bir şekilde incelenecek olursa ilk olarak ileri düzey düzenleyicilerden bahsetmek gerekir. İleri düzey düzenleyiciler öğrencilerin konuyu öğrenmelerinde yeni içerik ve görevlerin tanıtımı için kullanılır. Bilgiyi kıyaslamak ve karşılaştırmak için Venn diyagramları, süreci görselleştiren akış şemaları, hiyerarşiyi görselleştiren organizasyonel şemalar, içeriği sunan taslaklar, hatırlamayı sağlayan simgeler, görevi veya içeriği belirten durum ifadeleri, görev beklentisini yansıtan rubrikler ileri düzey düzenleyicilere örnektirler. İpucu kartları öğrencilerin bir konu veya içerik hakkında tartışmalarına yardımcı olmak için önceden hazırlanmış kartlardır. Sınava hazırlık için hazırlanmış kelimelerden oluşturulabilir, cümle tamamlama egzersizleri için sözcük öbeklerini gösterebilir, bir problem çözümü için formülü gösterebilir veya tanımlanacak olan kavram hakkında ipucu sunabilir. Bir diğer yönlendirici destek ise kavram ve zihin haritalarıdır, bir diğer deyişle ilişkiyi gösteren haritalardır. Bu haritalar öğrencinin tamamlaması için yarım bırakılmış olabilir, görev veya kavram hakkında öğrenciler mevcut bilgilerini kullanarak verilen haritaları tamamlayabilirler. Örnekler, özellikle görseller ve problemler ise diğer yönlendirici desteklerdir. Gerçek objeler, görsel problemler bir şeyi sunmak için kullanılır. Açıklamalar öğrencinin bir kavram üzerinde sadece kendi fikriyle yetinmeyip daha detaylı bilgiye ulaşmasını sağlayan yönlendirici desteklerdir. Bir görev için yazılmış açıklamalar, göre-

vin nasıl tamamlanacağı üzerine yapılan sözlü açıklamalar buna örnektir. Çalışma kâğıtları ise görev ve içerik ile ilgili hazırlanmış bilgileri içerir, ayrıca öğrencilerin not tutması ve kendilerinin görevi başarmaları için çok detay içermezler. İpuçları bir diğer yönlendirici desteklerdir. Öğrencilerin öğrenmelerini bir sonraki aşamaya taşımak için sunulur. Örneğin 'deneme yazmadan önce taslak oluşturmamız düzgün bir deneme yazmamıza yardımcı olur' şeklinde öğrenciye ipucu sunulabilir. Bir diğer yönlendirici destek ise hatırlatmalardır. Fiziksel veya sözel olan önceki bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştıran ipuçlarıdır. Baş sallama, gösterme, göz kırpmaya veya ayağını yere vurma fiziksel hatırlatmaya örnek olabilir. Örneğin, öğrenci hatırlaması gereken bilgiyi sözel olarak ifade ettiğinde fiziksel tepki verilirse bu öğrencinin sonraki aşamaya geçişini kolaylaştırır. Sözel olarak ise 'şimdi söyle', 'doğru yoldasın', 'işte böyle' gibi ifadeler kullanılabilir. Soru kartları ise içerik ve görev temelli hazırlanır. Bireysel olarak öğrenciye veya grup çalışması yaparken gruba yönelik verilir. Genellikle belirli bir içerik veya konu hakkında soruları içerir. Soru kartlarına benzer bir diğer yönlendirici destek ise soru kökleridir. Soru kökleri öğrencilerin tamamlaması gereken yarım cümleler şeklinde görülür. Öğrencilerde detaylı düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır, 'peki, sonra' şeklindeki sorular bunlara örnektir. Hikâyeler önemli yönlendirici desteklerdendir çünkü soyut ve karmaşık materyallerin somutlaştırılmasına ve öğrencinin kapasitesine uygun hale getirilmesine yardımcı olurlar. Bununla birlikte, öğrencileri motive eden, eğlendiren ve eğlendirirken düşündürülen özellikleri ile öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesinde önemli bir rol oynarlar. Bir diğer yönlendirici destek ise görsel desteklemelerdir. İşaret etme, hareketlerle yansıtma, tablo ve grafik gibi diyagramlar, görsel bilgi sağlayan destekleyicilerdir (Alibali, 2006).

Yönlendirici desteklerin öğrenme ortamı, öğrenen ve öğreten açısından pek çok faydasından bahsetmek mümkündür. Ayrıca, olumlu yanları olduğu gibi olumsuz yanları da vardır. Yönlendirici desteklerin olumlu yanları şunlardır:

- Öğrencileri derinlemesine öğrenme ve keşif yoluyla başarmaya yönlendirir.
- Küçük veya büyük sınıflarda kullanılabilen anlamlı ve dinamik tartışmalarla öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlar.
- Öğrencileri daha iyi öğrenciler olmaya motive eder (öğrenmeyi öğrenme).
- Öğrencilerin öğretimin hedeflerine ulaşma olasılığını artırır.
- Kişiselleştirilmiş eğitim sağlar (özellikle küçük sınıflarda).
- Akran-öğretme ve öğrenme fırsatı sağlar.
- Öğrenme destekleyicileri diğer öğrenme durumları için yeniden kullanılabilir.
- Öğrenciler için pozitif ve özenle hazırlanmış bir öğrenme ortamı sağlar.

Yönlendirici desteklerin olumsuz yönleri ise şunlardır:

- Yönlendirici destekleri planlamak ve uygulamak çaba gerektirir ve zaman alır.
- Öğrencilerin farklı öğrenme ve iletişim stillerine hazırlanan yönlendirici destekler uymayabilir. Uygun olan yönlendirici desteği seçmek için sınıf dinamiğinin iyi bilinmesi gerekir.
- Yönlendirici desteklerin öğrenme ortamından ne zaman çekileceğini bilmek gerekir çünkü öğrenciler bu desteğe güvenip gerçek potansiyellerini açığa çıkaramayabilirler.
- Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerini bilmemek, uygun yönlendirici desteğin seçilememesine neden olabilir.

Yakınsak gelişim alanı ise bir öğrencinin 'bağımsız problem çözme' ile belirlenen 'gerçek gelişim düzeyi' ile yetişkin rehberliğinde veya daha yetenekli akranlarla işbirliği içinde problem çözme yoluyla belirlenen daha yüksek 'potansiyel gelişim düzeyi' arasındaki mesafeyi ifade eder (Vygotsky, 1978, p. 86). Yakınsak gelişim alanının temelinde yatan fikir, bireylerin kendilerinden daha becerikli veya nitelikli kişiler ile işbirliği içerisinde yeni kavramları, psikolojik araçları ve yeni becerileri daha iyi öğrendikleri fikridir. Vygotsky yakınsak gelişim alanı kavramını Rus okullarında kullanılan psikometri temelli testleri eleştirmek için ortaya atmıştır çünkü geleneksel testler öğrenen başarısındaki mevcut durumu değerlendirmekte olup öğrenenin gerçek öğrenme potansiyelini göz ardı etmektedir. Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı kavramını uzun yıllar üzerinde çalışılan bir kavram olup öğrenme destekleyicileri ise bu kavramdan üretilmiştir.

Lidz ve Gindis (2003), Vygotsky'nin esasında becerilerin doğuştan gelen, sabit ve ölçülebilir beceriler olmadığını, sonradan ortaya çıkabilen ve dinamik olgular olduğunu savunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca kişinin becerileri dünyadaki sosyal etkileşiminin ve tarihinin sonucudur. Bu bağlamda, dinamik ölçme mevcut durumda gelişmiş becerileri ölçerken gelişmekte olan becerileri de ölçmektedir. Sternberg ve Grigorenko çalışmalarında geleneksel testler ve dinamik ölçme testlerindeki temel farkı (2002, p. 29) geleneksel testlerin 'klasik, yansız tutumlarının' yerine 'öğreten ve yardım eden bir atmosferle' yer değiştirdiğini vurgulayarak açıklamışlardır. Dinamik ölçmenin bazı karakteristik özellikleri vardır:

1. Teste müdahale ve tekrar test modeline göre düzenleme.
2. Öğrencinin, dinamik ölçmenin bir özelliği olan teste müdahale ve tekrar teste uyumu konusunda ilgili olma.
3. Gelişen müdahaleler konusunda bilgi üretme (Ajideh & Nourdad, 2012, s. 105).

İlgili literatürde dinamik ölçmenin iki modeli üzerinde ağırlıklı olarak durulmuştur. Bunlardan bir tanesi Brown'ın müdahaleci modeli (interventionist model), diğeri ise Feuerstein'nın etkileşimli modelidir (interactionist model) (Derakshan ve Kordjazi, 2015). Brown'ın müdahaleci modeline göre öğrenciden beklenen cevabı alabilmek için pek çok ipucu sunulmalıdır, öte yandan Feuerstein'in etkileşimli modeline göre öğretme ve ölçme birbirinden ayrı düşünülemez. Feuerstein'in modelindeki temel nokta kültürel farklılıklar ölçmeyi etkileyen en önemli etkenlerdendir (Naeini & Duvall, 2012). Ayrıca, iki farklı modelin daha dinamik ölçmenin modellerinden olduğu literatürde mevcuttur. Bunlar sandviç ve kek formatlarıdır (Derakshan ve Kordjazi, 2015). Dinamik ölçmenin olumlu ve olumsuz yönlerinden bahsetmek gerekirse dinamik ölçme,

1. Ölçme ve müdahale arasında bir bağ oluşturur.
2. Öğrencilerin öğrenme potansiyelleri hakkında bilgi edinmeye yardımcı olur.
3. Gelişimin takip edilmesinde önemli bir role sahiptir.
4. Uyum ve adaptasyon becerilerini barındırır.

Dinamik ölçmenin olumsuz yönleri ise şu şekildedir:

1. Dinamik ölçme etkililiği azaltır.
2. Deneyim ve uzmanlık gerektirir.
3. Pratikliği sınırlandırır (Losardo & Notari-Syverson, 2001).

DÜŞÜNÜP TARTIŞALIM



Dinamik ölçme ve dinamik olmayan ölçme arasındaki temel farklar nelerdir?



Dinamik ölçme ve geleneksel ölçme yöntemleri arasındaki temel farklar çeşitli araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır. Dinamik olmayan ölçme öğrenmenin çıktıları ile ilgilenirken, dinamik ölçmede öğrenme süreci önemlidir. Dinamik olmayan ölçmelerde ölçen kişiler genellikle ilgisiz ve kayıtsız davranırken dinamik ölçmede ölçen kişiler etkileşimde veya müdahalede bulunurlar. Bir diğer husus ise geri dönüttür. Sternberg ve Grigeronko'ya göre (2002) iki ölçme arasındaki farklılıklar üç ana başlık altında toplanmıştır ve aşağıdaki şekildedir:

Tablo 1

Dinamik Ölçme ve Dinamik Olmayan Ölçme Arasındaki Farklar

Dinamik Olmayan Ölçme	Dinamik Ölçme
Dinamik olmayan ölçmeler öğrenmenin sonucuna odaklanır.	Dinamik ölçmeler olası gelişim ve öğrenmeler için zemin oluşturur.
Ölçen kişiler ölçmedeki hataları minimum seviyeye indirmek için tarafsız ve ilgisiz bir şekilde davranırlar.	Ölçen kişiler, ölçme sürecine müdahil olurlar.
Öğrencilere test bitmeden performansları hakkında geri dönüt verilmez, aksi halde testin güvenilirliği zedelenir.	Öğrencilere özel bir geri dönüt formu verilir bu dinamik ölçmenin en önemli özelliklerindedir.

