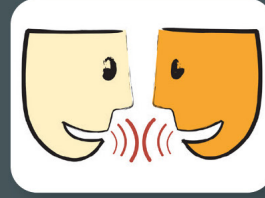


EĞİTİM BAKIŞ

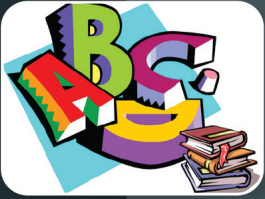
EĞİTİM-ÖĞRETİM VE BİLİM ARAŞTIRMA DERGİSİ



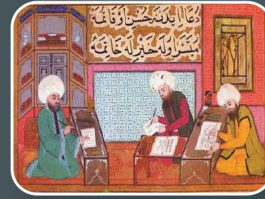
**Yabancı Dil Eğitimi İçin
Önce Öğretmen**
Ali YALÇIN



**Osmanlı'dan Cumhuriyet'e
Türk Eğitim Sistemi'nde
Yabancı Dil Eğitimi**
Doç. Dr. Nuri GÜÇTEKİN



**Yabancı Dile Neden Hâlâ
Yabancıyız?**
Birgen IŞIK - Doç. Dr. Ali IŞIK



**Osmanlı Devleti'nde Eğitim
Dili ve Yabancı Dil Meselesi**
Doç. Dr. Selim Hilmi ÖZKAN



**Yabancı Dil: Neden
Öğretmiyoruz?
Neden Öğrenemiyoruz?**
Prof. Dr. Mustafa Zülküf ALTAN



**Yabancı Dili Öğrenmek mi?
Yabancı Dille Öğrenmek mi?**
Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN



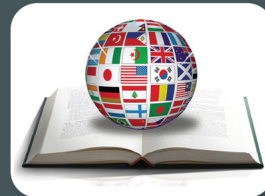
Yabancı Dil Serüvenimiz
Doç. Dr. Mustafa Naci KAYAOĞLU



**Milli Eğitimin Yabancı Dil Hazırlık
Sınıfıyla İmtihani**
Serkan YURDAKUL



**Yabancı Dil Öğretiminde
Yeni Bir Bakış Açısı:
Holistik Yabancı Dil Öğretimi**
Prof. Dr. Burhan AKPINAR



**Türkiye'de Yabancı Dil
Öğrenmenin Hal-i Pürmelali**
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin USTA



**Türkiye'de İngilizce Öğretimi
ve Genel Öğretim Sistemi
Üzerine Bir Değerlendirme**
Doç. Dr. Engin ASLANARGUN



EĞİTİM-BİR-SEN



Yabancı Dil Bize Neden Yabancı

Dil, hayatı karşılayan, kucaklayan ve anlamlandıran bir organizma olması dolayısıyla insan için dış dünyaya açılmanın yegâne anahtarıdır. İnsanlar fikri ve ruhi bağları dil aracılığıyla kurarlar ve anlama, anlaşılma, anlaşma ihtiyaçlarını bu döngüyle tamamlarlar. Dil, bireyi topluma, toplumu uluslararası alana taşıyan bu boyutlarıyla da insan için kendini ifade etme olduğu kadar, başka kültürleri ve medeniyetleri keşfetme aracıdır da aynı zamanda. Yeni bakış açılarıyla tanışmak, hayatın farklı pencerelerini görmek, başka yordam biçimleri kazanmak, diğer medeniyetlere vakıf olmak, insanlığın ortak birikimini okuyabilmek için başka dilleri öğrenmek tek geçerli yoldur.

Ülkemizin başka dilleri öğrenme ve konuşma konusunda geçmişte birçok tecrübesi olmuştur. Özellikle Osmanlı döneminde Arapça ve Farsça'nın kültürümüze çok etkisi ve katkısı olmuştur. Bugün konuştuğumuz dilde bu dillerden geçmiş birçok kelime mevcuttur. Yaşanan siyasi değişimler ve sosyal dönüşümler toplum olarak dil öğrenme tercihlerimizi ve alışkanlıklarımızı yüksek düzeyde etkilemiştir. Osmanlı'nın son dönemlerinden başlayarak önce Fransızca sonra Almanca nihayet bugün İngilizce öğrenme-öğretme gayretleri önümüzde başarısız farklı tecrübeler olarak durmaktadır.

Bugün ikinci bir dil konuşmak; dünyaya entegre olmanın, kariyer yapmanın, global dünyada birçok şeye erişmenin, teknolojiyi kullanabilmenin, bilimsel gelişmeleri takip etmenin, velhasıl iletişime küçülen dünyanın etkin bir bireyi olmanın zorunlulukları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda yabancı dil eğitimi/öğretimi konusu ülkemizde geçmişten günümüze tartışılan bir konu olmuştur. Tüm deneme ve yeniliklere rağmen yabancı dili öğrenemeyen, dolayısıyla konuşamayan başarısız bir millet görüntüsü mevcuttur. Çeşitli yıllarda yapılan araştırmalara göre de zaten dünya sıralamasında hep geri sıralarda yer almaktayız.

Okullara hazırlık sınıfları konuldu, bu alanda özel okullar açıldı, ders saatleri artırıldı, ders alma yaşı daha erkene alındı, yabancı dil ders-haneleri kuruldu, üniversiteler kurslar düzenledi. Devlet eliyle, özel sektör yatırımlarıyla birçok alanda imkânlar seferber edildi. Yüzlerce saatlik zaman, binlerce sınıflık mekân, yenilik ve yatırımlarla yığınla imkân, istihdamla binlerce insan çaba harcıyor lakin yabancı dil bizim için hâlâ bir yabancı.

Bunun birçok nedeni olmasına rağmen öne çıkan ana unsur ülkemizde gramer odaklı bir dil öğretimi yapılmasından kaynaklanıyor. Öğrencilere dili değil, dilin yapısını öğreten bir sistemimiz var. Onların ihtiyaçlarına karşılık gelen anlamlı bir etkinlik yerine ezberle dayalı egzersizlere yöneldiğimiz için öğrencilerde anlamlı tecrübe oluşmuyor, zamanla buharlaşan ezberlik bir seyir ortaya çıkıyor. Bu öğretme modeline dayalı yaptığımız genellikle çoktan seçmeli sınavlar da dil öğrenme tecrübesinin tamamını ölçmeye yetmiyor. Bu içeriğe göre başarıya kaygısıyla farklı formüllerle ezberlenmiş gramer kuralları konuşmayı kolaylaştıran değil, zamanla konuşmaya ket vuran zorlamalara dönüşüyor.

'Tens'ler arasında boğulmuş bir kişi, 'dil öğrenmek zor' kanısına teslim oluyor. Oysa insanlar dil bilgisi kurallarını bilmeden dili çok güzel kullanabilirler fakat dil bilgisi kurallarını bildikleri halde dili konuşamayabilirler. Bu nedenle, yapılması gereken ilk iş "yabancı dilin gramerini bilmek; yabancı dil bilmektir" yanılığından dönme. Yani, yabancı dil eğitiminde, insan doğasına uygun daha çok tecrübeye dayanan, dilin hayat içerisinde yaşayarak öğrenilmesini sağlayacak yeni anlayışlara yönelmek daha doğru bir tercih gibi görünmektedir.

Bu düşünce zeminine bir nebze katkıda bulunmak, yabancı dil öğretimindeki başarısızlığın nedenlerini yeniden düşünmek, ders materyallerine dair kapsam ve niteliği gözden geçirmek, geleneksel dil öğretme alışkanlıklarını yeniden ele almak, ölçme-değerlendirmedeki yetersizlikleri ortadan kaldırmak, öğretmen yetiştirme politikasını değerlendirmek, gerekirse politika değişikliği, mümkünse yeni bir planlama yapılmasını tartışmaya açmak, bu konuda sahadaki tecrübeye kulak vermek, değerli akademisyenlerimizin görüşleri çerçevesinde konuya güncel bir veçhe kazandırmak amacıyla bu sayımızın konusunu "Yabancı Dil Eğitimi" olarak belirledik.

Bir sonraki sayımızda buluşmak dileğiyle.

sukrukulukisa@egitimbirsen.org.tr

EĞİTİM BAKIŞ'ın bu sayısı 25 bin adet basılmıştır. Kurumlara ve eğitim çalışanlarına dağıtımı il ve ilçe teşkilatlarımız tarafından yapılmaktadır.

Yabancı Dil Öğretimi İçin Önce Öğretmen Ali YALÇIN Genel Başkan	1
Yabancı Dile Neden Hâlâ Yabancıyız? Birgen IŞIK - Doç. Dr. Ali IŞIK	3
Yabancı Dil: Neden Öğretmiyoruz? Neden Öğrenemiyoruz? Prof. Dr. Mustafa Zülküf ALTAN	12
Yabancı Dil Serüvenimiz Doç. Dr. Mustafa Naci KAYAOĞLU	25
Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Bir Bakış Açısı: Holistik Yabancı Dil Öğretimi Prof. Dr. Burhan AKPINAR	31
Türkiye'de İngilizce Öğretimi ve Genel Öğretim Sistemi Üzerine Bir Değerlendirme Doç. Dr. Engin ASLANARGUN	38
Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türk Eğitim Sistemi'nde Yabancı Dil Eğitimi Doç. Dr. Nuri GÜÇTEKİN	43
Osmanlı Devleti'nde Eğitim Dili ve Yabancı Dil Meselesi Doç. Dr. Selim Hilmi ÖZKAN	53
Yabancı Dili Öğrenmek mi? Yabancı Dille Öğrenmek mi? Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN	59
Milli Eğitimin Yabancı Dil Hazırlık Sınıfıyla İmtihanı Serkan YURDAKUL	63
Türkiye'de Yabancı Dil Öğrenmenin Hal-i Pürmelali Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin USTA	67
Batı Medeniyeti İçinde Kaybolan Varlık: İnsan Prof. Dr. Zekerriya ULUDAĞ	72
Eğitimde Tarafsızlık Süleyman KÖSE	78



EĞİTİM BAKIŞ

Yıl: 13 • Sayı: 39 • Ocak-Şubat-Mart-Nisan 2017



Eğitim-Bir-Sen'in 3 Aylık Ücretsiz Yayınıdır

Eğitim-Bir-Sen
Adına Sahibi
Ali YALÇIN
Genel Başkan

Editör
Şükrü KOLUKISA
Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

Genel Yayın Yönetmeni
(Sorumlu Müdür)
Şükrü KOLUKISA
Genel Başkan Yardımcısı

Yayın Kurulu
Latif SELVİ
Ramazan ÇAKIRCI
Mithat SEVİN
Hasan Yalçın YAYLA
Atilla OLÇUM

Basın Danışmanı
Mahfuz YALÇINKAYA

Eğitimciler Birliği Sendikası Genel Merkezi
Oğuzlar Mahallesi Av. Özdemir Özok Sokak No: 5 Balgat/ANKARA
Telefon: (0.312) 231 23 06 (pbx) • Faks: (0.312) 230 65 28
e-posta: egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr
web: www.egitimbirsen.org.tr

Grafik Tasarım & Baskı
Hermes Ofset Ltd. Şti.
Büyük Sanayi 1. Cadde No: 105 İskitler-ANKARA
Telefon: (0.312) 341 01 97 • Faks: (0.312) 341 01 98
hermes@hermesoset.com

Basım Tarihi: Mayıs 2017

Yabancı Dil Öğretimi İçin Önce Öğretmen

Ali YALÇIN

Eğitim-Bir-Sen ve Memur-Sen Genel Başkanı

Ekonomik, sosyal ve kültürel olarak küreselleşmenin oldukça hızlı bir şekilde gerçekleştiği günümüz dünyasında en az bir yabancı dili iyi bir şekilde kullanmanın önemi yadsınamaz. Gerek devletlerin gerekse sivil toplumun ve iş dünyasının faaliyetleri önemli ölçüde sınır-ötesi bir hâl almıştır. Diğer yandan, bilim dünyasında, uluslararası alanda saygın bir eser üretebilmek, diğer bilim insanları ile etkin bir iletişim kurabilmek ve birlikte çalışabilmek için en az bir yabancı dili iyi bir şekilde kullanmak bir zorunluluktur.