Dil Öğretimi ve Dinamik Ölçme

Son yıllarda yapılan pek çok araştırma, dinamik ölçmenin dil edinimini artırdığını ve mevcut dil öğreniminin ölçülmesinde önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Bazı önemli araştırmacıların konu ile ilgili çalışmaları literatürde mevcut olup önemli örnekleri şu şekildedir: Anton, 2003; Kozilin ve Garb, 2002; Lantolf ve Poehner, 2009; Poehner, 2007. Bununla birlikte, dinamik ölçme ve dil becerilerinin ölçülmesi ve gelişimi üzerinde yapılmış çalışmalar son yıllarda oldukça fazladır.

Genellikle çalışmalar dinamik ölçmenin tasarlanması, kullanımı ve etkisi üzerinedir. Davin ve diğerleri 2014 yılında yaptıkları araştırmada dinamik ölçmenin ikinci dilde okuduğunu anlama becerisi üzerine çalışmışlardır. Öğrencilere önceden hazırlanmış, görev süresince kullanabilecekleri ipucu kartları verilmiş ve görev tamamlandıktan sonra öğrenciler bireysel olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda araştırmacılar dinamik ölçmenin yabancı dil sınıflarında dil öğretimi amacıyla kullanılması gerektiği kanısına varmışlardır. Bir diğer çalışma 2017 yılında Ebadi ve Asakereh tarafından yürütülmüştür. Araştırmacılar dinamik ölçmenin konuşma

becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmaya bir başlangıç düzeyinde bir de ileri düzeyde yabancı dil öğrencisi katılmıştır. Katılımcılardan seri halinde gösterilen bir resmi hikâye haline getirmeleri istenmiştir. Sonuç olarak, katılımcıların bilişsel gelişimleri ve öz düzenleme becerilerinin arttığı bulunmuştur. Ayrıca, katılımcılar dinamik ölçmeden memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Dinamik ölçmeye okutmanların bakış açılarını inceler bir diğer çalışma Nazari tarafından 2017’de yayımlanmıştır. Birleşik Krallık’ta yürütülen çalışmada okutmanların dinamik ölçme konusunda karşıt görüşlerinin olmasına rağmen dinamik ölçmenin bireyselleştirilmiş öğrenmeyi sağladığı için bu ölçme türünü kullanabilecekleri ve bu ölçme türüne karşı açık fikirli oldukları sonucuna varılmıştır. Bir diğer çalışma Yılmaz Yakışık tarafından 2017’de yayınlanmış olup çalışma Türkiye’de yürütülmüştür. Çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının hazırlık sınıfında aldıkları eğitim ile dinamik ölçmenin birleştirilmesi araştırılmaktadır. Deneysel çalışma desenine sahip olan araştırmada deney ve kontrol grubuna ayrı uygulamalar yapılmıştır. Uygulamadan önce her iki grup dinamik olmayan ölçme ile konuşma becerileri açısından değerlendirilmiş, deney grubu dinamik ölçme esaslarına dayanarak uygulamaya tabi tutulmuş, son test olarak ise dinamik ölçme ile tekrar değerlendirilmişlerdir. Sonuç olarak, deney grubunun başarı oranı kontrol grubundan önemli ölçüde yüksek çıkmıştır. Bir diğer çalışma 2016 yılında Khoshsima ve Farokhipours tarafından yayımlanmıştır. Çalışmalarında dinamik ölçmenin müdahaleci ve etkileşimli modellerinin İranlı yabancı dil öğrencilerinin konuşma becerileri üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Chabahar Üniversitesi’nde orta düzey yabancı dil bilen beş öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada müdahaleci dinamik ölçmenin uyarlanmış tipolojisi ve müdahaleci modelin düzenlenmiş ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre dinamik ölçmenin müdahaleci modeli öğrencilerin konuşma problemlerine karşı daha iyi performans göstermelerini ve öğretmenle olan etkileşimlerinin daha iyi olduğunu göstermiştir. Ayrıca, müdahaleci modelin uygulanmasından sonra öğrencilerin daha yüksek notlar aldığı analiz sonucunda ortaya çıkmıştır. Bir diğer çalışma Hessamy ve Ghaderi tarafından 2014 yılında yürütülmüştür. Çalışmalarında dinamik ölçmenin kelime öğrenme üzerine etkisini araştırmışlardır. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen, orta derecede bu dili bilen 50 İranlı öğrencinin katılımıyla çalışmayı yürütmüşlerdir. Deneysel modeli olan çalışmada, deney grubu ön test, uygulama ve son teste tabi tutulmuştur fakat kontrol grubuna uygulama yapılmamıştır. Deney grubu önemli ölçüde başarı göstermiştir. Çalışma dinamik ölçmenin sadece öğrenme sonucunu görme üzerindeki etkisinden değil öğrenme sürecine olan katkısının da oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bir diğer çalışma Compernelle ve Zhang tarafından 2014’te gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yabancı dil olarak İngilizcenin morfolojisinin öğrenilmesinde dinamik ölçmenin etkisi araştırılmıştır. Ölçen kişinin desteği ile katılımcının beklenen seviyede başarı göstermesi, dinamik ölçmenin öğrenme süreci ile değerlendirme sürecini bir araya getirmesini iyi bir şekilde açıklamaktadır. Bir diğer çalışma Nazari ve Mansouri tarafından 2014 yılında yayımlanmıştır. Araştırmacılar çalışmalarında geleneksel veya sabit ölçme ile dinamik ölçmenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Gruplar önce dinamik olmayan testlerle okuma becerileri açısından değerlendirilmiş, sonra kontrol grubu dinamik ölçme ile okuma becerileri açısından eğitilmiştir. Uygulanan dinamik olmayan test sonucunda düşük seviyede okuma becerisine sahip olan katılımcıların okuma becerilerinin gelişiminde önemli oranda farklılık bulunmuştur.

DÜŞÜNÜP TARTIŞALIM.



Yabancı dilde konuşma becerisinin ölçülmesinde dinamik ölçme kullanmanın yararlarını ve zararlarını tartışınız.



Dil Eğitimi Açısından Sonuç ve Öneriler

Dil öğretimindeki değişen öğretim yöntem ve teknikleri ile birlikte, dil öğrenme becerilerinin ölçülmesi de değişmeye başlamıştır. Güncel dil öğretim yaklaşımları incelendiğinde, sonuçtan ziyade süreç odaklı yaklaşımlar dikkat çekmektedir. Buna benzer şekilde, ölçmede de sürecin önemi özellikle son yıllarda yapılan çalışmalara konu olagelmıştır. Daha önce de belirtildiği üzere süreç odaklı ölçmenin en önemli temsilcisi dinamik ölçmedir. Dinamik ölçme üzerine çalışan önemli bir araştırmacı olan Feuerstein ve diğerleri (1979), “İnsanlar bilişsel kabiliyetleri açısından kapalı sistemlerden ziyade açık sistemlere sahiptirler, kaliteli ve uygun formlardaki iletişim ve eğitim bu sistemleri pek çok açıdan geliştirebilir.” der. Bu sözden de anlaşılacağı üzere bilişsel yetileri geliştirmek mümkündür fakat eğitim açısından bakıldığında bu sadece öğrenme ortamı ve süresi ile sınırlandırılmamalıdır çünkü ölçme ve değerlendirme öğretimin en önemli unsurlarından bir tanesidir. Dil öğretiminde özellikle konuşma becerisinin diğer becerilere kıyasla daha zor geliştirilmesi, çaba ve emek gerektirmesi, pratiğe daha fazla ihtiyaç duyulması, olumsuz etmenlerin bilişsel ve duyuşsal açıdan öğreneni konuşma anında çeşitli yönlerden etkilediğinden, bu becerinin ölçülmesinde ve kazandırılmasında dinamik ölçme büyük önem arz etmektedir. Bilindiği üzere, konuşma becerisinin ölçülmesinde standart ölçme yöntemi sabit bir konu vererek öğrencinin konu hakkında fikirlerini açıklaması şeklinde yapılmaktadır. Öğrenciye herhangi bir yardım veya yol gösterme geleneksel ölçme yönteminde bulunmamaktadır fakat dinamik ölçme akran yardımı ve yönlendirici destekler ile ölçmeyi daha çok süreç haline getirmektedir. Dinamik ölçmede etkileşimin ölçme sürecine dâhil edilmesi, öğrencilerin öğrenme kapasiteleri, dil öğelerinin anlamlandırılması ve kötü performans sergileyen öğrencilerin bu performanslarının altında yatan nedenlerin tespitinde önemli rol oynamaktadır (Nazari ve Mansouri, 2014). Dinamik ölçmenin konuşma becerisinin ölçülmesinde kullanılmasının gerekliliğinden bahsedilecek olursa öncelikli olarak ölçme sürecinde öğrencilerin dinamik ölçme süresince aldıkları öğretimi ölçme sürecinde kolay bir şekilde sergileyebileceklerdir. Bununla birlikte, öğretmen tarafından sağlanan yardım öğrencilerin daha rahat ve kaygısız bir şekilde konuşmalarına yardımcı olacaktır. Dinamik ölçme ile konuşma becerileri ölçülen bir öğrenci, dinamik ölçmenin etkileşimli modeli ile veya müdahaleci modeli ile ölçülürse potansiyel becerilerini daha açık bir şekilde ortaya koyabileceklerdir çünkü öğrenciye sunulan görevler ve yardımcı materyaller öğrencinin konuşma kaygısından ve stresinden uzaklaşarak göreve odaklanmasını sağlayacaktır. Bu şekilde öğrenci daha doğru değerlendirilecek ve not kaygısı gütmeyen konuşabilecektir. Dinamik ölçme standart ölçmenin aksine öğrencilerin hem mev-

cut potansiyelini ölçmektedir hem de yakınsak gelişim alanlarındaki gizli potansiyellerini açığa çıkarmaktadır (Nazari ve Mansouri, 2014). Yabancı dilde konuşma becerisini etkileyen kaygı, topluluk önünde konuşamama, stres gibi pek çok faktörün bulunduğu düşünülürse öğrencilerin gizli potansiyellerinin bu beceri için son derece önemli olduğu anlaşılacaktır. Bununla birlikte, öğrenciler potansiyellerini keşfedecek ve kendilerine daha çok güvenebileceklerdir. Dinamik ölçmenin Türkiye’de yabancı dil öğretimi ölçmesinde kullanılması için dil öğretim programlarının çıktılarının geçerlilik ve güvenilirlik terimlerine olan bağlılıklarının esnetilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, öğretim ve ölçme için ayrılan zamanlar gözden geçirilmeli, yeniden düzenlenmeli ve dinamik ölçme konusunda öğretmen eğitimcileri öncelikli olarak eğitilmelidir. Öğretmen yetiştiren fakülteler öğretmen adaylarını dinamik ölçme konusunda eğitmelidirler çünkü dinamik ölçme öğretim ile ölçmeyi birleştiren, öğrencinin ihtiyacına cevap veren, ölçerken bile öğreten bir ölçme biçimidir. Guskey’e göre (2000) profesyonel gelişimin eksikliğinde eğitim alanındaki en önemli araştırma bulgusu bile gerçek hayatta var olamaz. Bu açıdan bakıldığında dinamik ölçme hakkındaki eksik ve yanlış bilgiler çeşitli hizmet içi eğitimlerle ve uygun müfredat ile giderilmelidir. Dinamik ölçmenin iyi örnekleri araştırmalar eşliğinde sunulmalı ve pratik boyutu gösterilmelidir.

Sonuç olarak, dinamik ölçme dil becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında ve ölçülmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Mevcut literatürde, son yıllarda önemle dinamik ölçmenin üzerinde durulduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte, pek çok çalışmanın da eksikliği göze çarpmaktadır. Her öğrencinin farklı potansiyelinin ve ihtiyacının olduğu göz önünde bulundurulduğunda dinamik ölçme süresince ölçen tarafından sağlanan yardım öğrenciden öğrenciye farklı algılanacaktır. Bu bağlamda ölçen kişi öğrencileri bireysel olarak tanımalı ve yönlendirici desteğin ne zaman ölçme ortamından çıkartılacağını bilmelidir. Hangi seviyede öğrencilerin ölçen kişi tarafından sağlanan yardıma nasıl tepki verdikleri araştırılması gereken bir konudur.

DÜŞÜNÜP TARTIŞALIM.



Yabancı dilde konuşma becerisi için bir dinamik ölçme örneği tasarlayınız.



Dinamik Ölçme Örneği

Tablo 2

*Yabancı Dilde Yazma Becerisinin Ölçülmesine Yönelik Dinamik Ölçme Örneği
(Tianshun ve Mian, 2013)*

Aşamalar	Konu seçimi	Fikirlerin Düzenlenmesi	Taslakların gözden geçirilmesi	
Ön-Görev	Öğretmen	Görev verme; Stratejiler		
	Öğrenci	Beyin Fırtınası	Fikir &Yapılandırma	İlk Taslak
Yönlendirme	Öğretmen	Diyaloglar, Yönlendiriciler, Kriter eğitimi, Kaynaklar ve İpuçları		
	Öğrenci	Tartışma, Düzeltme	Akran düzeltmesi	İkinci Taslak
Son Görev	Öğretmen	Diyaloglar ve yönlendirme; Özetleme; Dönütleri ve Tavsiyeleri alma.		
	Öğrenci	Konuyu düzenleme	Yapıyı iyileştirme	Son taslak

Yabancı dilde yazma becerisinin ölçülmesinde dinamik ölçmenin kullanımı için bir örnek vermek gerekirse bu ölçmede üç yazma aşamasından bahsetmek gereklidir. Bu aşamalar; konu seçimi, fikirlerin düzenlenmesi ve taslakların gözden geçirilmesini kapsar. Dinamik ölçme sürecine aşamaların bütünleştirilmesinde ise ön-yazma aşaması, destekleme aşaması ve son-yazma aşaması yer alır (Tianshun ve Mian, 2013). Yukarıdaki tabloda aşamalar, öğretmen ve öğrenci görevleri detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Kaynakça

- Ajideh, P.& Nourdad, N. (2012). The effect of dynamic assessment on EFL reading comprehension in different proficiency levels. *Language Testing in Asia*, 2(4), 101-122. <http://dx.doi.org/10.1186/2229-0443-2-4-101>.
- Alibali, M. (2006). Does visual scaffolding facilitate students' mathematics learning? Evidence from early algebra. Retrieved from <http://ies.ed.gov/funding/grantsearch/details.asp?ID=54>
- Antón, M. (2003). *Dynamic assessment of advanced foreign language learners*. Paper Presented at the American Association of Applied Linguistics, Washington, D.C., March.
- Bulter, K, G. (2000). *Dynamic and Authentication Problems of Spoken and Written Language Disorders*. Syracuse University, Syracuse, USA.
- Compennolle, R. A. V. and Zhang, H. (2014). Dynamic assessment of elicited imitation: A case analysis of an advanced L2 English speaker. *Language Testing*,31(4), 395-412.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London and New York: Routledge Falmer.

- Davin, K. et al. (2014). Classroom dynamic assessment of reading comprehension with second language learners. *Language and Sociocultural Theory*, 1(1), 1-23.
- Dearborn, W. F. (1921). Intelligence and its measurement. *Journal of Educational Psychology*, 12(4), 210- 212.
- Derakhshan, A., & Kordjazi, M. (2015). Implications of dynamic assessment in second/foreign language contexts. *English Linguistics Research*, 4(1), 41-48.
- Ebadi, S. & Asakereh, A. (2007). Developing EFL learners' speaking skills through dynamic assessment: A case of a beginner and an advanced learner, *Cogent Education*, 2017(4), 1419796, 1-18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1419796>
- Feuerstein, R., & Rand, Y., & Hoffman, M.B. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: the learning potential assessment device, Dynamic assessment in the classroom theory, instruments, and techniques*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Haywood, H. C., & Lidz, C.S. (2007). *Dynamic Assessment in Practice: Clinical and Educational Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hessamy, G. and Ghaderi, E. (2014). The role of dynamic assessment in the vocabulary learning of Iranian EFL learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 98 (2014), 645 – 652.
- Khoshsima, H. & Farokhipours, S. (2016). On The Role of Different Models of Dynamic Assessment on Promoting Speaking, *International Journal Of Humanities And Cultural Studies*, 2(4), 586-600.
- Kozulin, A., & E. Garb. (2002). Dynamic assessment of EFL text comprehension of at-risk students. *School Psychology International*, 23(1), 112–127. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034302023001733>
- Lantolf, J.P., & Thorne, S. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press
- Lantolf, J. P. (2009). Dynamic assessment: The dialectic integration of instruction and assessment. *Language Teaching*, 42(3), 355-368.
- Lidz, C. S., & Gindis, B. (2003). Dynamic assessment of the evolving cognitive functions in children. In A. Kozulin et al. (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Losardo, A., & Notari-syverson, A. (2001). Advantages and limitations of dynamic assessment. In March 2014, Retrieved on 26 March 2018 on <http://networktextbooks.brookespublishing.com/losardo/slides/7-4.pdf>.
- Mitchell, R. et al. (2013). *Second Language Learning Theories*. London and New York: Routledge.
- Naeini, J., & Duvall, E. (2012). Dynamic assessment and the impact on English language learners' reading comprehension performance. *Language Testing in Asia*, 2(2), 22-31. <http://dx.doi.org/10.1186/2229-0443-2-2-22>
- Nazari, A. (2017). Dynamic Assessment in Higher Education English Language Classes: A Lecturer Perspective, *The Journal of Language Teaching and Learning*, 7(1), 100-118.
- Nazari, B., & Mansouri, S. (2014). Dynamic assessment versus static assessment: A study of reading comprehension ability in Iranian EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(2), 134-156.

- Poehner, M.E. (2007). *Beyond the Test: L2 dynamic assessment and the transcendence of mediated learning. The Modern Language Journal, 91(3), 323-340.* <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00583.x>
- Sternberg, R.J. and E.L. Grigorenko. (2002). *Dynamic Testing. The Nature and Measurement of Learning Potential.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Tan, Ş. (2008). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Pegem Yayınları.
- Tianshun, M. I. A. O., & Lv. M. (2013). Dynamic assessment in ESL writing class. Retrieved from http://www.atlantispublishing.com/php/download_paper.php?id=6996
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society.* USA: Harvard College.
- Yakışık, B., & Çakır, A. (2017). Dynamic Assessment of Prospective English Teachers' Speaking Skills. *European Journal of English Language Teaching, 2(1), 22-53.* Retrieved from <https://oapub.org/edu/index.php/ejel/article/view/494>

Görseller

- https://www.google.com.tr/search?biw=1366&bih=637&tbm=isch&sa=1&ei=8i3SWsf-KsmXsgHR4KDYAQ&q=project&oq=project&gs_l=psyab.3..0l2j0i67k1j0l7.654990.656573.0.657674.7.6.0.1.1.0.169.726.0j5.5.0....0...1c.1.64.psy-ab..1.6.730....0.rKy2dyFl3U#imgsrc=APLsgbypFbxEZM:
- https://www.google.com.tr/search?biw=1366&bih=637&tbm=isch&sa=1&ei=hTDSWo6UGoPosQGzgbSYDg&q=terazi&oq=terazi&gs_l=psyab.3..0l10.226867.228459.0.228802.6.5.0.1.1.0.174.753.0j5.5.0....0...1c.1.64.psyab..0.6.759...0i67k1.0.N63N_8kb7wc#imgsrc=G8FPpn-Y71w70UM:
- https://www.google.com.tr/search?biw=1366&bih=637&tbm=isch&sa=1&ei=hTDSWo6UGoPosQGzgbSYDg&q=fark&oq=fark&gs_l=psyab.3..0l10.3730.4940.0.5304.5.5.0.0.0.0.152.592.0j4.5.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.4.590.0..0i67k1.132.VnXjYRbSoyU#imgsrc=OmtO_TJU27w1M:
- https://www.google.com.tr/search?rlz=1C1HLDY_trTR741TR741&biw=1366&bih=637&tbm=isch&sa=1&ei=5WvSWvaEOuP6ASXnJ6wDA&q=knowledge&oq=knowledge&gs_l=psyab.3..0i67k1j0l2j0i67k1j0l6.26006.27678.0.28325.9.6.0.3.3.0.158.902.0j6.6.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.9.919....0.VBOYmMWhayo#imgsrc=EvFJmoWr0iIN4M:

OSMANLI DEVLETİ'NDE YABANCI DİL EĞİTİMİ (PARİS MEKTEB-İ OSMÂNÎSİ ÖRNEĞİ)

Öğr. Gör. Halil İbrahim Çelik¹

GİRİŞ

Coğrafi Keşifler ve Sanayi İnkılabı sonrasında değişen ekonomik ve siyasi koşullar nedeni ile Batı medeniyeti karşısında geri kaldığını değerlendiren Osmanlı Devleti, düşmanı daha iyi tanımak için onun dilini de öğrenmeye ihtiyaç duymuştur. Batı'daki gelişmeleri izlemek ve ülkesine taşımak isteyen devlet adamlarımızın bu hedeflerini gerçekleştirmek için yabancı dil eğitimine yöneldikleri görülmektedir.

III. Selim döneminde başlayan Tanzimat Fermanı ile ivme kazanan yeni dönemde Osmanlı Devleti, kadim öğretim müessesesi olan medreselerin yerine batılı eğitim müesseselerini örnek olan mektepler açmıştır. Bu mekteplerde dersler özellikle Fransa'daki eğitim yöntemleri ve müfredata göre verilmeye başlanmıştır. Bu yenilik yabancı dil bilme ihtiyacını artırmıştır. Avrupa'dan Osmanlı ülkesine gelen yabancı uzmanlar, öğretmenler ile temas eden hem devlet adamları hem de talebelerin dönemin bilim ve kültür dili olan Fransızca'yı öğrenmeleri zorunluluk olarak ortaya çıkmış gözükmektedir. III. Selim devrinden itibaren yabancı dil eğitim bir zorunluluk olarak eğitim müesseselerinin öncelikli meselesi olarak değerlendirilmeye başlanmıştır.²

Osmanlı Devleti, Tanzimat Fermanı'nın ilanından itibaren, diğer alanlarda olduğu gibi Maarif alanında da köklü reformlar yapmaya çalışmıştır. III. Selim döneminden itibaren başlayan reform hareketleri, II. Mahmud döneminde sürdürülmüş, Tanzimat Döneminde ise yeni bir mahiyet kazanmıştır.³ Bu dönemde Avrupa ile siyasi ilişkilerin yoğunlaşması, Avrupa'dan uzmanlar davet edilmesi, Avrupa'ya Türk talebelerin gönderilmesi uygulamaları yabancı dilin önemi artırmıştır. Osmanlı Devleti'nin kuruluş döneminden XVII. yüzyıla kadar yabancı dil öğretmek ve yabancı dil bilen insan yetiştirmeye yönelik çalışmalar sonraki dönemlere göre daha az görül-

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi, Öğretim Görevlisi.

² Enver Ziya KARAL, Osmanlı Tarihi, c. VI, (Islahat Fermanı Devri-1856-1861), TTK Yayınları, 7. Baskı, Ankara, 2007, s.181-184.