Tüm dünyada İngilizcenin ortak bir dil haline geldiği ve dünyanın hemen her yerinde en yaygın şekilde kullanılan yabancı dil olduğu doğrudur. Ancak, yabancı dil denildiğinde sadece İngilizcenin anlaşılması büyük bir eksiklik olacaktır. Arapça ve Farsça gibi medeniyetimizin önemli unsurları olan diller ile Rusça, Çince, İspanyolca gibi günümüz dünyasında etkinliği artan dillerin öğrenilmesi ve öğretilmesi de gerek geçmiş gerekse bugünümlümü anlamaya açısından önem arz etmektedir. Dahası, dünyada önemli bir aktör olan ve her geçen gün daha çok ülkeyle ilişkilerini artırmaya çalışan Türkiye'nin tek dilli bir yabancı dil öğretimi politikası izlemesi yerine, çok dilli bir politika benimsemesi beklenir.

Türkiye'de yabancı dille ilgili sorunlardan dolayı yabancı dil öğretilmesine ayrılan süre, son zamanlarda kamuoyunda sıklıkla tartışılmaktadır. Türkiye eğitim sisteminde yabancı dillere ayrılan zamana bakıldığında, nicel olarak yeterince önemin verildiği söylenebilir. Yabancı dil öğretimi haftalık iki saat ile ikinci sınıftan itibaren başlamakta, ortaokul düzeyine geçildiğinde yabancı dil ders saati haftalık dört saate çıkmaktadır. Dahası, öğrenciler dilediği takdirde seçmeli yabancı dil dersi alabilmektedir. Hatta okulun imkânı var ise beşinci sınıfta 18 saate kadar yabancı dil dersi öğrencilere sunulabilmektedir. Lise düzeyine geçildiğinde ise, az sayıda okulda hazırlık sınıfı kapsamında öğrencilere yabancı dil öğretilmektedir. Hatta bazı liselerde öğrencilere iki yabancı dili de iyi bir şekilde öğrenme imkânı sunulmaktadır.

Türkiye'de yabancı dil öğretilmesine ayrılan toplam süreyi OECD ve AB ülkelerinde yabancı dile ayrılan süre ile kıyasladığımızda, Türkiye'nin dezavantajlı olmadığı söylenebilir. Eğitim-Bir-Sen olarak, 2016 yılında yayımladığımız 5. Sınıfın Yabancı Dil Dersi Ağırlıklı Hale Getirilmesi: Zorluklar, Riskler ve Alternatifler başlık analizde de ifade edildiği üzere, Türkiye'nin ilkökul düzeyinde yabancı dile ayırdığı toplam süre AB ülkelerinin çok az altında, ortaokul düzeyinde ise AB ülkeleri ortalamaları ile benzerdir. Toplam ders saati içerisinde yabancı dil dersine ayrılan süreye bakıldığında ise ilkökul düzeyinde Türkiye ortalamasının OECD ülkeleri ortalamasına denk olduğu, ortaokul düzeyinde ise OECD ülke ortalamasından fazla olduğu görülmektedir. Özetle, Türkiye yabancı dil öğretilmesine, AB ve OECD ülkelerinin ortalamasına yakın bir zaman ayırmaktadır. Buna rağmen, yabancı dil öğrenme ve etkin kullanma konusunda eğitim sistemimizin performansının memnun edici olduğunu söylemek mümkün değildir. Diğer yandan, dil eğitiminde aksayan yönlerin ve gerekli iyileştirmelerin göz önüne alınması elzemdir. Aksi takdirde uygulamada sadece ders saati sayısını artırmakla sınırlı kalabilecek bir yenilik, beklenen olumlu sonuçları veremeyebilir.

Yapılan araştırmalara göre, Türkiye'deki gençlerin ve yetişkinlerin yabancı dil bilme düzeyleri diğer ülkelere göre oldukça düşüktür. Hatta 2015 yılında yapılan İngilizce Yeterlilik Endeksi'nde, Türkiye "çok düşük yeterlilik düzeyi" performans sergileyen ülkeler içinde yer almıştır. Söz konusu endekse göre, Türkiye bütün Avrupa ülkelerinden daha düşük bir performans sergilemiştir. Türkiye'de yabancı dili öğretme konusunda bir sorunun olduğu açıktır. Bu sorunu aşmak için, sadece yabancı dile ayrılan süreyi artırmak etkili bir çözüm olarak görünmemektedir. Türkiye'de yabancı dile ayrılan zaman OECD ve AB ülkeleri düzeyindedir. Yabancı dili daha iyi öğretmek için farklı unsurlar öne çıkmaktadır.

Yabancı dilin iyi şekilde öğretilmesi için fiziksel ve teknolojik ortamlar uygun hale getirilmelidir.

Öğrencilerin dinleme ve konuşma gibi becerilerini geliştirebilecekleri uygun bir fiziksel ve teknolojik ortam sunulmalıdır. Buna ilaveten, sınıf büyüklükleri de öğrencilerin dinleme, konuşma ve çeşitli aktiviteleri yapabilecek büyüklükte olmalıdır.

Yabancı dil öğretim materyalleri çocuğun düzeyine uygun olmalı; çocuğun farklı becerilerini kullanmasını ve geliştirmesini sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır.

Öğrencilerin yabancı dilin gelecek hayatlarındaki önemini kavraması sağlanmalı ve yabancı dil öğrenme konusunda motivasyonları artırılmalıdır. Bunların yanı sıra hem yabancı dilde üst düzey yetkinliğe hem de etkin öğretim yöntemlerine sahip öğretmenler yetiştirilmelidir.

Türkiye’de daha nitelikli bir yabancı dil öğretimi için alınması gereken önlemler içinde en önemli unsur yabancı dil öğretiminin niteliğiyle ilgilidir. Yabancı dil öğretiminin dil hâkimiyetinin yüksek olması, farklı öğretim yöntemlerini kullanabilmesi ve çocukları motive edebilmesi yabancı dil öğretiminin başarıya ulaşması için oldukça önemlidir.

Türkiye’de yabancı dil öğretmenlerinin öğretmenlik yaptıkları alandaki dil becerilerinin sorunlu olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Genel Kültür ve Genel Yetenek testleri ile Eğitim Bilimleri testine girmeleri gereklidir. Ayrıca, 2013 yılından itibaren öğretmen adaylarının Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi’ne (ÖABT) girmeleri zorunludur. Alan bilgisini ölçen bu sınavlar, öğretmen adaylarının alan bilgisi hakkında fikir edinmemize yardımcı olmaktadır. 2016 yılında yapılan ÖABT’de 50 soruda net ortalaması İngilizcede 27, Almandada ise 14’tür. Bu net sayıları yabancı dil öğretmen adaylarının dil yeterlilik düzeylerinin oldukça düşük olduğunu açık bir şekilde göstermektedir. Bundan dolayı, öncelikli olarak, hizmet öncesi eğitim olarak tanımladığımız üniversite öğrenimi sürecinde yabancı dil öğretmen adaylarının dil yeterliliklerinin üst düzeye ulaşmasının sağlanması gerekmektedir. Bu konuda üniversitelere önemli bir sorumluluk düşmektedir. Üniversiteler, öğretmen adayı mezunlarının, alanlarına gerçekten hâkim bir şekilde üniversiteyi bitirmeleri için kendilerini gözden geçirmelidir. Millî Eğitim Bakanlığı da, yabancı dil dâhil, herhangi bir branşta atama yaparken, alan bilgisi açısından asgari ölçütleri koymalı ve bu çerçevede alım yapmalıdır.

Hemen her ortamda vurguladığımız üzere, eğitim sistemini geliştirmenin ilk basamağı, öğretmenleri daha fazla özerk kılmak ve buna mukabil daha fazla destek sağlamaktır. UNESCO ve ILO’nun 1966 yılında ortaklaşa yayımladıkları Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi başlıklı belgede, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğu, uzman bilgisine ve uzmanlaşmış becerilere sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Buna ek olarak, okul ve eğitimle ilgili konularda alınacak kararlarda öğretmenlerle iş

birliği yapılması ve mesleğinde profesyonel bir özgürlüğe sahip olması gerektiği belirtilmektedir. Öğretim programı ve eğitim otoritelerinin desteğiyle öğretmen, öğrencilerinin ihtiyaç duyduğu konuyu ona en uygun yöntemin hangisi olduğun, hangi öğretim materyali ve ders kitaplarının kullanılması gerektiği konusunda yetkin olması gerekmektedir. Bir başka ifadeyle, eğitimde başarı istiyorsak, öğretmenler adına veya onlar hakkında en ince ayrıntısına kadar karar vermek yerine, müfredattan ders saatlerine kadar öğretmenlere daha fazla söz hakkı vermeli, onların kararlarına saygı duymalı ve ihtiyaçlarını tespit edip destek sağlamalıyız.

Eğitimdeki hiçbir sürecin veya uygulamanın, sadece dersin kendisi veya okul/sınıf içi eğitim süreçlerine odaklanarak başarıyla gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Bu anlamda yabancı dil öğretimi-ne ilişkin ders saatlerinin artırılmasıyla ilgili teklifin başarısında etkili olacak birçok etmen söz konusudur. Öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerin bu yeniliği nasıl algıladıkları bu anlamda önemlidir. Yabancı dil dersi ile ilgili yapılacak muhtemel değişiklikler öğretmenler tarafından tartışılmaktadır. Ancak öğretmenlerin bu türden değişiklikleri gazete veya televizyon haberlerinden öğrenmeleri yerine, bu değişikliklerin hazırlık sürecinden itibaren tüm süreçlerinde önemli bir aktör olarak yer almaları önemlidir.

Öğretmenlerin, saha gerçeklerinden uzak ve kısa bir süre sonra vazgeçilecek bir değişiklik olarak gördükleri bir teklif yönünde emek harcaması ve adanmışlık göstermesi mümkün ve makul değildir. Bu anlamda bu ve benzeri değişikliklerin kısa, orta ve uzun vadede nasıl sonuçları olacağı çok iyi hesaplanmalıdır. Diğer yandan, Türkiye gibi büyük ve öğrenci ihtiyaçlarının farklılaştığı bir ülkede öğretmenlere uygulamaları gerçekleştirmede esneklik ve özerklik ihtiyacı had safhada olacaktır. Öğretmenlerin inisiyatif alması durumunda onlara engel çıkarmak, eğitim sisteminde yeniliği değil, statükoyu besleyecektir.

Sonuç olarak, yabancı dil öğretiminde hem dil yeterliliği hem de pedagojik bilgisi ve öğretim yöntemleri konusunda yetkin bir öğretmene ihtiyaç vardır. Ayrıca, nitelikli öğretmenlik meziyetlerinin yanında, özellikle karar alma süreçlerine katılan, sadece kendisine sunulan bir öğretim programıyla yetinmeyen, çerçeve öğretim programlarını esas alarak neyi nasıl öğreteceği konusunda özerk olan profesyonel bir meslek erbabı olmalıdır. Daha kaliteli bir eğitime erişmek istiyorsak, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sağlayacak, öğretim pratiklerini zenginleştirecek ve geliştirecek profesyonel öğrenme ortamları hazırlamalıyız. Böylece, yetiştireceğimiz lider öğretmenlerle eğitim sistemimizde karşılaştığımız sorunların üstesinden gelebilir ve yabancı dil öğretme konusundaki eksikliklerimizi aşabiliriz.

Yabancı Dile Neden Hâlâ Yabancıyız?