³ Bayram KODAMAN, Abdülhamid devri Eğitim Sistemi, TTK Yay, Ankara, 1999, s.19-58.

mehtedir. Devletin; askeri, siyasi ve kültürel bakımdan güçlü durumu, başkalarını tanımak için çaba göstermelerini gerekli kılmıyordu. Osmanlı Devleti'nin güçlü dönemlerinde medreseler de az sayıdaki talebeye dil eğitimi verildiğine ilişkin veriler bulunmaktadır. II. Mehmed (Fatih) gibi bazı Osmanlı Padişahları ise yabancı dil eğitimine önem vermişlerdir. Hatta bizzat yabancı dile öğrenen Osmanlı Padişahları olmuştur. Ancak yabancı dil bilmeye ihtiyaç gösteren meslekler de daha çok Rum ve Ermeni vatandaşlardan yararlandıkları görülmektedir. Hristiyanlıktan ihtida eden kişiler de tercümanlık ve dış işleri bürokrasisinde görev yapmışlardır. Osmanlı Devleti'nde yabancı dil kavramından Fransızca, İngilizce, Almanca, İtalyanca, Rusça gibi batı dilleri olarak anlaşılmalıdır. Arapça ve Farsça yabancı dil olarak değerlendirmemiştir.⁴

1821 tarihli Yunan İsyanı da Türkiye'de yabancı dil eğitimine ihtiyaç duyulmasının nedenlerinden birisidir. Bu İsyanı kadar Osmanlı Devleti hariciyesinin tercümanlık hizmetlerini Rum vatandaşlar sürdürmüştür. Ancak Yunan İsyanında Divân-ı Hümâyûn tercümanı olarak görev yapan Rumların etkisi olduğu görüldüğünden II. Mahmud Tercüme odasını kurarak burada Türklere görev vermek istemiştir. Yabancı dil bilen Türk talebeler yetiştirilmesine çalışılmıştır.⁵ Ülkemizde yabancı dil eğitimi girişimlerinde Yunan İsyanı önemli dönüm noktalarından birisi olmuştur. Bu isyandan itibaren Müslüman tebaaya yabancı dil öğretme çalışmaları ivme kazanmıştır.

Osmanlı Devleti'nde yabancı dil eğitimi için yapılan çalışmalar içerisinde en ilgi çekici olanlardan birisi de Paris'te açılan Mekteb-i Osmânî'dir. Osmanlı Devleti'nin Avrupa'da açtığı ilk mektep olması bakımından ilgi çekici olan Mekteb-i Osmânî, eğitim tarihi çalışmaları içerisinde önemli başlıklardan birisi olmuştur.⁶ Mekteb-i Osmânî'nin eğitim sistemi, kuruluşu, öğrencilerinin eğitim durumu gibi konuların açıklığa kavuşturulması ve yeniden değerlendirilmesi ülkemizde yabancı dil eğitim sorununa çözüm çabalarına yol gösterici olacağını düşünüyoruz. Mekteb-i Osmânî'nin kuruluş ve çalışmaları konusuna girmeden önce Osmanlı Devleti'nde yabancı dil eğitimine ilişkin çalışmaları kısaca gözden geçirmek yararlı olacaktır.

1. OSMANLI DEVLETİ'NDE YABANCI DİL ÖĞRETME ÇALIŞMALARI

III. Selim devrinden ibaren yabancı dilin örgün eğitim sistemi içerisinde öğretilmesi ve bir eğitim aracı olarak kullanılması gereği görülmeye başlamıştır. Yeni açılan mühendishanelerde Fransızcanın zorunlu ders olarak okutulması, yine bu okulların kütüphanelerine Fransızca kitaplar getirilmesi XVIII. Yüzyılın sonundan itibaren Osmanlıların yabancı dil eğitimine önem vermeye başladıklarını göstermektedir. III. Selim Avrupa ülkelerine göndermiş olduğu görevlilere; *"gittikleri yerde boş durmayıp lisan öğrenmelerini"* emretmiştir.⁷

Bu dönemde Paris'te elçilik görevinde bulunan Halet Efendi, kendisi yabancı dil bilmediği halde, Osmanlı Devleti'nde eğitim alanında yapılacak ıslahatlar ile ilgili yaptığı değerlendirmede *"Lisan Mektebi"* kurulmasını teklif etmiştir.⁸

II. Mahmud döneminde ise devlet kademelerinde yükselmek için yabancı dil bilgisi bir koşul olarak ortaya çıkmıştır. Devlet memurları hem yükselmek hem de gelirlerini artırmak için yabancı dil öğrenmeye gayret göstermişlerdir. Gülhane Hattı Hümayununun (Tanzimat Fermanı) ilânı Osmanlı Devleti'nde yeni bir devrin başlangıcıdır. Bu devirde Avrupa ile siyasi ve ekonomik

⁴ KARAL, a.g.e., s.181-184.

⁵ Mehmet DEMİRYÜREK, "Türkiye'de Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminin Tarihi Gelişimi Üzerine Bir Değerlendirme (1891-1928)", HÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 28(1), 2013, s. 132.

⁶ Mehmed Esad, Mirat-ı Mekteb-i Harbiye, Artin Asaduryan Şirket-i Mürettibiye Matbaası, İstanbul, 1310, s. 65-72, Osman ERGİN, Türk Maarif Tarihi, C. I-II, Eser Matbaası, İstanbul, 1977, s. 454-456.

⁷ KARAL, a.g.e., s.181-184.

⁸ Abdülkadir ÖZCAN, "Hâlet Efendi", DİA, C. XV, İstanbul, 1997, s. 249-250.

ilişkilerin gelişmesi sonucunda dil becerileri daha önemli hale gelmiştir. Padişah Abdülmecid'in bile Fransızca öğrenmek için gayret göstermesi Osmanlı Devleti'nin yabancı dil eğitimine verdiği önemi göstermektedir.⁹

Dönemin önemli devlet adamlarından Ahmed Cevdet Paşa; eğitim, dil, yabancı dil eğitimi gibi meseleler üzerinde çalışmış bir Osmanlı aydını olarak yabancı dile eğitimin önemine işaret etmiştir. E. Z. KARAL'a göre Fransızca'yı medrese ulemasının tazyikinden çekinerek gizlice öğrenen Ahmed Cevdet Paşa, Tanzimat dönemi devlet adamları içerisinde yabancı dil eğitimin önemini erken kavrayan eğitimcilerimizden birisi olmuştur.¹⁰

Osmanlı Devleti'nin yabancı dil eğitimine yönelik çalışmalar yeniden yapılanma dönemi boyunca sürdürülmüştür. Paris Mekteb-i Osmânîsinden daha ileri bir tarihte olmak üzere El sine Mektebi açılması yabancı dil eğitimi çalışmalarına önemli örneklerden birisi olarak gösterilebilir. 24 Eylül 1879 tarihinde yabancı dil de okuyup yazabilecek adam yetiştirmek gayesi ile İstanbul'da eğitim süresi dört yıl olan dil okulu açılmıştır. Bu mektep Arapça ve Fransızca'nın zorunlu, Rumca, Ermenice, Slavca, İngilizce, Almanca ve Rusça dillerinden birisinin seçmeli olarak okutulması tasarlanmıştır. Bu mektepten başarı ile mezun olanlara devletin ihtiyaç duyduğu memurluklara ve tercüme odalarında görev verilmesi düşünülmüştür. Mektep ticaret alanında ihtiyaç duyulan yabancı dil bilen personel yetiştirmeyi de hedeflemiştir. Mektebin nizâmname-sinden her ne kadar tüm Osmanlı tebaasının mektebe kayıt hakkının olduğu belirtilmiş olsa da mektep da okutulması planlanan dersler değerlendirildiğinde Müslüman tebaaya yönelik bir çalışma olduğu görülmektedir.¹¹

28 Şubat 1856 tarihinde Islahat Fermanı ilan edildikten kısa bir süre sonra bir kısmının masrafları devlet tarafından bir kısmın da aileleri tarafından karşılanmak üzere toplam otuz altı öğrenci Fransa'ya gönderilmiştir. Bu öğrencilerinden başka kendi imkânları ile ya da çeşitli nedenler Fransa'ya tedrisat için giden öğrenciler burada önce yabancı dil eğitim için lisan mekteplerine başlıyorlardı.¹² Avrupa'nın kültür ve medeniyet alanlarında ulaşmış olduğu seviyeye ulaşmak isteyen Osmanlı Devlet adamları, tahsil için Fransa'ya gönderdikleri talebelerin buradaki tahsillerinden azami derecede istifade etmeleri için çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmaların önemli unsurlarından biriside yabancı dil öğretimi olmuştur. Fransa'nın başkenti Paris'e tahsil için gönderilen Türk talebelerin burada okullarda verilen dersleri takip edebilmeleri için Fransızca; dinleme, okuma, anlama ve yazma becerilerine ihtiyaç duydukları muhakkaktır. Bu ihtiyaçların karşılanması ve talebelerin burada etkin bir eğitim almasını sağlamak amacı ile Osmanlı Devleti, Paris'te Türkiye'den gelen talebelerin dil eğitimini ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere bir dil hazırlık mektebi açmayı kararlaştırmıştır. Bu mektebin açılma gayeleri arasında Paris'te talebelerin denetlenmesi ve masraflarının azaltılması düşüncelerinin de etkili olduğu değerlendirilmektedir.

2. PARİS MEKTEB-İ OSMÂNİSİ

Yukarıda anlatılan düşünce ve hedefler ile Paris'e gönderilen Türk talebeler dağınık, disiplinsiz ve plansız bir şekilde farklı lisan mekteplerine yerleşiyorlardı. Türk Talebelerin idaresi, denetimi ve tahsillerinin takibi için Paris'te lisan mektebi açılması fikri ortaya çıkmıştır. Bu talebelerin dini hayatlarının da bu mektep vasıtası ile takip edilebilecekti. Mektebin açılış tari-

⁹ KARAL, a.g.e., s.181-184.

¹⁰ KARAL, a.g.e., s.181-184.

¹¹ Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme, Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı, İstanbul, 2017, s. 157-158, BOA, İ. MMS, 64/3022-1-3.

¹² Adnan ŞİŞMAN, Mekteb-i Osmânî (1857-1864), <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/112742>, s.84-85. (26.10.2018)

hi ve açılış şekli ile ilgili çeşitli kaynaklarda farklı bilgiler zikredilmektedir. Mehmed Esad'ın Mirat-ı Mekteb-i Harbiye isimli eserine göre; devrin Paris elçisi, Reşit Paşa'nın oğlu Mehmet Cemil Bey, Paris'te mektebi açma girişiminde bulunmuştur. Mektep, Türk yöneticilerin yönetiminde Fransız Muallimler tarafından eğitim verilen bir müessesese olarak planlanmıştır. Mehmet Cemil Bey'in fikrinin Fransa Maarif Nâzırı R. Rauland tarafından da uygun görülmesi ile Ekim 1859 (1276) tarihinde Paris'te Grenelle Mahallesi Violet Sokak, 53 numarada kiralananan bir evde Fransız Maarif Nezareti himayesinde Mekteb-i Osmânî resmen açılmıştır. Mektep olarak kullanılmaya başlayan evin sokak kapısı üzerine Osmanlı padişahının tuğrası asılmıştır.¹³

Mekteb-i Osmânî'nin açılışında Osmanlı Devleti'nin Paris elçisinin etkili olması bu mektebe özgü bir süreç değildir. Genel olarak Osmanlı modernleşmesinde, Türk toplumunun batılılaşmasında Avrupa'da açılan elçiliklerin önemli rolü olmuştur. Elçilikler; batıyı tanıyan devlet adamları yetişmesine vesile olmuşlardır. Ayrıca batıdan Osmanlı Devleti'ne uzman-muallim getirilmesini ve batıya talebe gönderilmesine rehberlik etmişlerdir. Avrupa başkentlerindeki elçilikler genel de batılılaşma, özel de eğitim müesseselerinin batılılaşmasında önemli görevler üstlenmişlerdir.¹⁴