Birgen IŞIK
Kabataş Erkek Lisesi İngilizce Öğretmeni

Doç. Dr. Ali IŞIK

Giriş

Hazırlık sınıfları koyduk, özel okullar açtık, müfredattaki ders saatlerini artırdık, yabancı dil derslerini daha erken yaşlarda başlattık, yabancı dil dersaneleri ortaya çıktı, kurslar düzenlendi. Kısacası o kadar zaman, kaynak, emek, enerji harcadık ama yabancı dil hep bir sorun olarak karşımıza çıktı; Avrupa ülkeleri arasında yabancı dil yeterliğinde sonuncu olmaktan kurtulamadık (<http://www.milliyet.com.tr/turkiye-nin-ingilizce-notu-egitim-1969793/>; <http://www.ogretmenlersitesi.com/saglik/egitim-bir-sen-den-yabanci-dil-egitimi-raporu-h33549.html>). Peki neden yabancı dile hep yabancı kaldık? Bunun başlıca nedeni yabancı dil öğreniminde takip edilen yanlış yöntemlerdir. İkinci neden olarak da, yönetsel hataları pekleştiren ölçme-değerlendirme sistemindeki yanlış uygulamalardır. Son olarak da, ülkemiz şartlarına uygun, gereksinim ve ortam analizine dayanmayan bir yabancı dil planlamasının olmayışdır.

1.Yöntemsel Hatalar

Ülkemizde genellikle, yabancı dil bilmek, dil bilgisi kuralları ve sözcük bilmekle eş değer tutulmuştur, Matematik ve fen derslerinde olduğu gibi, yabancı dil eğitiminde, dil bilgisi kurallarının ve sözcükleri örtülü ya da açık (doğrudan) olarak öğretilmesi ya da ezberletilmesi üzerine yoğunlaşmıştır. Aşağıdaki örnek, konunun anlaşılmasına önemli bir katkı sağlayacaktır.

“Sorular çalıştıklarınızdan mı çıktı?”

Cümlesini ele alalım. Cümlenin tümünü incelemeden önce sadece aşağıdaki sözcüğe bakalım:

“çalıştıklarınızdan mı”

Bu sözcüğü hecelerine ayırıp, kök ve eklerini analiz ederek, her ekin adı ve fonksiyonu belirlemeye çalışıldığında, günlük hayatta çok rahatça kullanılan bu sözcüğün analizinin kolayca yapılamadığı görülür (uzmanlar hariç). Bir başka ifadeyle, bilinçli olarak dil bilgisi kuralları bilinmediği halde, bu sözcük günlük dilde doğru bir şekilde kullanılmaktadır.

Yukarıdaki örnek, Türkiye’de genellikle uygulanan yabancı dil öğretme yöntemiyle, Türkçe öğrenen bir yabancı öğrenciye uygulanacak olursa, öncelikle bu öğrenci sözcükleri, kök ve ekleri ve bunların fonksiyonlarını bilecek. Daha sonra bu öğrenci ses uyum kurallarını bilecek. Örneğin, neden **“çalışdıklarımızdan”** değil de **“çalıştıklarımızdan”** olduğunu bilecek. Öğrencinin işi henüz bitmedi. Bu öğrenci aynı zamanda bu eklerin sırasını, yani neden **“çalışlarımızı mı”** olmadığını da bilecek. Bütün bunlardan sonra o sözcüğün ne anlam ifade ettiğini, cümle içindeki yerini, cümle içindeki öğelerle ilişkisini bilecek. Öğrenci henüz daha cümle seviyesine bile geçemedi. Sözcük seviyesinde bu kadar çeşitli ve karmaşık işlemleri yapmak zorunda. Özetle, Türkiye’de yaygın olarak kullanılan yöntemle, bir yabancı öğrenci Türkçe öğrenecek olursa, öğrenci aynı anda;

Sözcük içerisinde;

- Ek-kök analizini ve bunların işlevlerini
- Ses uyumunu
- Eklerin sırasını

Cümle içerisinde;

- Sözcüğün cümledeki anlamını ve yerini
- Sözcüğün diğer öğelerle ilişkisini

Parça içerisinde;

- Cümlenin diğer cümlelerle ilişkisini

bilmek ve bunları uygulamak zorundadır.

Bir de insan beynin bir anda ancak bir işleme bilinçli olarak dikkat edebileceği gerçeği göz önüne alınırsa, bir öğrencinin aynı anda birden fazla işlemi bilinçli olarak yerine getirmesi mümkün gözükmemektedir.

Görüldüğü gibi, nasıl bir yabancı öğrencinin dilbilgisine dayalı bir eğitim alması onun Türkçeyi öğrenmesini sağlamaz ise, aynı şekilde dilbilgisi ağırlıklı bir dil öğrenimi ile herhangi bir yabancı dili öğrenmek mümkün değildir. Türkiye’de yabancı dil eğitiminin de temel sorunu budur. Yabancı dil eğitimi dilbilgisi odaklı sürdürülmekte ve dilbilgisi bilgisi o yabancı dili bilmekle eş tutulmaktadır. Bu da istenilen ve amaçlanan başarıyı getirememektedir.

1. 1. Vazgeçilmeyen Alışkanlıklar

Türkiye’deki güncel yabancı dil uygulamalarını etkileyen geleneksel anlayış, Avrupa’daki Latince eğitimi ve Osmanlı İmparatorluğu’ndaki yabancı dil eğitim uygulamalarına dayanmaktadır. Latince ölü bir dil olduğu ve günlük yaşamda kullanılmadığı için, Avrupa’da Latinceye özgü bir dil öğrenme anlayışı ortaya çıkmıştır. Latince eğitiminde, dili bir iletişim aracı olarak kullanmak değil, estetik, dini ve bilişsel açılardan Latince eserlerin anlaşılması amacı güdülmüştür. Sonuç olarak, Avrupa’da Latince metinlerin okunup incelendiği, tercüme edildiği ve Latince dil bilgisi kurallarının ezberlenip, bu kuralların iyi öğrenilmesi için bol mekanik alıştırmaların yapıldığı bir yabancı dil öğrenim yöntemi kullanılmaya başlanmıştır. Ölü bir dil için bu tür bir yabancı dil anlayışı akla uygun düşmektedir. Osmanlı İmparatorluğu’nda kullanılan yöntem de, Avrupa’da kullanılan yöntemden farklı değildir. Osmanlı yabancı dil eğitimi de, o dönemin iki önemli dili olan Arapça ve Farsçanın iletişim amaçlı öğrenilmesinden daha çok, bu dillerdeki eserlerin incelenmesi ve anlaşılması üzerine yoğunlaşıyordu. Genel olarak Arapça ve Farsça dil bilgisi kurallarının ezberlendiği, bunlarla alıştırmaların yapıldığı, bu dillerde yazılan metinlerin incelendiği bir yabancı dil eğitim sistemi uygulanmaktadır (Akyüz, 1993; Çelebi, 2006; Demircan, 1988; Demirel, 2003). Sonuç olarak, Osmanlı İmparatorluğu’nda Arapça ve Farsça eğitiminde kullanılan sistem ile Batılılaşma ile birlikte benimsenen Avrupa tarzı yabancı dil eğitim sisteminin harmanlanmasından bir yabancı dil eğitim sistemi ortaya çıkmıştır. Yabancı dilin yapısal özelliklerinin incelenmesi, dil-

bilgisi kurallarının ve sözcüklerin öğrenilmesi ve ezberlenmesi, o yabancı dildeki metinlerin incelenmesi, tümce düzeyinde bol bol mekanik alıştırmalar yapılarak dil bilgisi kurallarının pekiştirilmesi, yabancı dilin gerçek yaşam ve ortam içinde değil, yapay bir bağlamda ele alınması gibi özellikleri taşıyan bu geleneksel yöntem, günümüz yabancı dil eğitim sisteminde varlığını etkili bir şekilde devam ettirmektedir (Brown, 2007; Ellis, 2015; Richards ve Rodgers, 2007). Yabancı dil eğitimi alanında araştırmalar ve kuramsal tartışmalar ciddi anlamda yenilikler içermesine, bu alanda yetişmiş akademisyenler olmasına, çok sayıda akademik çalışmalar yapılmasına, birçok üniversitede yabancı dil eğitimi programlarında lisans ve lisansüstü çalışmalar yapılmasına ve yabancı dil eğitimindeki yenilikler konusunda hizmet içi eğitim ve sertifika programları verilmesine rağmen, yabancı dil hakkında bilgi vermeyi yabancı dil eğitimi ile eş tutan bu geleneksel yabancı dil anlayışı varlığını sürdürmektedir. Ölü bir dil (Latince) ve amaç dillerdeki (Arapça, Farsça) metin inceleme ve anlama üzerine kurulu bir yabancı dil eğitimi için, yukarıda anlatılan geleneksel yabancı dil anlayışı uygun olabilir (Krashen, 2000; 2003; 2015; 2016; Ellis, 2015). Fakat yabancı dilin bir iletişim ve öğrenme aracı olarak öğrenildiği günümüz Türkiye’sinde, bu geleneksel anlayışın *hâlâ* etkili olması, yabancı dil öğrenme amaçlarına hizmet etmemektedir.

1.2. Yabancı Dil Nasıl Öğrenilir?

1.2.a. Yabancı Dil Öğrenirken Beyinde Neler Oluyor?

Boğulmayı başaran tek tür insandır. Bu, vücudumuzun ağırlığından kaynaklanmaz. Çünkü insandan kat be kat ağır olan filler kendilerini suya bırakır ve boğulma tehlikesi geçirmeden suyun üstünde kalır ve yüzerler. İşin kötüsü insan çabaladıkça daha da derine gider. Sanki insanoğlunun bilinçli yüzme çabası onu doğal olarak su yüzünde kalma ve yüzme kapasitesinden mahrum eder. İlginçtir, yeni doğmuş bebekler suda debelenmezler. Ve doğal bir tepkiyle suyun üstünde kalırlar. Çocukların yetişkinleri geçtiği başka bir alan da dil edinimidir. Çocuklar anadillerini rahatlıkla kaparken, yetişkinler yeni bir dili öğrenmek için büyük zahmetlere girerler. İleri zihinsel yapıları ve problem çözme becerilerine sahip olmalarına rağmen, yetişkinler çocuklar kadar başarılı olamazlar. Yine bu sefer dil bağlamında bilinçli öğrenme çabası, yetişkinleri doğal dil edinim kapasitesinden

mahrum eder. Yüzme öğrenirken ilk basamak, öğrencini suyun üstünde durabilmek gibi doğal bir kabiliyeti olduğunu bilmesidir. Dil öğrenirken, bilmemiz gereken, bir dili edinmede **doğuştan gelen ve ömür boyu devam eden bir kapasitemiz** olduğunu bilmektir (Chomsky, 2016; Yang, Crain, Berwick, Chomsky ve Bolhuis, 2017)

İnsan beyininde dil edinimi için özelleşmiş doğal bir dil edinim cihazı vardır. Bu doğuştan var olan potansiyel bütün dil öğrenme olayını kontrol eder ve yönlendirir. Bunun için önemli olan da bu potansiyeli aktif hale getirmektir. Başka bir deyişle, dil öğrenme olayı, var olan doğal potansiyelde şekil verme olayıdır. Nasıl bir çiçek tohumuna hangi renkte, kokuda, şekilde, uzunlukta olacağı öğretilmez; uygun ortam yani gerekli ısı, ışık, nem sağlanarak, o tohumda var olan biyolojik program harekete geçirilirse, aynı şekilde dil öğrenimi için yapılması gereken de, doğuştan gelen insan beynindeki doğal dil programını harekete geçirecek ortamı hazırlanmasıdır.