Mektebin açılışında talebelerin eğitimi ile meşgul olacak bir komisyon oluşturulmuştur. Bu komisyon Fransa Maarif Teşkilatı görevlileri, Osmanlı Devleti Paris elçiliği görevlileri ve Osmanlı Hariciye Nezareti görevlilerinden oluşturulmuş olup yedi kişiden mürekkeptir. Komisyon, talebelerin eğitim seviyelerini öğrenmek için bir seviye tespit sınavı ile işe başlamıştır. Mehmet Cemil Bey bu sınavdan sonra mektebe alınacak öğrenciler ve mektebin işleyişine ilişkin için bazı kurallar belirlemiştir. Talebelerin yatılı olarak bir binada toplanması, mektep müdürü ve kumandanının aynı binada ikamet etmesi, Fransız eğitim sisteminin uygulanması, on yedi yaşından büyük öğrencilerin mektebe alınmaması ve yeni öğrenciler için her yıl İstanbul'da düzenli sınav yapılması kararlaştırılmıştır.¹⁵

Osman Nuri ERGİN, Mekteb-i Osmânî'nin 1856 (1273) senesinden itibaren eğitim vermeye başladığını ifade etmektedir. ERGİN'e göre; mektebin açılışı 1855 senesinde gerçekleşmiş olmalıdır. Çünkü 1856 yılı maarif kayıtlarında mektebin talebesi, muallimleri ve diğer memurları ile ilgili kayıtlar bulunmaktadır.¹⁶

Osmanlı Devlet Arşivindeki 23 Ekim 1857 tarihli belgede ise Mekteb-i Osmânî'nin işleyişi ve genel kurallarını düzenleyen bir nizamname bulunmaktadır. Mekteb'in nizamnamesinin düzenlenme tarihi 23 Ekim 1857'dir. Bu belgeye göre; Mehmed Esad'ın verdiği tarih daha anlamlı hale gelmektedir. Ancak 1856 yılından itibaren Paris'te bir mektep açma çalışmasının olduğu ve 1859 senesinde ise mektebin açılışın tamamlandığını değerlendirmek mümkündür.¹⁷

Mekteb-i Osmânî'nin açılış tarihine ilişkin farklı kayıtlar olmakla birlikte Osmanlı Devleti'nin 1855-1859 tarihleri arasında Paris'e eğitim için gönderdiği Türk talebeler için bir mektep tesis ettiği muhakkaktır. Adnan ŞİŞMAN, Fransız arşivine göre mektebin resmi açılış tarihini 6 Kasım 1857 olarak tespit etmektedir.¹⁸ Bu mektebin açılışının; Islahat Fermanı'nın (28 Şubat 1856) ilanı ile ve Mısır Valisi Mehmet Ali Paşa'nın Mısır ve Suriye'den Fransa'ya tahsil için gönderdiği talebelere lisan öğretmek için Fransa'da açtığı mektep ile de ilgisi bulunmaktadır. Mehmet Ali

¹³ ŞİŞMAN, a.g.e., s. 87, Mehmed Esad, a.g.e, s. 66.

¹⁴ Ercümen KURAN, Türkiye'nin Batılılaşmasında Osmanlı Daimi Elçiliklerinin Rolü, VI. Türk Tarih Kongresi, Ankara 1967, s.489-490

¹⁵ ŞİŞMAN, a.g.e., s. 86.

¹⁶ ERGİN, a.g.e., s. 454.

¹⁷ Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme, Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı, İstanbul, 2017, s. 59.

¹⁸ ŞİŞMAN, a.g.e., s. 87.

Paşa'nın Fransa'da açtığı mektep ile Osmanlı Devleti'nin açtığı mektep arasında açılış amacı ve eğitim özellikleri bakımından benzerlik görülmektedir.¹⁹

Mekteb-i Osmanî'nin ilk müdürü olarak Viyana'da eğitim almış olan Binbaşı Ali Nizami Bey atanmıştır. Yine Avrupa'da eğitim almış olan Tahsin Efendi, Kerim Efendi ve Selim Sabit Efendi mektebin muallimleri olarak görevlendirilmişlerdir. Bu muallimlerin görevi mektebe kayıtlı talebenin ahlak-ı milliyesini, adap-ı ve erkân-ı diniyesini muhafaza etmek olarak belirlenmiştir. 1862 tarihli bir tezkere-i samiyede "*Paris'te kâin Mektebi Osmani müdürü bulunan kaymakam izzetlû Ali Bey hayli zamandan beri orada bulunup bu hizmetin olsuretle müddeti medide bir zabıt uhdesinde bırakılmasından ise erkân-ı harbiye ve sunufi saireden munavebeten munasip zabıtana ihalesi bazı cihetlerce fevaidi müstelzim olacağı*"na dair emir verilmiştir. Mektebi Osmanî müdürünün maaşı elli dokuz lira olarak belirlenmiştir. Müdürün başka bir müesseseden maaş ya da tahsisat alması ise yasaklanmıştır.²⁰

Mir'atı Mektebi Harbiye isimli eser de Mekteb-i Osmanî'de müdürlük ve muallimlik görevleri verilen Türk zabıt ve sivil memurların, Fransız muallimlerin bazılarının isimleri ve görevleri kaydedilmiştir. Örneğin; Abdulhak Hamid Tarhan, babasının memuriyet nedeni ile Paris'te bulunması nedeni ile bu mektepte tahsil görmüştür.²¹

Sultan Abdülaziz, 1867 (1284) senesinde Paris'teki umumi sergiyi gezmek üzere Fransa'yı ziyarete gittiğinde Fransa'nın başkentinde Mekteb-i Osmanî talebeleri tarafından karşılanmış ve sultan bu karşılanmadan hoşnut olmuştur.²² Mektebin eğitim ve yönetim faaliyetlerinin düzenlenmesinde daha önce belirtilen Türk-Fransız karma komisyonu görevini mektebin kapanışına kadar sürdürmüştür. Bir denetim komisyonu işlevine de sahip olan bu komisyonun görev ve yetkileri Osmanlı Devleti ile Fransa tarafından belirlenmiştir. Komisyon, Mekteb-i Osmânî'de Eğitim başlığında değerlendirmeye çalışacağımız nizâmname hükümlerine göre mektebin işleyişini denetlemiştir.²³

Mekteb-i Osmânî'i müdürü Esat Bey²⁴, 14 Mayıs 1864 senesinde Paris elçiliğine yazdığı rapor da mektepteki aksaklıkları ve eksiklikleri bildirmişti. Bu rapor İstanbul'a ulaşmış ve tartışılmıştır.²⁵

Mekteb-i Osmânî'de Esat Bey'in raporunda tespit ettiği aksaklıklar şunlardır;

1. Paris'e gönderilen talebelere çok masraf edilmesine rağmen nicelik ve nitelik olarak yeterli insan yetiştirilememiştir.
2. Mektebin mezunları İstanbul Mekteb-i Harbiye'sinin istediği nitelikte talebe yetiştirememektedir.
3. Mektep o güne kadar kötü idare edildiğinden kazanımlar yeterli seviyede değildir.
4. Yaşları 25'i aşmış öğrencilerin Paris'e gönderilmeleri yararlı olmamaktadır. Bu yaştaki talebeler dil bilmedikleri için güçle karşılaşmaktadırlar. Dil problemi eğitimlerini etkilemektedir. Kendilerinden küçük yaşta ki öğrencilerle aynı sınıfı paylaşmaları motivasyonlarını bozmaktadır.
5. Mektebin tedrisata devam ettirilmesi düşünülürse talebe, muallim ve diğer görevlilerin sayıları artırılmalıdır. Mektep binası satın alınarak tadilat yapılmalıdır.

¹⁹ ERGİN, a.g.e., s. 454, Mehtap AY, Paris Mekteb-i Osmani'sinin Kuruluş, Amaç ve İşlevi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, AÜSBE, Ankara, 2007, s. 40.

²⁰ ŞİŞMAN, a.g.e., s. 87, (26.10.2018); ERGİN, a.g.e., s. 454-456.

²¹ Mehmed Esad, a.g.e., s. 68.-

²² ERGİN, a.g.e., s. 455.

²³ ŞİŞMAN, a.g.e., s. 88-90.

²⁴ Esat Bey ilerleyen tarihlerde paşa rütbesi almıştır. İstanbul'da sadrazam olarak da görev yapan Esat Paşa Mekteb-i Osmânî'nin kapatılmasında etkili olmuştur..

²⁵ ERGİN, a.g.e., s. 456.

Mekteb-i Osmânî'nin ıslahı için öneriler;

1. Paris'e tedrisat için küçük yaştaki talebeler gönderilmelidir.
2. Fransa'ya gönderilecek öğrencilerin Fransız mekteplerinde tahsiline imkân sağlanarak mektep kapatılmalıdır.

Ancak Esat Bey'in bu tespit ve önerileri İstanbul'da kabul görmemiştir. Mektebin eksikliklerine karşın eğitimine devam etmesine karar verilmiştir. Talebelerin küçük yaşta Paris'e gönderilmesi fikri ise, küçük yaştaki çocukların Fransız kültüründen ve dininden etkilenmeleri ihtimali nedeni ile uygulamaya konulmamıştır.²⁶

Yukarıda ifade edilen görüşlere ve uygulamalara karşın, 1869 yılında mektebe talebe gönderilmesi uygulamasının sonlandırılması düşünülmüştür. Mektepte tedrisata son verilmiş, ancak mektep bir süre daha pansiyon olarak hizmet vermeye devam etmiştir. Talebeler ise önce Paris'teki çeşitli mekteplere dağıtılmıştır. Bu gelişmelerden sonra ise Paris'e gönderilen talebe sayısında kısıtlamalara gidilmiştir. Mekteb-i Osmânî binası 1869 yazında kapatılarak talebeler çeşitli pansiyonlara dağıtılmıştır. Osman ERGİN göre is; 1874 yılında Paris'te bulunan Osmanlı Mektebi kapatılarak talebeleri İstanbul'a getirilmiştir.²⁷

Mektebin Osmanlı Devleti'ne maliyetinin çok yüksek görülmesi de²⁸ mektebin kapatılmasına gerekçe olarak gösterilmiştir. Diğer yandan İstanbul'da Mekteb-i Osmanî'ye benzer nitelikte Fransızca tedrisatta bulunmak üzere 1868'de İstanbul Mekteb-i Sultani'sinin açılması fikri ortaya çıkmıştır. Tüm bu etkenlerin sonucunda Paris'teki mektep kapatılmıştır. Paris'te Osmanlı Mektebinin kapatılması ile burada görevli muallimlere tazminat olarak altı aylık maaşları ödenmiştir. Ayrıca uzun süre görev yapan beş Fransız muallime Nişan-ı Hümâyûn verilerek taltif edilmişlerdir. Paris Mekteb-i Osmanîsinin kapatılmasında daha önce bu mektepte müdürlük yapmış olan Sadrazam Sakızlı Esat Paşa da etkili olmuştur. Bu mektebe ayrılan ödenek ile İstanbul'da dokuz askeri rüştiye tesis edilmiştir.²⁹

Mektebi Sultani'nin Fransız müdürü Mösyö dö Salv, Revü dö mond gazetesindeki makalesinde Mekteb-i Osmanî için; *"Büyük masraflar ihtiyar edilerek Paris'te 40 Osmanlı talebesi bulunduğuyordu. Bunlar orada mümtaz muallimlerden ders alıyor, sonra Türkiye'ye avdet ediyorlardı. Maatteessüf teşkilatındaki noksandan dolayı bu Paris Mektebi Osmanisi kendisinden beklenen neticeleri vermedi ve lağvedilmeğe mecburiyet hâsıl oldu"* demiştir.³⁰

3. MEKTEB-İ OSMANİ'DE EĞİTİMİ

3.1. Mektep Nizâmnâmesi

Mekteb-i Osmanî'nin eğitim programı, tahsil müddeti, iâşe ve ianesinin tahsisi, talebenin uymakla yükümlü olduğu hususlar 23 Ekim 1857 tarihli bir nizâmnâme ile belirlenmiştir. Bu nizâmnâme'ne günümüz harfleri ile şöyledir;

"Paris'de te'sisi musammem olan bir Osmanlı Mektebi'ne dair nizâmnâmedir

Fransa'da ikmâl-i tahsil ve terbiyeleri için taraf-ı Devlet-i Aliyye'den gönderilmekte olan şâkirdâna mahsus olmak üzere Paris'de bir Osmanlı Mektebi te'sis olunmuşdur. İşbu mektebe kabul

²⁶ ŞİŞMAN, a.g.e., s. 113-117.