1.2.b. Öğrenme ve Edinme

Yetişkinlerin yabancı bir dille ilgili bilgi ve becerilerini geliştirme adına izleyebilecekleri iki farklı yol vardır: edinme ve öğrenme. Öğrenme, çoğu öğrencinin okul ortamında karşılaştığı bilinçli bir süreçtir. Öğrenmede hedef, dilbilgisi kurallarını bilinçli bir şekilde irdelemesi ve bol miktarda alıştırtma ve pratik yapmak suretiyle otomatik hale getirmesidir. Bu açıdan yabancı dil "öğrenimini", başka bir konunun öğrenimi ile benzeşmektedir: on parmak daktilo yazmayı, araba sürmeyi ya da matematik kurallarını öğrenme gibi. Bütün bu öğrenme çeşitlerinde ortak olan, bilinçli olarak incelenmesinden sonra bol miktarda alıştırtma yapmak suretiyle bilinçaltına indirilmesi yani otomatikleşmesidir. Bilinçli olarak öğrenilen bu dilbilgisi kuralları ancak yavaş ve suni konuşma sırasında veya dilbilgisi testlerinde işe yaramakta, akıcı ve doğal dil kullanımı sırasında ise kullanılmamaktadır (Krashen, 2000; 2003; 2015; 2016).

Yabancı dilin doğal bir şekilde kullanımını mümkün kılan şey ancak "edinme" yoluyla elde edilebilmektedir. **Edinme ise kendine özgü bir bilinçaltı süreci** olup başka alanlardaki öğrenme süreçleriyle benzeşmemektedir. Yabancı dil edinimiyle benzerlik gösteren tek süreç, anadil edinimidir.

Konu, yüzme dersi örneği ile açıklanabilir. Yüzme bilmeyen bir öğrenciye bir müfredat programı dahilinde kuramsal bilgiler öğretildiği (**öğrenme**), buna bağlı olarak da o öğrencinin yüzme bilgisini ölçen sınavlardan da başarılı olduğu farz edilsin.

Kursun sonunda öğrenci denizde ya da havuzda yüzmeyi denerse, sonuç felaket olur. Neden? **Öğrenciye yüzme öğretilmedi, yüzme hakkında bilgi verildi.** Aynı şekilde dil formları üzerine kurulu bir yaklaşımla dil öğretmek, **sadece öğretilen yabancı dil hakkında bilgi vermektir, o dili öğretmek değildir.**

Bilinçli bir şekilde öğrenilen herhangi bir şey ne yapılırsa yapılsın bilinçaltına atılamamakta, yani edinme gerçekleşmemektedir. Hatta edinilen ve öğrenilen bilgilerin beyinde ayrı ayrı bölgelerde konuşlandıkları varsayımı ortaya atılmış ve bu konuda bazı bulgular elde edilmiştir. **Buna göre edinme ve öğrenme arasında geçiş yoktur.**

1.2.c. Doğal Sıra

İnsanlar anadillerini ve herhangi bir yabancı dili öğrenirken, aldıkları dil eğitiminin türü (sokakta, kendi kendine, okulda), yaşları ve anadilleri ne olursa olsun doğal bir sırayı yani doğal bir müfredatı takip etmektedir. Bu sıra, dış müdahalelere kapalıdır ve değişmez. Yani tek bir dil ögesi binlerce kez tekrar edilirse, değişik faaliyetlerle irdelense dahi o öge edindirilemez ve hiçbir öğrenim tekniği edinim sırasını değiştiremez. Örneğin İngilizce 'de tekil şahıs eki '-s' (He speaks English very well), her ne kadar okullarda ilk ayda ya da ilk aylar içinde öğretilse de, edinim açısından en son edinilen öğelerden birisidir. Bu nedenle de öğrenciler orta ve ileri seviyede dahi bu konuda hatalar yapmak-



tadırlar. Böyle basit bir kuralın zamanı gelmeden edinilmeyişi dil edinim cihazının dış müdahalelerden bağımsız çalışması ve doğal sıranın değiştirilmemesi konusunda iyi bir örnektir (Brown, 2007; Ellis, 2015; Krashen, 2000).

1.2.ç. Anlaşılabilir Girdi

Dil edinme cihazını harekete geçirmek için gerekli olan tek şey anlaşılabilir girdidir. Dikkat edilecek olursa, sadece girdi değil, girdinin anlaşılabilir olması da önemlidir. Beynin herhangi bir bilgiyi izleyebilmesi için, o konuyla ilgili bilgilere ekleyebileceği bir beyin içi yapı gereklidir. Bu nedenle girdinin (input) genel olarak anlaşılabilir olması gerekir. Örneğin eğer hiç Rusça bilinmiyorsa, sabahdan akşama kadar Rusça televizyon seyretmekle Rusça öğrenmen mümkün değildir. Girdi sağlandığı halde, anlaşılabilirlik koşulu sağlanmadığı için öğrenme olayı gerçekleşmez. Anlaşılabilir girdi sağlamanın temel yolu ise bol bol okumak, izlemek ve dinlemek, okuduğunu, izlediğini ve dinlediğini anlamaktır (Brown, 2007; Ellis, 2015; Krashen, 2016; Long, 2015).

Bu görüşü destekler mahiyette Işık ve Sarı'nın yaptıkları araştırmalarda, hazırlık sınıfı boyunca yaklaşık 500 saat dinleme ve 3000-4000 sayfa arası okuma yapan, konuşma/yazma ve gramere minimum ağırlık veren lise öğrencileri gramer ağırlıklı normal müfredatı takip eden öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır (Işık, 2000; Sarı, 1996). Edinim yolunu takip eden öğrenciler sadece dinleme ve okuma becerilerinde değil konuşma/yazma hatta gramer alanında da daha üstün hale geldiklerini, başka bir deyişle iki taşla beş kuş vurabildiklerini göstermişlerdir (Işık, 2016). Edinim ve öğrenim grupları arasındaki BAŞARI YÜZDESİ FARKI aşağıda gösterilmiştir:

OKUMA % 40	DİNLEME % 25	YAZMA %30
KONUŞMA % 16	GRAMER % 18	

Ayrıca, 2014, 2015 ve 2016 yıllarında yaklaşık aynı ders saati İngilizce dersini iki farklı yöntemle alan iki grup karşılaştırılmıştır. Deney grubu zengin anlaşılabilir girdi ağırlıklı ders alan lise öğrencileri oluştururken, kontrol grubunu tüm Türkiye'de geleneksel yöntemle ders alan lise öğrencileri oluşturmuştur. Her yıl sonunda uluslararası bir sınav olan OPT sınavı gruplara online (çevrimiçi) olarak

verilmiştir. Her yıl ortalama olarak, kontrol grubu %2'lik bir gelişme kaydederken, deney grubu %14'lük bir gelişme sağlamıştır. Türkiye genelinde yapılan bu karşılaştırmada, deney grubu, kontrol grubuna 7 kat fark atmıştır. Bu sonuçlar da, zengin anlaşılabilir girdi sağlayan dili araç olarak kullanan anlama odaklı yaklaşımın uygulanabilirliğini göstermiştir.

1.2.d. İletişimsel Ortamın Oluşturulması

Dil, günlük hayatımızda bir şeyi anlatmak, dinlemek, öğrenmek gibi amaçlar için kullanılır. Hiç kimse günlük iletişimde sıfatlar, zamirler, edilgen fiil vb. konularda konuşmaz. Aksine, dil kullanarak başka şeyler hakkında konuşur. Aynı şekilde bu olayı, yani bir dilin bir iletişim aracı olduğu gerçeğinin ders içi ve dışı yabancı dil faaliyetlerinde de yansıtması gerekmektedir. Bunun için dil yapılarına yönelik bir çalışma ancak yabancı dilde yeterlilik için çok az bir katkı sağlayacaktır. Bu, şu şekilde açıklanabilir: Çocuklar gözlemlendiğinde, büyüklerin onlara Türkçe öğretirken "evet, bugün geçmiş zamanı öğreneceğiz" diye bir yaklaşımları olmadığı, onların böyle yapıları öğretmek gibi kaygılardan uzak olduğu görülür. Onlar sadece çocuklarla iletişim kurmaya çalışırlar. Aynı şekilde yabancı dil öğrenirken de yapılması gereken mesaja ve anlama yönelmektir. Dil, iletişim için kullanıldığı süreçte anlamlı girdi elde edilecek ve beyinde otomatik olarak bilinçaltı yabancı dil yeterliliği kendi programı dahilinde gerçekleştirecektir (Krashen, 2016; Long, 2015).

1.2.e. Psikolojik Durum

Yabancı dil eğitiminde başarıyı etkileyen diğer bir etken de psikolojik faktörlerdir. Yüksek motivasyon, kendine güven ve korku ve endişe duymama yabancı dildeki başarıyı etkiler. **Zekâ seviyesi, yaşı ne olursa olsun, herkesin yabancı dil edinme potansiyeli olduğu hatırlanmalı ve doğru yöntemle herhangi bir yabancı dili edinebileceği bilinmelidir** (Chomsky, 2016). Bunun için korku ve paniğe kapılmamalıdır. Özellikle 'hata yaparım' diye korkmamak gerekmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi dil ediniminde doğal bir sıra vardır. Herkes bu sıralardan geçecektir (Brown, 2007; Ellis, 2015; Krashen, 2016; Long, 2015). Bu nedenle hata yapmak bulunulan seviyenin doğal bir sonucudur. Bilinçaltı sistem, o sırada ancak bu kadar bir üretime olanak tanımaktadır. **Dolayısıyla, hata yapmamak değil, hatta yapmak bu**

edinim sürecinin doğal bir sonucudur. Ayrıca, dil edinirken, ilgi ve ihtiyaç duyulan konularda, okuma, izleme ve dinleme yapılarak yabancı dil tamamen bir araç ve eğlence haline getirilebilir. Bu konuda en uygun nokta, bu çalışmalarını yaparken, bunların yabancı dilde olduğunu unutmaktır (Krashen, 2016).

Sonuç olarak, herkes herhangi bir dili öğrenmek için doğal bir potansiyele sahiptir; herkes yabancı dil öğrenebilir. Yapılması gereken bu potansiyeli harekete geçirmektir ve bu da tek bir şekilde bol bol yabancı dil girdileri elde edilerek yapılır. Bunun için de dilin bir araç olarak kullanıldığı iletişimsel ortamların oluşturulması gerekmektedir. Bu amaçla öğrenci, genel anlamı yakalamak koşulu ile bol dinlemeli, okumalı ve izlemelidir. Ayrıca, öğrencinin korku, stres, aşırı heyecan gibi olumsuz etkilerden sıyrılıp, kendine güvenmesi, dil öğrenme olayını ilginç hale getirmesi gerekmektedir.

1.3. Yabancı Dil Öğretmenleri

Yabancı dil öğretmen kaynakları incelendiğinde, bu güne kadar yabancı dil öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumları birbirinden farklılık göstermektedir. Demircan (1988) ve Çelebi (2006) yabancı dil öğretmeni kaynaklarını şu şekilde sıralamışlardır: Üniversitelerin yabancı dil öğretmenliği bölümü dışında, diğer bölümlerinde okuyup, A, B, C kuru yabancı dil öğrenimi görenler, eğitim enstitüsü yabancı dil bölümlerini dışardan bitirenler, eğitim enstitüsü "yaygın yükseköğretim yaz okulu"nu bitirenler, eğitim enstitüsünde (1978-80) "hızlandırılmış" (1 yıl karşılığında 1-2 ay süreli) öğrenim görenler, MEB tarafından zaman zaman açılan "öğretmen muavinliği" sınavını başaranlar. Daha sonra, İngilizce öğretmen açığını gidermek amacıyla eğitim dili İngilizce olan üniversitelerin diğer bölümlerinden mezun olanlar da öğretmenliğe kabul edilmişlerdir. 2002 yılında başlayan bir uygulama ile de Açık Öğretim İngilizce Öğretmenliği Programı uygulamaya konmuştur.

Yukarıda da görüleceği gibi, yabancı dil öğretmenlerinin kaynakları göz önüne alındığında, İngilizce öğretmenliği yapan öğretmenlerin içinde, yabancı dil öğretmenliği kökenli olmayan öğretmenler vardır (Demircan, 1988; Çelebi, 2006). Özellikle yabancı dil öğretmenliği lisans programlarından mezun olmayan, öğretmenler. Alışlagelmiş, "yabancı dil öğretmek=yabancı dil hakkında bilgi öğretmek (yabancı dil formları üzerinde durmak)"

anlayışı ile yabancı dil eğitimi vermektedirler. Malesefe, yabancı dil öğretmenliği bölümlerinden mezun olanlar da, aynı anlayışı sürdürmektedirler. Diğer bir sorun da, üniversitelerdeki yabancı dil öğretmeni yetiştiren akademik program içeriklerinin, gereksinim ve ortam analizi yapılarak elde edilen verilere dayandırmadan, alan çalışması yapılmadan, masa başı çalışmaya ve uzman görüşüne dayanmasıdır Hizmet içi eğitimde de durum çok iç açıcı değildir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, tüm yabancı dil öğretmenlerini kapsayan, yıllara yayılmış olarak planlanmış, öğretmenlerin hangi aşamada hangi eğitimleri alacaklarına dair bir mesleki gelişim anlayışına ve planına sahip değildir. Önceden MEB bünyesinde yabancı uzmanların da içinde olduğu formatörler, masa başı çalışma ile hizmet içi eğitimini planlamış ve sürdürmüşlerdir. MEB, hizmet içi eğitimleri gereksinim ve ortam analizi yapmadan ve alanında yetkin akademisyenlerden yeterince faydalanılmadan, sınırlı sayıda öğretmene sunmaya devam etmektedir. Özetle, bu eğitimler, hangi hususlarda eksiklik olduğu, hangi yeni gelişmelerin öğretmenlere aktarılacağı, bu tür eğitim sağlanırken ne tür malzemelerden faydalanılacağı gibi hususlar, gereksinim analizi yapılmadan planlanmaktadır (Demirel, Özcan. 2007. Kişisel görüşme). Bu durum da, bu programların niteliklerini ve etkinliğini zayıflamakta, etkinlik için etkinlik yapma şeklini alabilmektedir.

Ayrıca, MEB ve YÖK arasında eşgüdüm sağlanmasında sorunlar yaşanmakta alandaki değişim ve gelişmeler yabancı dil eğitimine yansıtılmamaktadır (Demirel, 1991). Üniversitelerdeki yabancı dil öğretmenliği program içerikleri ile MEB izlencesi, malzemeleri, beklentileri ve ders ortamı birbirlerinden farklı olabilmekte, kuram ve uygulama birbiri üzerine tam oturtulamamaktadır. Yine yabancı dil öğretmenlerini, üniversite destekli hizmet içi eğitime alma konusunda kopukluk yaşanmaktadır. Kısaca, üniversite ve MEB gerekli iletişim ve eşgüdümü sağlayamamaktadır (Demirel, Özcan. 2007. Kişisel görüşme).

Sonuç olarak, yabancı dil öğretmeni yetiştirme ve temini sistemindeki yanlışlar ve eksiklikler, geleneksel yöntemin, yani dil hakkında bilgi sahibi olmayı dil bilmekle eş gören bir yabancı dil sisteminin, devam etmesini desteklemiştir.

1.4. Yabancı Dil Malzemeleri

Ayrıca, MEB tarafından kullanılan yabancı dil kitapları da incelendiğinde çok farklı bir tablo or-

taya çıkmamaktadır. Her ne kadar yabancı dil ders kitaplarının görsel nitelikleri gelişmiş, belirli oranda teknolojiden de faydalanılmış olsa da, temelde geleneksel yöntemin bu malzemelerde de baskın olduğu görülmektedir. Yabancı dil eğitim kuramı, öğrenme kuramı, dil kuramı, yöntem ve teknikler, öğrenci rolü, öğretmen rolü, dil becerilerine yaklaşım gibi temel konularda, bu kitapların geleneksel yabancı dil eğitim anlayışının etkisinde hazırlandıkları sonucuna varılmıştır (Işık, 2011; Richards, 2006; Tomlinson, 2003, 2008).

1.5. Ölçme-değerlendirme

Derslerle ilgili etkinlikler ile ölçme-değerlendirme doğrudan ilintilidir ve birbirini etkileyen bir özelliğe sahiptirler. Geleneksel olarak süregelen, ulusal sınavlar ve erişim sınavları incelendiğinde, yabancı dilin yapısal özelliklerini ve kısıtlı olarak okuduğunu anlamayı ölçen ölçme-değerlendirme araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Bu araçlar da, yukarıda açıklanan, ülkemizdeki yabancı dil sorununun temelini oluşturan, geleneksel yöntemin varlığını sürdürmesini desteklemektedir. Yabancı dilde, her ne kadar, anlamlı, dilin araç olarak kullanıldığı iletişimsel etkinlikler yapılırsa yapılsın, öğrenciler sınavda başarılı olmak için, sınavın içeriğine göre çalışırlar. Öğretmenler de ister istemez, öğrencileri sınavlarda başarılı olsun diye, dil formları ve kısa metinler üzerine yoğunlaşırlar. Böylece, dili öğreten değil, dil hakkında bilgi veren geleneksel yöntem, ölçme-değerlendirme sistemi tarafından beslenmekte ve bir kısır döngü oluşmaktadır (Brown, 2004; Brown, 2005; Combee, Folse, ve Hubley, 2011; Douglas, 2010).

2. Yabancı Dil Planlaması

Yabancı dil ile ilgili diğer temel sorun gerçek anlamda bir yabancı dil planlamasının olmamasıdır. Kararlar bilimsel verilere değil, yetkili kişilerin kişisel düşüncelerine dayanmaktadır. Yabancı dil eğitim politikası ve planlamasından sorumlu olan Talim Terbiye Kurulu da bu görevini yerine getirmekte sorunlar yaşamaktadır. Kurulda bulunan üyelerin atama yoluyla göreve gelmesi ve görevden alınması söz konusu olduğundan, yabancı dil politikası açısından süreklilik sağlamak zorlaşmaktadır. Verilere dayanan somut ve bilimsel bir alt yapı oluşturulmadan, yabancı dil eğitimi konusunda yeni kararlar alınmakta ve uygulamalar yapılmaktadır. Bu tür eksikliklerden dolayı,

Türkiye’de, ülke amaçlarına ve gerçeklerine dayanan gerçekçi bir yabancı dil eğitim politikası oluşturulması zorlaşmaktadır (Demirel, Özcan. 2007. Kişisel görüşme).

Öneriler

2.1. Koordinasyon Kurulu Oluşturmak

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

2.2. Yabancı Dil Eğitimi Planlaması Yapmak

Yukarıda bahsedilen koordinasyon kurulunun yapacağı en önemli görev yabancı dil planlaması olacaktır. Yabancı dil eğitimi planlamasının, gerçekçi ve bilimsel verilere dayandırılmasının, planlanan eğitimin amacına uygun ve başarılı olması için temel şart olduğu değerlendirilmektedir. Bunun için, ister küçük ister büyük çaplı herhangi bir dil plânlaması yapılırken, aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmek zorundadır (Canagarajah, 2006; Graves, 2000; Kumaravadivelu, 2003; 2006; 2013, 2016; Richards, 2001; Woodward, 2002). Bu nedenle, yukarıda önerilen yabancı dil eğitimi sisteminin sağlıklı olarak hayata geçirilebilmesi için, aşağıdaki unsurların, ciddiyetle ele alınması gerekmektedir. Bu etkenler, birbirleriyle etkileşim hâlinindedirler. Bu nedenle, aralarında doğrusal değil, döngüsel bir bağlantı vardır. Bu etkenler kısaca şu şekilde özetlenebilir (Graves, 2000; Belcher, 2006):

Veri Toplama ve Ortam Analizi: Dil plânlamasının başarısı plânlanmanın gerçekleştirildiği ortam ile doğrudan ilgilidir. Ekonomik, sosyal, politik, kültürel etkenler, uluslararası ilişkiler, uluslararası ve ulusal politikalar, toplum ve bireyin

ihtiyaç ve ilgi alanları, eğitici personel nitelik ve niceliği, eldeki malzemeler, gerek duyulan maddî kaynak gibi etkenlerle ilgili elde edilen veriler, bilimsel olarak değerlendirilir. Bu veriler ve çözümlenmesi amaçların oluşturulmasını ve programın ortaya konmasını belirler.

Amacı Belirleme: Yukarıda arz edilen etkenler göz önüne alınarak birey ve toplumun ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, gerçekçi ve her duruma göre değişik amaçlar belirlenir.

Plânlama: Amaçlar belirlendikten sonra, ne öğretileceği ve nasıl öğretileceği, ne gibi malzemeye gereksinim duyulacağı, öğretmen ve öğrenci rolleri gibi hususlar belirlenir.

Ön Uygulama: Plânlamanın ortama, amaca, birey ve toplumun ilgi ve ihtiyaçlarına ne kadar uygun olduğunu test etmek için bir ön uygulama yapılır ve gerektiğinde plânlama tekrar gözden geçirilir.

Uygulama: Plânlanan program dikkatlice uygulanır ve veriler toplanarak program değerlendirme ve geliştirme çalışmaları sürekli olarak devam eder.

Tepki Değerlendirmesi: Öğrenci ve öğretmenler tarafından, ne kadar gerçekçi ve bilimsel olsa da, kabul görmeyen bir programın başarı şansı yoktur. Bunun için, öğretmen, öğrenciler ve yetkili kurum ve kuruluşlardan alınan bulgular değerlendirmeye alınır ve programda gerekli değişiklikler yapılır.

Ölçme-Değerlendirme ve Yeniden Plânlama: Bir programın başarılı ve uzun ömürlü olması, sürekli ölçme-değerlendirme ve yeniden plânlama çalışmaları ile mümkündür. Yukarıda arz edilen etkenler tek yönlü bir uygulamayı değil, bir döngüyü yansıtır. Bu da her aşamada esneklik ve gelişimi zorunlu kılar.

3. Yeni Bir Yabancı Dil Müfredatı (İzlenesi) Oluşturmak

Her ortam özgün olduğu için, her ortama özgün yabancı dil programları geliştirme zorunlu olduğu vardır (Bax, 2003; Richards, 2001; Belcher, 2006). Bir yabancı dil programının başarısı, toplumun iyi incelenmesi ile elde edilen veriler üzerine kurulmasına bağlıdır. Yabancı dil eğitimi bir fanusun içinde değil, bir toplumun içinde gerçekleşir. Dolayısıyla, yabancı dil eğitiminin başarısı da, toplumu göz önüne alması ile orantılıdır. Bu nedenle, bütün ülkelere ve durumlara hitap eden bir ortak

yabancı dil programından bahsedilemez. Ülkemiz, dil eğitim alanında kuram ve malzeme üreten ülkelerin sunacakları hazır elbiseler yerine, kendi vücut ölçülerimize uygun, kendi hazırladığımız elbiseleri giymeli ve amaca daha hızlı ve ekonomik şekilde gidebilmelidir (Byram ve Grundy, 2002; Işık, 2008; Kumaravadivelu, 2013; 2016; Pennycook, 1996).

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

4. Yöntemsel Düzenlemeler Yapmak

Günlük hayatta dil bir araçtır, bir amaç değildir. Bir başka deyişle, dil, bilgi aktarımını sağlayan bir iletişim aracıdır. İnsanlar iletişim kurarken, dil hakkında (şahıs ekleri, zaman ekleri, ismin halleri, vb) değil, dili kullanarak ve dilbilgisi kurallarından faydalanarak konuşur ya da yazarlar. Kişiler, karşısındaki konuşurken, o şahsın iyelik ekini, çoğul ekini ve benzer dil yapılarını nasıl kullandığına değil, onun anlatmak istediği şeye, yani anlama yoğunlaşır. Bu nedenle, yabancı dil eğitimi, dili mümkün olabildiğince gerçek işlevinde, yani bir öğrenme ve iletişim aracı olarak kullanılmak üzere sunacak şekilde planlanmalıdır (Long, 2015).