²⁷ Mektebin açılış tarihinde olduğu gibi kapatılma tarihinde de farklı tarih tespitleri bulunmaktadır. Ancak Arşiv belgelerine göre mektebin tedrisatının sonlanması tarihinin 1869 senesi olarak tespiti isabetli olacaktır. Osman ERGİN, Paris'te öğrenciler ile iletişim ve denetim birimi olarak varlığını sürdüren "Talebe-i Osmâniyye Müdürlüğünü (Direction des Eleves Ottamans) mektebin devamı olarak değerlendirmiş olmalıdır.

²⁸ Mekteb-i Osmanî'nin maliyetini, Osman ERGİN 150.000 Frank olarak tespit ederken, Adnan ŞİŞMAN 200.000 Frank olarak tespit etmektedir. İki tespitin arasında önemli bir fark bulunduğu görülmektedir. Ancak bu maliyetinin dokuz askeri rüştiyeyi tesis edebilecek seviyede olması önemlidir.

²⁹ ERGİN, a.g.e., s. 456, ŞİŞMAN, a.g.e., 117-118.

³⁰ ERGİN, a.g.e., s. 456.

olunacak olan şâkirdân Fransa Devleti mekteblerinin umum derslerinden istifadeye kesb-i liyakat edebilmelerine iktizâ eden edebiyat ve fûnûn derslerini ikmâl eyleyeceklerdir. Mekteb-i mezkûrda müddet-i tahsil üç seneden ibaret olarak birinci senede şâkirdânın Fransız lisanıyla ıstılahatını ve tarih ve coğrafya ve hesaba dair bazı malumât-ı icmâliye ve kalan iki seneler dahi lisan-ı mezkûrun dekâyikıyla tarih ve coğrafya ve riyâziye ve ulûm-ı tabiiyye tahsiline mahsus olacak ve bu derslere, okunulan şeylere dair müzâkereler dahi zam ve ilâve kılınacaktır. Şâkirdân iki sınıfa münkasım olarak birincisi tarîk-i askeriyeye ve ikincisi tarîk-i kalemiyeye girecek şâkirdândan mürekkeb olacak ve fî hadd-i zâtihî birbirlerinden farklı olan işbu iki sınıf şâkirdânı müştereken bir derse dahil olabileceklerdir. Mekteb-i mezkûr bir idare meclisiyle beraber bir müdürün zîr-i idaresinde bulunacak ve işbu meclise sefâret müsteşarı ve o bulunmadığı hâlde mekteb müdürü riyâset eyleyecektir. İşbu mektebin idaresiyle derslerin tanzim ve tertibine dair hususât işbu meclise arz olunacak ve seneden seneye icrası lâzım gelen imtihanlar ile mektebden çıkmağa me'zûniyet imtihanı ve bundan mâadâ şâkirdânın derece-i tahsil ve istifadelerini tahkik ve isbat için icra olunacak imtihanlar meclis-i mezkûr azâsı cânibinden icra kılınacaktır.

Mektebin Nizâmâtı

Kâffe-i şâkirdân mektebde müsâvât üzere bulunacak ve mikdar-ı maaşları dahi derece-i mütesâviyede olarak kendilerine üniforma olmak üzere mükemmel bir takım elbise verilecektir. Şâkirdân haftada iki kere yani her Perşembe ve Pazar günlerinde mektebden çıkmağa me'zûn ve Perşembe günü saat on bir ve Pazar günü nisfû'l-leylde mektebe avdet etmeğe mecburdurlar. Müdür tarafından tahrîren ruhsat verilmedikçe şâkirdândan bir ferd mektebden haricde gece kalamayacaktır.

Kaide-i Umumiye

Birer muallim-i mahsusun nezâreti altında olmak üzere her sınıf için birer dersâne bulunacak ve birinci ve ikinci sene şâkirdânına mertebe-i liyakatleriyle mektebin vüs'atine göre mahsus odalar dahi verilebilecektir. Ders zamanları dersâne ile odalarda cümlelerin sükût üzere olması lâzımedendir. Her ne vakit iki nefer şâkirdân birbirleriyle dersi müzâkere etmeliği murad ederler ise işbu müzâkereyi muallimlerinin ruhsatıyla vakt ve mahall-i muayyeninde icra edebilecekler ve şâkirdân-ı merkûme teneffüs saatlerinden başka vakitte ziyaretlerine gelen kimesneleri kabul edemeyeceklerdir. Mektebin usul-i yevmiyesi vech-i âtî üzere tertib ve tanzim olunmuşdur. Nisan'ın birinden Eylül'ün nihayetine değin şâkirdân saat altı buçukda ve şühûr-ı saire de saat yedide yataktan kalkacaklar ve elbiselerini iksâyâ bir saat müsaadeleri olup ba'dehû herkes sınıfa mahsus salona duhûl eyleyecektir. Saat sekizden on bire kadar ders ve müzâkere ve on birden bire kadar kahvaltı ve teneffüs ve birden beş buçuğa kadar yine ders ve müzâkere ve beş buçuktan sekize kadar akşam ta'âmı ve teneffüs ve sekizden on bire kadar yalnız ders ile meşgul olunacaktır. Şâkirdânın suret-i te'dîbiyeleri İşbu nizâmât-ı mevzû'aya mugayir kâffe-i harekâta, nezâret eden muallim tarafından kayd ve zabt ve ledeh-hâce tahrîren müdüre iş'âr ve inbâ olunacak ve bu makûle harekâtın tekerrürü vuku'unda birkaç gün mektebde tevkif ve belki haps ve tescîn ile te'dîb olunacaktır. Eğer şâkirdlerden biri kâbil-i terbiye ve islâh olmadığı hâlde mekteb müdürü merkûmun hâl ve hareketini idare meclisine beyân ve havale edeceğinden merkûmun Dersaâdet'e iadesi lâzım gelip gelmeyeceği hususunu hükm etmeclik meclis-i mezkûre aid olacaktır. Şâkirdândan biri düyûna giriftâr olduğu hâlde işbu düyûnunu nizâmât-ı mahsusa kendi maaşından tesviyeye mecbur olacak. Ve bunun tamamen te'diyesine değin mektebde tevkif kılınacaktır. Derûn-ı mektebde şarab ve arak ve müs kirât-ı saire isti'mâli ile kâğıd ve kumar oyunları külliyyen yasak ve memnû'dur. Şâkirdândan hasta olanlar yalnız tabibin emriyle hastahâneye idhal olacak ve tabibin tayin eyleyeceği et'imedden mâadâ hiçbir şey ekl ve isti'mâl

edemeyecektir. Hastalıktan henüz ifâkat bulan şâkird tabibin ruhsatı olmadıkça mektebden dışarıya çıkmayacaklardır. *Azâ-yı Meclis (imzalar)*".³¹

Nizâmnâme'den anlaşıldığına göre; mektep talebelerinden öncelikle saygı, nezaket, temizlik ve düzenli olmaları talep edilmektedir. Talebelerin Fransız devlet mekteplerindeki tedrislerini kolaylaştıracak yabancı dil bilgisine ulaşmaları mektebin amacı olarak gösterilmektedir. Mekteb-i Osmânî'nin eğitim süresi üç yıl olarak belirlenmiştir. Birinci sene; Fransızca, tarih, coğrafya ve matematik dersleri eğitimi verilmektedir. İkinci ve üçüncü senelerde ise Fransızca, tarih, coğrafya, riyaziyet ve fen bilimleri müfredata dâhil edilmiştir. Mekteb-i Osmânî'ye talebelerinin iki şube olarak eğitim almaları ön görülmüştür. Şubelerden birisine askeri mektep talebeleri diğerine ise mülkiye talebeleri kayıt yaptıracaklardır. Şubelerin ortak ders almaları da nizaâmnâme ile uygun görülmüştür. Mektebin yönetimi daha önce kuruluşunu ve üyelerini açıkladığımız komisyon tarafından yapılacağı ve bu komisyonun başkanlığını sefâret müsteşarı, müsteşarın bulunmadığı durumda mektep müdürünün yapacağı belirtilmiştir. Talebelerin sınavları ve mezuniyet durumları da Türk-Fransız komisyonu tarafından düzenleneceği nizâmnâme ile belirlenmiştir.

Öğrencilerin iaşelerine ilişkin düzenlemeler de bu nizâmnâme'de yer almıştır. Talebeler üniforma şeklinde bir takım elbise verilmesi ve maaş tahsisi kararlaştırılmıştır. Öğrencilerin haftada iki kez okul dışına çıkma izinleri vardı. Perşembe ve Pazar günleri mektepten çıkabilirlerdi. Ancak Perşembe günü saat on 'da, Pazar günü ise saat on iki 'de mektebe dönmek zorunluğu getirilmiştir. Gece mektep dışında kalmak müdürün özel iznine tabidir. Bu kural ile talebelerin Paris'te sefahat âlemlerine girmelerine engel olmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Üniforma şeklinde kıyafet verilmesi de talebelerin okul dışında disipline uymalarını sağlayacak bir tedbir olarak değerlendirilebilir.

Mektep kuralları talebelerin derslerinde tam başarılı olmalarını sağlamak üzere planlanmaya çalışılmıştır. Her talebenin takibi için bir muallim görevlendirilmesi, ders çalışma mekânlarının düzenlenmesi, dersanelerde disiplinin sağlanması, tenffüs dışında mektebe ziyaretçi kabul edilmemesi kuralları bu düşüncemizi desteklemektedir. Mektep de talebelerin uyacağı zaman çizelgesi de nizâmnâme ile belirlenmiştir. Günlük program şu şekildedir;

Saat Aralığı	Program
06:30-07:00	Uykudan kalkma
07:00-08:00	Güne Hazırlık
08:00-11:00	Ders ve Müzakereler
11:00-13:00	Kahvaltı ve dinlenme
13:00-17:30	Ders ve Müzakereler
17:30-20:00	Akşam Yemeği ve Dinlenme
20:00-23:00	Ders

Bu programdan anlaşıldığına göre; talebelerden günlük on saatten daha fazla bir süre ders ile iştigal etmeleri beklenmektedir. Bu programın uygulanıp uygulanmadığını belgelerden tetkik edemiyoruz. Ancak mektebin kısa ömürlü olması ve beklenen faydanın sağlanamadığının anlaşılması programın uygulanmasının başarılı olmadığını göstermektedir. Adnan ŞİŞMAN, farklı bir günlük program tespit etmiştir. Yukarıda nizâmnâme'deki kayıtlara göre tespit ettiğimiz günlük program ile ŞİŞMAN'ın programında farklılıklar göze çarpmaktadır. Muhtemelen nizâmnâme de uyulması gereken program ile Paris'teki uygulamalarda farklılık ortaya çıkmıştır. İki program arasındaki en önemli farklılık, sabah etütleri, öğle yemeğinin ve ikindin kahvaltısı-