Ayrıca, özellikle başlangıç düzeyinde yabancı dil eğitimi etkileyen en önemli etken anlaşılabilir girdidir. Bir yabancı dil programındaki başarı, doğrudan hedef dil ile ilgili alınan anlaşılabilir girdinin niteliği ve niceliği ile ilgilidir. Yabancı dil eğitiminde, zengin anlaşılabilir girdi sağlama konusu göz ardı edilip, dilin öğelerini öğretmeye yönelik çalışmalar ön plana çıktığı için gerekli verim alınmamaktadır (Krashen, 2000; 2003; Ellis, 2015). Özetle, bir yabancı dili öğrenmenin tek yolu, o dil ile ilgili zengin anlaşılabilir girdiye maruz kalmasıdır. Bu nedenle, hem ders içi hem de ders dışı ortam, öğrencilerin bol miktarda anlaşılabilir girdi elde edebileceği şekilde hazırlanmalıdır.

5. Yabancı Dil Malzemelerini Zengin Anlaşılabilir Girdi Aracı Olarak Kullanmak

Yabancı dil malzemeleri hem ders içi etkinliklerde, hem de okul dışında öğrencilerin yapacakları çalışmalarda, öğrencilere ilgi ve gereksinim alanlarına hitap edecek, bol miktarda anlaşılabilir girdi sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Angell, DuBravac ve Gonglewsk; 2008; Krashen, 2003). Özellikle de internet, bu konuda bireysel çalışmalarını desteklemesi ve sınırsız çok farklı kaynak sağlaması açısından, faydalanılması gereken bir kaynaktır. Ayrıca, kullanılan yabancı dil ders kitaplarının, sundukları yabancı dil eğitim anlayışı ve yöntemiyle aynı zamanda bir yabancı dil öğretmeni eğitimi rolü de üstlendikleri anımsanmalıdır. Bu durum özellikle yeni mezun öğretmenler ve yabancı dil öğretmenliği programı dışında başka akademik programlardan mezun olan ancak yabancı dil öğretmeni olarak görev yapan yabancı dil öğretmenleri için daha geçerlidir. Bu açıdan, yabancı dil eğitim anlayışı, yöntem ve uygulamaları açısından güncel araştırma ve fikirleri içeren ve alanında uzman akademisyenlerce hazırlanmış yabancı dil ders kitaplarının, öğretmenleri yönlendireceği ve en azından geleneksel uygulamaların etkilerini azaltarak, öğretmeleri bilinçlendireceği düşünülebilir.

6. Ölçme-değerlendirme Sistemi Geliştirmek

Bu nedenle, ölçme-değerlendirme, ders etkinlikleri ile tam olarak örtüşmek zorundadır. Bir başka deyişle, ölçme-değerlendirmenin temel prensibi, ders etkinliklerinin aynen, her etkinliğe ayrılan zaman oranında, ölçme-değerlendirmeye yansıtılmasına dayanır. Ayrıca, yabancı dil eğitimi ve ölçme-değerlendirme sistemi birbirlerini tamamladıkları için, yukarıda yabancı dil eğitimi için arz edilen değişikliklerin uygulanması durumunda, yeni bir ölçme-değerlendirme anlayışının yerleştirilmesinin de kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Uygulanacak programın özüne uygun, sadece sonuca odaklanan alışlagelmiş bir sınav tarzı ile birlikte, sürece ve öğrenci performansına da odaklı, yeni bir sınav anlayışının yerleştirilmesi gerekecektir. Bunun için, öğrencinin ders içi ve ders dışı yaptığı her türlü yazılı ve sözlü çalışmayı değerlendiren portföy uygulamasından faydalanılabilir. Bunun yanı sıra, özellikle özel amaçlı yabancı dil eğitim programlarında, amaca uygun yabancı dil görevlerinin öğrenciler tarafından ne derecede yapıldığını ölçen, görev odaklı uygulama-

malardan da faydalanılması gerektiği değerlendirilmektedir (Brown, 2004; Brown, 2005; Combee, Folse ve Hubley, 2011; Douglas, 2010).

7. Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme ve Hizmet İçi Eğitimi Sistemini Düzenlemek

Ortaya çıkan bu sorunun giderilmesi ve yabancı dil eğitim sisteminde yeni anlayışın yerleştirilebilmesi amacıyla, yabancı dil öğretmenlerinin, lisans ve lisansüstü düzeyde ve hizmet içi eğitimde alandaki gelişmeleri takip edecek, her ortam ve öğrenci gereksinimlerine göre programı şekillendirecek öz güven, bilgi ve beceri ile donanımlı bir şekilde eğitilmeleri gerekmektedir. Yabancı dil öğretmeni yetiştirme ve hizmet içi eğitim sistemi, ortam ve gereksinim analizine dayalı bilimsel veriler ışığında, amaca doğrudan hizmet edecek şekilde düzenlenmelidir. Bu düzenleme ile üniversiteler ve MEB arasında eşgüdüm sağlanabilir. Öğretmen adayları, uygulamaya etkisi tartışılan gereksiz kuramsal bilgi yüklemelerinden kurtararak, nasıl bir ortamda ne şekilde yabancı dil öğreteceklerinin bilincinde olarak daha gerçekçi bir şekilde hazırlanabilirler. Aynı şekilde, hizmet içi eğitimde, üniversitelerin etkin desteğiyle oluşturulacak eğitici timlerle, belirli bir döngü sistemi ile bütün öğretmenlerin belirli aralıklarla bu eğitimi yerinde almaları sağlanabilir.

Sonuç

İnsanların bilinçli olarak dil bilgisi kurallarını bilmeden dili kullanabildikleri gibi, dil bilgisi kurallarını bildikleri halde dili kullanamadıkları da olasıdır. Bu nedenle, yabancı dil eğitiminde başarıyı arttırmak için atılacak en önemli adım, "yabancı dil bilgisi bilmek=yabancı dil bilmek" yanılgısından dönmektir. Diğer adım da bol bol anlaşılabilir girdi elde etme yolları arayarak, dili bir araç olarak kullanıp, yabancı dili öğrenmektir. Yani, yabancı dil eğitiminde, insan doğasına uygun yeni anlayışın benimsenmesi gerekmektedir.

Akademik yeterliliğe sahip bir kurulun yönlendirmesi ile ortam ve gereksinim çözümlenmesi yapılarak, yabancı dil eğitimi ile ilgili nesnel veriler toplanmalıdır. Bu veriler ile yabancı dil eğitimi bir bütün olarak görülebilmelidir. Bu veriler ışığında, dil planlaması çalışmaları yapılarak gerçekçi özel ve genel amaçlar ortaya konmalıdır. Dikkate alınması gereken diğer bir konu da, yabancı dil eğitiminde kullanılacak uygun malzemelerdir. Belirlenen amaçlara ve yöntemlere uygun malzeme

üretim çalışması yapılmalıdır. Bu çalışmalar gerçekleştirilemiyorsa en azından, uluslararası yayınevleri tarafından üretilen malzemeler, ülkemizin bünyesine uydurulmalıdır. Bütün bunları gerçekleştirmek için de en önemli boyut olarak yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi ortaya çıkmaktadır. Lisans eğitimi ve hizmet içi eğitim gözden geçirilerek, ön görülen amaçlara ulaşmak için, yöntem ve malzemeleri etkin kullanmak amacıyla yeterli alan ve yönetsel bilgi ile donatılmış öğretmenlere sahip olunmalıdır. Bir anlamda, yabancı dil öğretmenliği açısından insan kaynakları planlaması ve yetkin bir güç oluşturulması politikası öne çıkmalıdır. Bu güç, öğretmen ve uzmanların yaratıcılarını geliştirmeleri, öz güvenlerini arttırmaları, ulusal yabancı dil öğretim sistemleri ve malzemelerinin oluşturulması ile dışa bağımlılığın azaltılması açısından önem taşımaktadır. Yabancı dil eğitiminin kendi öz kaynaklarından beslenen kuram, yöntem ve malzemelerden oluşması, genel anlamda yabancı dil eğitiminin gelişmesi ve yabancı dil eğitimde başarının artırılması için, en önemli unsur olarak değerlendirilmelidir.

Kaynaklar

- Akyüz, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Koleji Yayınları.
- Angell, J., DuBravac, S. ve Gonglewski, M. (2008). Thinking globally, acting locally: Selecting textbooks for college-level language programs. *Foreign Language Annals*, 41 (3), 562-572.
- Bax, S (2003). The end of CLT: a context approach to language teaching. *ELT Journal*, 57 (3), 278-287.
- Belcher, D.D. (2006). English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 133-156.
- Brown. H.D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. White Plains, N.Y: Longman.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language teaching and learning*. White Plains, NY: Pearson & Longman.
- Brown, J.D. (2005). *Testing in Language Programs*. N.Y.: McGraw-Hill.
- Byram, M. ve Grundy, P. (2002). Context and culture in language teaching and learning. *Language, Culture and Curriculum*, 15 (3), 193-195.
- Canagarajah, A.S. (2006). TESOL at forty: What are the issues? *TESOL Quarterly*, 40 (1), 9-34.
- Çelebi, D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 285-307.
- Chomsky, N. (2016). The language capacity: architecture and evolution. *Psychonomic Bulletin & Review*.
- Combee, C., Folse, K. ve Hubley, N. (2011). *A Practical Guide to Assessing English Language Learners*. Michigan: Michigan University Press.
- Demirel, Ö. (1991). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Karşılaşılan Güçlükler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 6*, 25-39
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Douglas, D. 2010. *Understanding Language Testing*. London: Hodder Education
- Ellis R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Graves, K. (2000). *Designing Language Courses*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Işık, A. (2000) The role of input in second language acquisition: more comprehensible input supported by grammar instruction or more grammar instruction? *ITL Review of Applied Linguistics*. 129:225-274
- Işık, A. (2005). Egemen dilin diğer dilleri etkisi altına alması ve yabancı dil eğitimi. *İzmit Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2005-2 11, 83-102.
- Işık, A. (2008). Linguistic imperialism and foreign language teaching. *The Journal Of Asia TEFL*, 5 1, 119-140.
- Işık, A. (2011). Language education and ELT materials in Turkey from the Path Dependence Perspective. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 256-266.
- Işık, A. (2016). *Yabancı Dil Nasıl Öğrenilmez? Nasıl Öğrenilir?* Ankara: Elma Yayınevi.
- Krashen, S. (2000). *Foreign Language Education: The Easy Way*. Burlingame, CA: Language Education Associates.
- Krashen, S. 2003. *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth: Heinemann.
- Krashen, S. (2015). The ecstasy hypothesis. *Perspectives*, 14: 7-9. (Kanda University of International Studies).
- Krashen, S. (2016).. The availability of conscious knowledge: A comment on Lindseth (2016). *Foreign Language Annals*. 49(3):635-636.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven, C.T.: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL methods: Changing tracks, changing trends. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 59-81.
- Kumaravadivelu, B. (2013). Afterword: Rethinking global perspectives and local initiatives in language teaching. In S. Ben Said & L. J. Zhang (Eds.). *Language Teachers and Teaching: Global Perspectives and Local Initiatives*. (pp. 317-323) New York: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50, 1, 66-85
- Long M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Pennycook, A. (1996). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Essex: Longman.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). Materials development and research—making the connection. *RELC Journal* 37 (1), 5-26.
- Richards, J.C. ve Rodgers, T.S. (2007). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarı, R. (1996). *The effect of receptive skills on productive skills*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: 9 Eylül Üniversitesi.
- Tomlinson, B. (Ed.), (2003). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum.
- Tomlinson, B. (2008). English language learning materials: A critical review. London: Continuum.
- Woodward, T. (2002). *Planning Lessons and Courses*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yang, C., Crain, S., Berwick, R.C., Chomsky, N., Bolhuis, J.J. (2017). The growth of language: Universal Grammar, experience and principles of computation. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*.
- <http://www.milliyet.com.tr/turkiye-nin-ingilizce-notu-egitim-1969793/>
- <http://www.ogretmenlersitesi.com/saglik/egitim-bir-sen-den-yabancı-dil-egitimi-raporu-h33549.html>

Yabancı Dil: Neden Öğretmiyoruz? Neden Öğrenemiyoruz?

Prof. Dr. Mustafa Zülküf ALTAN
Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Kayseri

Giriş

İster akademik ister genel bakış açısı olsun, yabancı dil öğretme/öğrenme konusunda söylenecek çok şey, yazılacak çok alt başlık var. Ancak bu yazımı çok fazla kurama kaçmadan, akademik anlatımdan mümkün olduğunca sakınarak hemen herkesin okuyup anlayabileceği bir çerçevede kısım de olsa özetle yazmaya dikkat edeceğim.

Tarih var olduğundan beri diğer insan gruplarıyla iletişim kurmak, onları tanımak, ticaret yapmak ve diğer pek çok nedenden ötürü bir araya gelmek hem bir ihtiyaç hem de büyük bir arzu ve merak konusu olmuştur. Bu amaçları gerçekleştirebilmek için de karşındaki dilinin öğrenilmesi dolayısıyla da öğretilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu bazen yerel diller bazen de diğer milletlerin dilleri olmuştur. Bu arada Latince, Fransızca ve son örnekte olduğu gibi İngilizce gibi **küresel çapta kullanılan ve küresel iletişim dillerinin öğrenilmesi ve/veya öğretilmesi de ayrıca bir öneme sahip olmuştur. Dikkat edilirse burada sıklıkla yapılan "Küresel dil" teriminden ziyade küresel iletişim dili terimini kullanıyorum!**

Yaş gruplarına ve ihtiyaçlara yönelik farklı yabancı dil öğretimi yöntem ve uygulamaları vardır ancak Yazımda ağırlıklı olarak genel anlamda yabancı dil öğretme/öğrenme özellikle de erken yaşlarda başlayan yabancı dil öğretimi konusuna ağırlık vereceğim. Her ne kadar her yaşta ihtiyaca göre bir yabancı dil öğrenme mümkün olsa da erken yaşlarda açılmayan bir yabancı dil dosyasının daha sonraki yıllarda açılmasını veya aktif olarak kullanımını sağlamak zorlaşacak hatta verilen tahribattan ötürü bir daha açılmamak üzere kör edilmiş

olacaktır. Hemen her konuda olduğu gibi etkili ve nitelikli bir başlangıç diğer süreçlerin de başarısını hiç kuşkusuz etkileyecektir.

Yabancı dil konusuna girmeden önce eğitim sistemimizin ya da sistemsizliğimizin genel durumunu öğretme ve öğrenme bağlamında irdelemek ve bu konulardaki düşüncelerimi özetle paylaşmak isterim. Çünkü yabancı dil konusunu genel resimden ayrı düşünmek doğru olmayacaktır.

Öncelikle öğrenme ve öğretme konusuna, ardından neden öğretmiyoruz ve/veya öğrenemiyoruz konusuna, sonra sıklıkla dile getirilen, karıştırılan ve sorulan yabancı / ikinci dil öğrenmek, yabancı dil edinimi ve güdü, yaş ve öğrenme konularına değinecek son olarak da yabancı dil öğretimi ve yabancı dil öğretiminde optimal şartlar konularındaki düşüncelerimi paylaşarak yazımı sonlandıracağım.

Örgün Eğitimde Öğretim ve Öğrenme



Eğitimle ilgili nerede bir konu açılırsa tartışılan konulardan birisi genelde yabancı dil öğretme ve/veya öğreneme konusudur. Bu durum gerçek olduğu kadar yanıltıcıdır da. Aslında yukarıda paylaştığım ve sunumlarımda sıklıkla kullan-

dığım karikatür bizim eğitim sistemimizin içinde bulunduğu durumu çok net bir şekilde anlatmaktadır.

Çocukları sınıflara doldurup zil çalana kadar sınıf ortasında veya tahtanın önünde dikilip alan veya alana dair bilgileri anlatarak yapılan bir öğretim sonucunda anlatılanların öğrenileceği sanılmaktadır! Bu durum matematik, tarih, din, ahlak veya yabancı dil için hiç fark etmiyor. Elbette farklı işler yapanlar vardır, olacaktır da ancak mevcut genel yaygın uygulama bu! **O alana özgü dosyayı açmadan, gerekli yerleştirmeleri yapmadan, yerleştirilenleri kayıt etmeden, gerekli yapılandırmalar yapılmadan, kayıt edilenleri ertesi ders geri çağırma tekniklerini kullanmadan daha önemlisi beynin nasıl öğrendiğini öğretmenler olarak öğrenmeden ve çocuklara da öğretmeden öğrenmenin gerçekleşeceği sanıldı! Sanılmaya da devam ediliyor!**

Bütün bunlar yetmezmiş gibi bir de üstüne öğretim şeklinin aksine ve de hiç alakası olmayan bir şekilde tamamen hatırlamaya ve anlamaya yönelik testlerin kullanıldığı değerlendirme yöntemleriyle çocuklardaki öğrenme zevki önce kör sonra da yok ediliyor! Sonucunda da "her şeyi denedik ama öğrenemediler" deniyor!

Doğrusunu söylemek gerekirse hemen hiçbir alan, olması gerektiği gibi öğretilmiyor, değerlendirilemiyor ve de doğal sonucu olarak öğrenilemiyor! Matematik anlatır gibi formüllerle yabancı dil öğretiliyor! Tarih sadece isimler ve tarihlerden ibaret görülüyor! Ancak yabancı dil gibi gözlemlenebilir bir beceri olduğunda bu eksiklik çok daha bariz şekilde ortaya çıkıyor ve bütün gözler yabancı dilin üstüne çevriliyor! Sanki **matematik, müzik, resim, resmi dil (Türkçe), biyoloji, fizik öğretilirdi ve/veya öğrenilebildi de bir tek yabancı dil öğretilemedi veya öğrenilemedi! Veya çok iyi inşaat mühendisleri, mimarlar, hukukçular, doktorlar yetiştirebildik de sadece öğretmen yetiştiremedik! Elbette ki diğer alanlardaki eksikliğin de kaynağı nitelikli öğretmen/öğretim üyesi eksikliği olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir.**

Neden Öğretiyoruz, Neden Öğreniyoruz?

Ülkemizde şimdiye kadar takip edildiği düşünülen öğretim yöntemleri 19. yüzyıl gerçeklerine

göre tasarlanmış yöntemlerin çok ama çok kötü uygulamalarını kapsamaktadır! Bu yüzden de maalesef ne öğrenebiliyoruz ne de öğretebiliyoruz! 21. yüzyılda dahi 19. yüzyıl gerçeklerine dayalı bir akademik anlayışı körü körüne uygulama çabası içindeyiz.

Türkiye'deki eğitim ve sınav sistemleri hemen her yıl hatta yılda birkaç defa değiştirilmesine rağmen içerik ve genel yapı olarak hâlâ dizayn edildiği yüzyılın gerçekleriyle devam etmektedir. Bu yüzden de amaçlanan veya hedeflenen değişim asla ortaya çıkmamaktadır. Zaten tepeden aşağıya doğru yönelimli hantal yapı da değişimin sağlıklı gerçekleşmesine olanak vermemektedir. Bilgi aktarımına, aktarılan bilgilerin kavranmasına, ezberlenmesine ve anlamsız tekrarlara büyük önem verilen, benzer becerilerin öğretildiği ve test tabanlı değerlendirme yöntemlerinin vazgeçilmez olarak görüldüğü bir sistemden bahsediyoruz.

Merkezî yapılan standart testler, maalesef alan içerikli ve tamamen bilgi odaklı olup bireysel farklılıkların ve aktivitelerin önemini yitirmesine; yabancı dil, müzik, resim gibi gözlemlenebilir ve sergilenebilir davranışları sergilememizi gerektiren becerileri kazanamamamıza sebep oldu ve maalesef de olmaya devam ediyor.

Bu durum, aslına bakılırsa, testler yoluyla bilgi bazında ölçüldüğü düşünülen diğer alanlar için de geçerlidir. **Tamamen formül ve o formüllerin nasıl çözüldüğü ve uygulandığı üzerine odaklanan değerlendirmeler neticesinde bu alanların hayatımızda ne işe yaradığı ya da bu alanlarda elde ettiğimiz bilgileri hayatımızda nerelerde kullanabileceğimizi asla öğrenemedik! Mezun olunduktan sonra zaten bu ezberlenmiş, anlamsız ve soyut bilgilerin çoğu unutulup gitmektedir. Bu yüzden ki insanlar ne matematik, ne kimya, ne tarih, ne din bilgisi, ne müzik, ne resim ne de yabancı dil öğrenebildi! Ama bir ayrıntıyla; bunlar hakkında olan her şeyi öğrendiler, kendileri hariç! Mesela insanlar yabancı dilde "present perfect tense" diye bir zaman yapısının olduğunu ve nasıl formüle edildiğini öğrendiler ama asla bu yapıyı hayatlarında doğru yerde, doğru şekilde ve doğru zamanda anlamlı olarak kullanamadılar. Aynı durum hemen bütün alanlar için de geçerlidir.**

Öğrenememe ve öğretmememe gerçeğinin en önemli nedenlerinden birisi de öğretmen eğitiminin mevcut durumudur. Mevcut tabloyu kısaca

özetlemek gerekirse; **eğitim fakültelerinde alan öğretimi çalışmış öğretim üyesi eksikliği ve alan öğretimi pratiğinin yeterince ve nitelikli yapılamamasından kaynaklanan sorunlardan dolayı yetiştirilemeyen öğretmenler ve dört yıl boyunca detaylı alan dersleri alıp üzerine eğitim bilimleri bölümü ya da sıradan alan öğretim üyelerinden alınan 31 saatlik birkaç dersle öğretmen yapılan fen ve edebiyat ve diğer başka fakülte mezunlarından oluşan bir öğretmenler ordusu!** Bu yüzdendir ki ne matematik, ne resim, ne müzik, ne yabancı dil, ne Türkçe, ne de dinimizi öğretebildik ve öğrenebildik! Sonra da "Neden başarısız?" deyip durduk, demeye de devam ediyoruz. Cevabı çok açık ve net iken! Yabancı dil becerisi gözlemlenebilir ve sergilenebilir bir beceri olduğu için de eksikliği ve yetersizliği çok daha net olarak göze çarptığından üzerinde konuşulması ve tartışılması da ister istemez fazla olmaktadır.

Yapılan onca çalışmaya, reform hareketine, harcanan onca paraya rağmen 2017 Türkiye'sinin öğretmen yetiştirme resmi budur! Değişimin ve reformun ciddi bir süreç olduğu ve profesyonelce yapılması gerektiği hep göz ardı edildi, edilmeye de devam ediliyor. Sakın kimse "geçmiş daha iyiydi" nostalgisine de kapılmasın. Geçmişte durum çok da farklı değildi hatta bazı konularda çok daha kötüydü ancak o zamanın şartlarından ve ihtiyaçlarından ve farkındalık düzeyinden ötürü insanlar olup bitenin günümüzdeki kadar farkında değildi.

Öğrenme bir süreçtir. Öğrenilen bilgilerin içselleştirilebilmesi için bireysel süzgeçten geçmesi ve benimsenmesi gerekmektedir. Havuzun dolmadan taşmayacağı bilinir ancak öğrenme konusunda bu gerçek asla dikkate alınmaz. Daha dersin ilk gününden itibaren anlamsız, soyut ve havada uçuşan fikirler olarak öğrenciye sunulan bilgilerin hemen öğrenilmesini beklemek, bunlar hakkında konuşmasını veya yazmasını beklemek imkânsızdır. **Açıkçası bir öğretmenin yedi, sekiz yaşındaki bir çocuktan dikkat etmesini, konsantre olmasını, çalışmasını, dinlemesini ve hatırlamasını istemesinin gerçekleşme şansı yoktur! Öğrenilecek veya hatırlanacak materyal bir hedef çalışma içinde ve çocuğa anlamlı gelecek şekilde verilmez, ayrıca öğrenilmesi istenilen unsurlara dikkati doğal yollardan çekilmez ise, ondan istenen konsantre olma,**

ezberleme veya öğrenme istekleri başarısız olmaya mahkûmdur!