³¹ Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme, Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı, İstanbul, 2017, s. 59-60, BOA, İ. HR, 149/7830, 1, 3

sının ŞİŞMAN'ın programında yer almasıdır. Kanaatimizce her iki programda pedagojik bakımdan uygulanması güç programlardır.³²

Öğrencilerin kurallara uymamaları durumunda verilecek cezalar da belirlenmiştir. Muallimlere talebenin kurallara uyup uymadığının denetimi görevi verilmiştir. Muallim ilk hatasında öğrenciyi uyaracak, ikinci kez aynı hatayı yapması durumunda müdüre durumu bildirecektir. Mektep nizâmnamesinde hatasında ısrar eden talebe tatil günlerinde okul dışına çıkmama cezası verilmesini hükmü yer almaktadır. Bu hüküm bize yatılı okullarımızda çarşı izni ve evci izinin iptali cezasını hatırlatması bakımından da ilgi çekicidir. Kabahat işlemeye devam eden talebe ise mektebin komisyonuna havale edilmektedir. Komisyon talebenin durumuna göre İstanbul'a geri gönderme tedbirini uygulayabilmektedir. Bu mektep de talebelere verilecek en ağır cezadır. Öğrencilerin ekonomik durumları da mektep yönetimi tarafından takip edilmiştir. Öğrencilerin çevreye borçlarını ödememesi ya da ödeyememesi durumunda maaşından kesinti yapılarak borçlarının ödemesi yapılacaktır. Mektep talebelerinin sarhoşluğa neden (müşkirât-ı saire) olan alkol ve içkileri içmesi kesinlikle yasaklanmıştır. Ayrıca kâğıt ve kumar oyunları kesin olarak ve tamamen yasaktır. Mektep nizâmnamesinde sigara içilmesine ilişkin bir yasak bulunmamaktadır. Yasak olmaması talebelerin sigara içmelerine izin –muhtemelen teneffüs saatlerinde- verildiği anlaşılmaktadır.

Mekteb-i Osmânî talebelerinden hasta olanlar ise mektep tabibin emri ile mektepten ayrılarak hastaneye gitmeleri mümkündür. Tabibin izni olmadan hastalık bahanesi ile mektep dışına çıkılmasına izin verilmemektedir.

Muallimlerin talebelerin gelişimlerini ilişkin günlük ders kayıtlarını tutmaları istenmiştir. Her hafta sonu ise ders defterlerinin mektep müdürüne kontrol ettirilmesi esası getirilmiştir. Mektep öğrencilerin hem dersler de hem de teneffüs, dinlenme, yemek saatleri gibi serbest zamanlarda aralarında Türkçe konuşmaları yasaklanmıştır. Altı aylık dönem eğitiminde başarı olan öğrencilere ise çeşitli ödüller ile mükâfatlandırılmıştır. Günümüz okullarında da uygulama örneklerini gördüğümüz, ayın talebesi seçimi, ayın talebesinin mektep panolarından ilan edilmesi, resmini asılması gibi ödül uygulamaları Mekteb-i Osmânî'de görülmektedir.³³

Mektep de, Paris Harbiye idadesinin programı tatbik ediliyordu. Dersler Fransız hocalar tarafından Fransızca takip ve tedris olunuyordu. Bir talebenin yabancı bir dilde ilerleyebilmesi için kendi dilini konuşanların bulunmadığı bir muhitte yaşamasının gerektiğini zaman zaman mektepte tartışılmıştır. Mektebi Osmânî'nin hocaları Fransız ise de müdür, mubassır ve sairesi Türk'tü. Talebe de aralarında hep Türkçe görüşürlerdi. Bu nedenle talebelerden bazıları "*cümlemiz Osmanlı olduğumuzdan biz bu mektepte tabii Türkçe görüşüyor, Fransız'ca da terakki edemiyoruz. Bunun için hepimiz Fransız mekteplerine dağıtılmalıyız*" şeklinde itirazda bulunmuşlardır. Bu fikirlerini de yazılı olarak mektep müdürlüğüne arz etmişlerdir. Mektep müdürlüğü, bu talebi - askerlik bakımından - itaatsizlik olarak değerlendirmiştir. Bu girişime öncü olan talebelerden on iki tanesi mektep nizâmnamesine göre cezalandırılarak İstanbul'a gönderilmişlerdir.³⁴

3.2. Mekteb-i Osmânî Görevlileri

Mektebin ilk müdürü Ali Nizâmi Bey'dir. Mekteb-i Harbiye mezunu olup, Viyana'da eğitim almıştır. 1857-1863 tarihleri arasında müdürlük yapmış, bu tarihte görevi devretmiştir. Mektebin ikinci müdürü Ahmed Esad Efendi'dir. 1863 senesinde mektebin kapatılmasına kadar

³² ŞİŞMAN, a.g.e., s. 100-102.

³³ ŞİŞMAN, a.g.e., s. 92-94.

³⁴ ERGİN, a.g.e., s. 455-456.

müdürlük görevini sürdürmüştür. Daha sonra İstanbul'a dönen Ahmed Esad Efendi sadrazamlık yapmıştır.

Matematik öğretmeni Fransız Edouard Levy, Kimya öğretmeni Chantel, Tarih Öğretmeni Figon, Fransızca Öğretmeni Perrot Ligodiere, Tarih-Coğrafya öğretmeni Edouard le Barbier, Resim Öğretmeni Vimont ve onun yerine görevlendirilen Artin Roberts Mektebin Fransız muallimleri olarak dikkat çekmektedirler.³⁵ Mektep de mektebin açılışından itibaren görev yapan üç te Türk muallim bulunmaktadır. Bu muallimler; Tahsin Efendi, Kerim Efendi ve Selim Sabit Efendi'dir. Her üçü de Avrupa ülkelerinde eğitim almışlardır. Mekteb-i Osmânî'de Türkçe derslerini okutmak, talebelerin gelişimleri takip etmek ve eğitim süreçlerine rehberlik etmek üzere görevlendirilmişlerdir.³⁶ Mektep de zaman zaman muallim değişimleri yaşanmıştır. Çeşitli nedenler ile ayrılan ya da görevine son verilen muallimlerin yerine yeni Fransız muallimler görevlendirilmiştir. Bu muallimlerin isimleri, eğitimleri ve mektepteki hizmetleri ile ilgili ayrıntılı bilgiler Adnan ŞİŞMAN tarafından, Mekteb-i Osmânî isimli eserde incelenmiştir.

3.3. Mekteb-i Osmânî'de Okutulan Dersler ve Eğitim

Mekteb-i Osmânî'de Fransızca ana ders olarak okutulmaktadır. Fransızcadan başka; tarih, coğrafya, fizik, kimya, matematik ve resim dersleri müfredat programında yer almıştır. Ders müfredatları her eğitim öğretim yılında farklı uygulanmıştır. Fransızca dersi dışındaki derslerin içerikleri ders muallimine göre farklılık göstermiştir. Fransızca dersinde ise; ilk iki yıl, okuma ve telâffuz, gramer kaideleri öğretilmiştir. Üçüncü yıl ise talebelerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için kompozisyon çalışmaları yaptırılmıştır. Yine bu dönemde Fransız ve diğer batılı yazarların eserleri okutulmaktadır. Resim, Fizik ve Kimya derslerinde ise Ecole Militaire de Saint-Cyr'de uygulanmakta olan müfredat programı Mekteb-i Osmânî'de uygulanmıştır. Matematik derslerinde; aritmetik, cebir, geometri, kozmografya konuları programa dâhil edilmiştir. Mekteb-i Osmânî'de talebelere, bu mektepten sonra tahsil görecekları Fransız askeri ya da sivil mekteplerin tedrisine hazır olacakları kazanımlar verilmeye çalışılmıştır. Bu yönü ile Mekteb-i Osmânî'nin bir hazırlık mektebi olduğunu değerlendirilebilir.³⁷

Mektebin talebelerinden bir kısmı hem okul binasının da tahsillerini devam ettiriyorlar hem de burada yatılı kalıyorlardı. Mektep pansiyonlu bir okul olarak hizmet veriyordu. Talebelerin diğer kısmı ise, Fransız mekteplerinde tahsillerine devam ediyorlar, ancak Mekteb-i Osmânî'yi yurt/pansiyon olarak kullanıyorlardı.³⁸

3.4. Mekteb-i Osmânî'nin Talebeleri

Paris Osmanlı Mektebine kuruluşundan itibaren çok sayıda öğrenci gönderilmiştir. Eldeki kayıtlara göre; Mekteb-i Osmânî'de tedrisat gören toplam öğrenci sayısı doksan dört olarak tespit edilmiştir. Talebelerin yetmiş Müslüman, yirmi dört tanesi Gayrimüslim (Rum, Ermeni, Bulgar) vatandaşlardan oluşmaktadır. Gayrimüslim talebelerin yedisi Ermeni, on biri Rum, dördü Bulgar asıllıdır. Mekteb-i Osmânî açılış amacı bakımından Osmanlı öğrencilerini "*Etat-Major, Faculte de Droit, Louse le Grand, Faculte de Medicine, Ecole Militaire de St. Cyr*" gibi, Fransız mekteplerine hazırlayan bir hazırlık mektebidir. Mekteb-i Osmânî'de öğrenim gören talebelerin önemli bir kısmı Fransız okullarına kabul edilmişlerdir, Bu talebeler mezuniyet sonrasında İstanbul'a dönerek devlet memuru olarak ülkelere hizmet etmişlerdir.³⁹

³⁵ ŞİŞMAN, a.g.e., s. 95-96.

³⁶ ERGİN, a.g.e., s. 455-456.

³⁷ ŞİŞMAN, a.g.e., s. 103-105.

³⁸ ŞİŞMAN, a.g.e., s. 105-106.

³⁹ AY, a.g.e., s. 87.

Müslüman tebaanın dışında, Rum, Ermeni ve Bulgar milletlerinden de öğrenciler İstanbul'dan tedrisat masrafları devlet tarafından karşılanmak ve kendilerine maaş verilerek Fransa'ya tedrisat için gönderilmiştir. Adnan ŞİŞMAN, mektebe gönderilen talebelerin etnik kökenleri ve okuldaki başarı durumları ile daha sonra Osmanlı Devleti'nde yaptıkları hizmetlere ilişkin bir çalışma yapmıştır. Bu incelemeye de ulaşılan bulguları şunlardır. İstanbul'a tahsillerini başarı ile tamamlayarak dönen talebeler askerlik, muallimlik ve mühendislik görevlerine atanmışlardır. Dönemin şartlarında askerlik ve mühendislik görevleri ile muallimlik görevi aynı anda yürütülebildiğinden Mekteb-i Osmânî mezunları İstanbul'da diğer görevleri ile birlikte Fransızca muallimliği yapmışlardır. Paris'e tahsil için gönderilen talebelerin yaklaşık 5/2'i Ermeni, Rum ve Bulgar azınlıklara mensupturlar. Bu talebelerden başarı ile mektebi bitirenler de tıpkı Müslüman talebeler gibi devlet memurluklarında görev almışlardır. Görev verilmesi bakımından bir ayrımcılık olmadığı gözükmemektedir. Hatta Mamuk Arazyan isimli bir Ermeni vatandaşın ayan azalığı görevine kadar yükseldiği tespit edilmiştir. Yine Aleksandr Mavroyani önce Viyana elçisi olarak görev yapmış, daha sonra şura-ı devlet üyesi olmuştur. Mektepten disiplinsizlik nedeni ile atılan öğrenci sayısı tespitlere göre % 15 civarındadır. Bu oran bir yandan disiplin kurallarının sıkı bir şekilde uygulandığını gösterirken diğer yandan da talebelerin nizâm-nâme'de konulan kuralları ihlal etme oranının yüksek olduğunu göstermektedir. Mektebe gönderilen öğrencilerden bazıları ise mektepte disiplinsizlik ya da başarısızlık gibi nedenlerle mektepten çıkarılma cezası olarak İstanbul'a döndükleri görülmektedir. Disiplinsizlik nedeni ile okuldan çıkarılan öğrencilerden İstanbul'da mekteplerde Fransızca muallimliği yapanlar da olmuştur. Mektep talebelerinden tedrisat sürerken vefat edenlerde olmuştur.⁴⁰ Paris'te ilk Türkçe coğrafya atlasını yayınlayan Hâfız Ali Şeref ve Türk resim sanatçısı Şeker Ahmed Paşa bu mektepte tahsil görmüşlerdir.⁴¹

Sonuç

Osmanlı Devleti, III. Selim döneminden itibaren batı karşısında askeri yenilgilerinin de etkisi ile Avrupa'ya göre bilim ve teknikte geri kaldığını tespit etmiştir. Devlet adamları sorunun çözümü için Avrupa devletlerini örnek alarak Osmanlı Devleti'ni eski güçlü dönemlerine yeniden kavuşturmayı planlamışlardır. Osmanlı Devlet adamlarının Avrupa'yı örnek alma çalışmalarına batılılaşma ya da modernleşme adı verilmektedir. Modernleşme faaliyetlerinin en önemli başlıklarından birisi eğitim olmuştur. Osmanlı Devleti'nin Avrupa'nın teknik ve bilimde ulaştığı seviyeyi yakalaması için eğitim kurumlarını modernize etmenin gereğine inanan Osmanlı aydınları eğitim alanında yenilikler yapmaya çaba göstermişlerdir. Eğitim müesseselerinde yenilik yapabilmek için ise, Avrupa'dan muallimler getirilmiş ya da Avrupa'daki mekteplere talebe gönderilmiştir. Fransa'nın başkenti Paris'e gönderilen talebelerin tahsilleri daha nitelikli ve Osmanlı Devleti'nin kontrolü altında yapabilmeleri için Paris'te Mekteb-i Osmânî isimli mektep açılmıştır. Mektep Osmanlı Devleti tarafından finanse edilmiştir. Fransa, Osmanlı Mektebini hem himaye etmiş hem de denetlemiştir. Okulun işleyişi, ders programlarının belirlenmesi tamamen Fransız eğitim sistemine göre düzenlenmiştir. Mektepte görev yapan muallimlerin önemli bir kısmı Fransız'dır.

Mektebe talebe kabulünde etnik ve dini ayrımcılık yapılmamıştır. Mektebe kayıt yaptırılan talebelerin 5/2'si gayrimüslim vatandaşların çocuklarıdır. Eğitimi tamamlayan öğrenciler Fransa'nın askeri mektepleri ve mühendislik mekteplerine kabul edilerek tedrisatlarını ta-

⁴⁰ ŞİŞMAN, a.g.e., s. 119-134.

⁴¹ Metin Ziya KÖSE, Mekteb-i Osmânî, DİA, <https://islamansiklopedisi.org.tr/mekteb-i-osmani> (26.10.2018)

mamlamışlardır. Mezuniyet sonrası bu öğrencilerin büyük bir kısmı İstanbul'a dönerek devlette görev almışlardır. Başarısız olarak mekteple ilişkisi kesilenler bile Fransızca muallimi olarak İstanbul'daki mekteplerde görev yapmışlardır.

Diğer yandan mektep her ne kadar hedeflenen faydaları sağlamaktan uzak kalsa da eğitim sistemimiz içerisinde önemli sonuçlar doğuran bir girişim olarak görülmektedir. Osmanlı Devleti'nin Paris'te açtığı bu mektep yalnız Fransa'da değil, yurt dışında açtığı ilk ve tek okul olması bakımından önemlidir. Osmanlı Devleti'nin yeniden yapılanma döneminde yabancı dil eğitimi ve öğretimi maarif nezaretinin önem verdiği meselelerin başında gelmiştir. Avrupa'daki gelişmeleri yakından ve doğru takip edebilmek için yabancı dil bilen uzman yetiştirmek ve yabancı dil eğitimi devletin yeniden güçlenmesinin anahtarlarından birisi sayılmıştır. Paris Meskeb-i Osmânî'si yeniden yapılanma döneminin öncelikli meselesi olan yabancı dil eğitimi alanında daha önce denenmemiş öznel bir girişimdir. Ancak bu girişimin başarılı olmadığı anlaşılmaktadır. Osmanlı milletlerinden talebelerin bulunduğu bir mektebin Paris'ta açılmış olması yabancı dil eğitiminde başarı sağlamaya yeterli olmamıştır. Osmanlı Devlet adamlarının mektepten beklentilerine karşılık mektebin imkânlarının bu beklentileri yerine getirecek seviyede olmadığı da değerlendirilmelidir.

Mekteb-i Osmânî, Fransa'daki Türk talebelerin Fransız yüksekokullarında eğitim almaları için bir hazırlık mektebi niteliği taşımaktadır. Ancak, mektebin ikinci müdürünün tespitleri ve önerileri hedeflenen sonuçlara ulaşamadığını göstermektedir. Beklenen hedeflerin gerçekleşmemesi ve mektebin masraflarının yüksek olması nedenleri ile kapatılan Mekteb-i Osmânî belirtilen eksikliklerine karşın eğitim sistemimiz de yabancı dil eğitim alanında önemli müesseselerden birisidir. Çünkü mektep; kuruluş, eğitim uygulamaları ve Fransız eğitim düşüncesinin ülkemize transferinde etkili olmuştur. Türkiye'de modern eğitim sisteminin kurulmasında Mekteb-i Osmânî'nin de rolü vardır. Mekteb-i Osmânî, Galatasaray Mekteb-i Sultânî'sinin kuruluşuna da zemin hazırlamıştır. Bu mektepte yetişen subay, mühendis ve devlet adamları memur ve muallim olarak Türk Maarif Teşkilatının batılılaşmasına katkıda buldukları değerlendirilmektedir.

Kaynakça

Arşiv Kaynakları

Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme, Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı, İstanbul, 2017.

BOA, İ. MMS, 64/3022-1-3.

BOA, İ. HR, 149/7830, 1, 3

Telif Eserler

ERGİN; Osman, Türk Maarif Tarihi, C. I-II, Eser Matbaası, İstanbul, 1977.

KARAL; Enver Ziya, Osmanlı Tarihi, c. VI, (Islahat Fermanı Devri-1856-1861), TTK Yayınları, 7. Baskı, Ankara, 2007.

KODAMAN; Bayram, Abdülhamid devri Eğitim Sistemi, TTK Yay, Ankara, 1999.

Mehmed Esad, Mirat-ı Mekteb-i Harbiye, Artin Asaduryan Şirket-i Mürettibiye Matbaası, İstanbul, 1310.

ŞİŞMAN; Adnan, Mekteb-i Osmânî (1857-1864), <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/112742>, (26.10.2018)

Makaleler ve Tezler

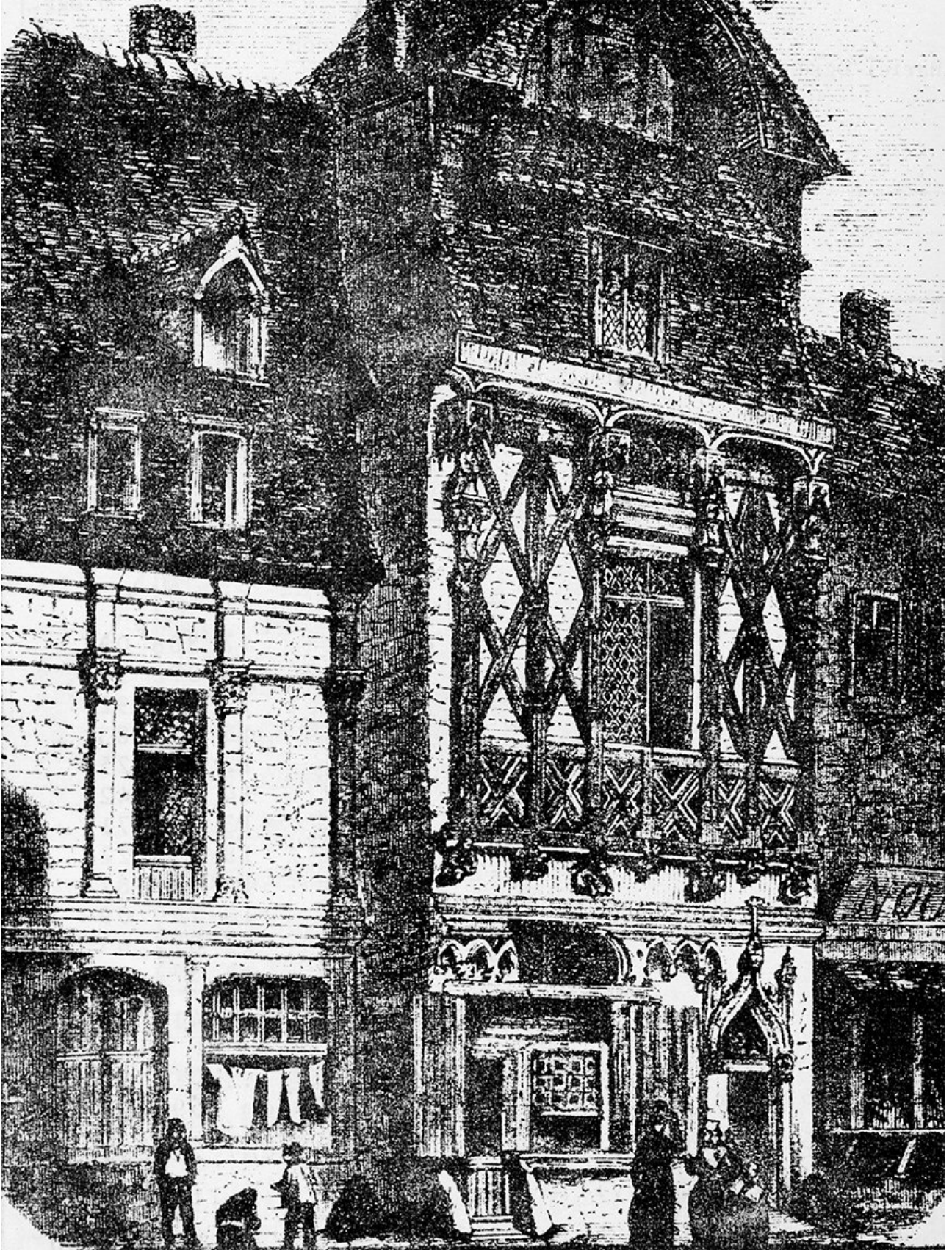
KURAN; Ercümend, Türkiye'nin Batılılaşmasında Osmanlı Daimi Elçiliklerinin Rolü, VI. Türk Tarih Kongresi, Ankara 1967.

DEMİRYÜREK; Mehmet, "Türkiye'de Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminin Tarihi Gelişimi Üzerine Bir Değerlendirme (1891-1928)", HÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 28(1), 2013.

ÖZCAN; Abdülkadir, "Hâlet Efendi", DİA, C. XV, İstanbul, 1997.

AY, Mehtap, Paris Mekteb-i Osmani'sinin Kuruluş, Amaç ve İşlevi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, AÜSBE, Ankara, 2007, s, 40.

KÖSE, Metin Ziya, Mekteb-i Osmânî, DİA, <https://islamansiklopedisi.org.tr/mekteb-i-osmani> (26.10.2018)



Mekteb-i Osmânî, binasını gösteren taşbaskı gravür (Hayat, sy: 16, s.38, 1981)

<https://islamansiklopedisi.org.tr/mekteb-i-osmani> (28.10.2018)