Bu arada geçen aylarda ciddi bir müfredat değişikliğine gidildi. Bu tür ciddi değişim ve yenilik süreçlerinde uygulayıcı olarak öğretmenlerin öğretmenliğe dair inançları, değer yargıları ve sonucunda tutumları değişmedikçe değişimin gerçekleşme şansı yoktur. Hele hele 900 bin öğretmen, 19 milyon öğrenci ve 652 bin dersliğin bulunduğu devasa bir organizasyonda bu tür reform, değişim ve yenilik çalışmalarının istenildiği gibi gerçekleşme şansının son derece zor hatta zayıf olacağı asla unutulmamalıdır.

Yeni hazırlanan yabancı dil müfredatı kendi sınırları içinde gayet mantıklı ancak iki ciddi çıkmazı bulunmaktadır. Bunlardan ilki ve en önemlisi; **bu yeni müfredatı uygulayacak olan öğretmenler bu bilgi, beceri, tutum ve uygulama ortamına hazırlar mı? Eğitimleri sırasında böyle bir eğitimden geçmişler mi? Öğretmenlerimizin geçmişleri nelerdir? Öğretmenleri eğiten öğretmen eğitimcileri (Ülkemizde hemen hiç kullanılmayan bir terimdir) MEB'in uygulamalarına yönelik bir öğretmen eğitimi uyguluyorlar mı? Müfredatta hedeflenen amaçların gerçekleştirilebilmesi için optimal şartlar mevcut mudur? Fiziki, şartlar, sınıf mevcutları, değerlendirme yöntemleri, vs.**

İkinci ise hazırlanan müfredatta hedeflenen kazanımlar, bireylerin günümüz yani 21. yüzyıl ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayabilecek mi? Müfredatta hedeflenen iletişimsel yöntem 70'lerin sonunda başlayan 80'lerde zirve yapan ve 20. yüzyıla damgasını vuran yabancı dil öğrenme yöntemidir. Maalesef bu yöntem ülkemizde gerektiği gibi kullanılamamıştır. Bu bakımdan kötü haliyle de olsa bu yönteme ait mevcut uygulamalar ve bütün iyi niyetine rağmen yeni müfredatın hedefledikleri, bireylerin 21. yüzyıldaki akademik ve bilimsel alanlarda ihtiyaç duyduğu ve duyacağı ihtiyaçlarını karşılamak açısından ciddi bir uyumsuzluk içindedir.

Günümüzde artık Yabancı dil öğretmenlerinden özellikle de İngilizce öğretmenlerinden beklenen öğrencilerin akademik, bilimsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilecek daha ileri düzeyde ve özel dil beceriyle donatmaktır. Küresel boyuttaki katılımcılar olarak hem yazılı hem de sözlü iletişim içinde olacak bu bireyleri

mevcut ve yeni tasarlanan müfredatla küresel dünyaya hazırlamak gerçek olmayacak kadar iyi bir beklentidir.

Günümüzde artık kendini tanıtmak, ifade edebilme, iletişim kurabilme becerisinin yanı sıra hatta daha fazla olarak çevrim içi oyunlar oynamaktan sosyal medyaya, arama motorlarını kullanabilmekten araştırma yapmaya, dinleme ve youtube'da video izlemekten blog okumaya, seminerlere katılmaktan yurt dışında bir lisans ve/veya lisansüstü programa devam etmek gibi faaliyetleri gerçekleştirebilecek becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Yabancı dil sınıflarının da bu becerileri kazandırması beklenmektedir! Ancak hem mevcut uygulamalar hem de yeni müfredattaki hedefler bu gerçeği sağlamaktan uzaktır. Üzülerek ifade etmek gerekir ki yeni hazırlanan müfredat geçen yüzyılın gerçeklerine yönelik nostaljik bir dokümandır. Yabancı dil öğretme/öğretme, öğrenme/öğrenememe konusuna girmeden önce sıklıkla dile getirilen, karıştırılan ve sorulan bazı noktalara da kısaca değinmek isterim.

Yabancı / İkinci dil öğrenmek; yabancı dil edinimi ve GÜDÜ

Yabancı dil, ikinci dil öğrenmek ve yabancı dil edinimi gibi kavramlara özet ve basit bir şekilde açıklık getirmek doğru olacaktır. Örneğin İngilizcenin Türkiye gibi ülkelerde öğrenilmesi yabancı dil öğrenme grubuna girerken; İngilizcenin Hindistan, Tayland, Filipinler gibi ülkelerde öğrenilmesi ikinci dil öğrenme grubuna girer. Aradaki fark da bireylerin o ülkelerde İngilizceyi sınıf dışında ve/veya günlük hayatlarında aktif olarak kullanabilmeleridir. Yabancı dil edinimi ise hedef dilin sınıfta öğrenilmesinin aksine anadil öğrenme gibi doğal yollarla veya ona yakın yollarla edinilmesini tarif eder.

Güdü konusuna gelince; girişte izah ettiğim genel bakış açısına ilaveten, bir yabancı dil öğrenme ihtiyacı; bazen kişisel hedefleri gerçekleştirmek, bazen zevk için bazen de akademik bir gerekliliği yerine getirmek olarak karşımıza çıkmaktadır. Kuramsal olarak dil öğrenmenin değişik güdülerinden bahsedilir. İlki, öğrenilen dilin dâhil olduğu kültürün bir parçası olabilmek ve o kültürü daha iyi anlayabilmek için öğrenmek yani bütünleştirici güdü; ikincisi de tamamen fayda amaçlı; iş bulabilmek, daha çok para kazanabilmek veya akademik

bazı basamakları geçebilmek gibi faydacı amaçları gerçekleştirmek amacını içeren araçsal güdüdür.

Çok önceki çalışmalar hedef dili tüm yönleriyle o dilin konuşulduğu toplumun kültürel değerleriyle öğrenmek isteyen kişilerdeki güdünün gücü, hedef dili, herhangi bir fayda kaynaklı amaç için öğrenen kişilere göre daha yüksek olacağını savunmuş olsa da daha sonraları bunun böyle olmadığını kanıtlayan yüzlerce çalışma mevcuttur. Hatta güdü nedeninden ziyade başarıma azminin başarıda çok daha önemli olduğu çalışmalar mevcuttur.

Yabancı dil öğreniminde, içsel ve dışsal güdü türlerinden de bahsedilir. İçsel güdünün kaynağı yani bireyi hedef dili öğrenmeye iten güç, bireyin kendisindedir. Bireyin merakı, isteği, kendini gerçekleştirme ve başarıma arzusu gibi ihtiyaçlar içsel güdünün kaynağını oluştururken dışsal güdülenmede ise güdülenmenin kaynağı, yani bireyi davranışa iten güç bireyin içinde bulunduğu şartlar, ailesinin tutumu, yaşadığı çevre ya da toplumdur. Bireyin kendisini kabul ettirme, beğendirme, takdir edilme arzusu gibi ihtiyaçları dışsal güdü, dışsal ödüllendirme ve özendirme sonucu kazanılırken, içsel güdü doğal, kendiliğinden gelişir ve içsel güdü de öğrenme etkinliklerinin bizzat kendisi, birey için bir ödül anlamı taşır.

Yaş ve Öğrenme

Yaş gruplarına göre öğrenme yollarının ve yöntemlerinin farklı olduğu genel olarak kabul edilse de maalesef eğitim sistemi içinde uygulanan öğretim ve değerlendirme yöntemleri düşünüldüğünde bu önemli farklılığın dikkate alınmadığı görülmektedir. Örneğin, yabancı dil öğretiminde yaş ve öğrenme konusu sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. **Yapılan en büyük hata çocuklara dil öğretiminde maalesef uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmamasıdır.** Ayrıca yaşla öğrenme arasındaki ilişki konusunda bazı yanlış inançlar da söz konusudur. Örneğin, çocukların bir yabancı dili daha iyi öğrendiği inancı hemen herkes tarafından kabul gören bir yanlışlıktır. Çünkü araştırmalar bize çocukla yetişkinin takip ettiği rotanın aynı ancak öğrenme hızlarının farklı olduğunu göstermektedir. Temel farklılık, telaffuzda görülebilmektedir. Yetişkinlerin de daha fazla bilişsel olgunluğa sahip olmalarından, daha iyi öğrenme stratejileri ve çalışma alışkanlıkları geliştirmelerinden kaynaklanabilecek avantajları olduğu unutulmamalı

dır. Bu avantajlara daha uzun dikkat süresini, daha iyi hedef belirlemeyi, odaklanmayı ve önceki tecrübeleriyle daha iyi ilişkilendirme yapabilmeyi de ekleyebiliriz.

Eğitim sistemi kâğıt üzerinde yaşı dikkate alarak hazırlanan müfredat, materyal, yöntem ve değerlendirmelerden söz etse de yaşadıklarımız ve tecrübelerimiz yani mevcut uygulamalar durumun böyle olmadığını kanıtlamaktadır. Çünkü anaokulundan doktora sonrasına kadar benzer öğretim teknikleriyle dersler anlatılmakta ve benzer becerilerin ön planda olduğu yine benzer değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır. Bu tespiti yaparken düzgün uygulamaların olduğunu da göz ardı etmemek gerekir.

Çocuklar nasıl düşünür ve nasıl öğrenirler? En önemli unsurlar çocukların ihtiyaçları ve ilgi alanlarıdır. Öğrenmeleri, fikirlerinin ve algılarının gelişimiyle direkt ilgilidir. Çocuklar çok hevesli öğrenenlerdir. Dinleme kapasiteleri çok sınırlıdır ancak zamanla gelişir. Düşünmelerini harekete geçirecek dürtüler kadar sürekli fiziksel hareket de isterler. Uzun süre bir tek konuya yoğunlaşmadıkları için derslerin her biri beş/on dakikadan fazla uzun sürmeyen aktivitelerden oluşması sağlanmalıdır. Yeni şeylerin öğretimi belli bir sayıda tutulmalı ve her defasında tek şey öğretilmelidir. Farklı öğretim yolları izlenmeli ve mutlaka çeşitten zengin bir öğrenme ortamı ve yöntemleri benimsenmelidir. Çocukların kendileri gibi davranabilmelelerine olanak verildiği takdirde sınıfta mutlaka aktif olacakları görülecek ve sonuçta durdurulamaz birer yaratıcı öğrenen hâline dönüşeceklerinin farkına varılacaktır. Bütün bunlardan ötürü, derslerde yaparak öğrenmenin, problem çözmenin, küçük işbirlikçi gruplar hâlinde öğrenmenin vurgulandığı yöntemlerin takip edilmesi gerekmektedir. Çocukları aktiviteye yönelten pek çok güç vardır. Bunların en önemlileri oyun, yaratıcılık ve meraktır. Oyun ortamının güvenliği sayesinde çocuklar gerçek yaşamdan daha fazla risk alarak kendi hayal ve fantezi dünyalarında her şeyi denerler.

Okulların fiziki şartları da maalesef bu yaş grubuna hizmet verecek ve çağın gerektirdiği olanaklardan çok ama çok uzaktır. Mevcut öğretmenlerin öğretim teknikleri de bu yaş grubunun alması gereken çağdaş eğitimi verecek kapasiteden maalesef çok uzaktır. Çocukların nasıl öğrendiği ve

bunun sınıf ortamında nasıl sağlanacağı nitelikli bir şekilde bilinmediğinden, öğretmenlerin kapasitelerince bildikleri klasik yöntemlerden başka bir şey yapma şansları da maalesef yoktur! Öğretmen eğitimi sistemimiz de maalesef yeni mezunlara bu tür eğitimi vermekten uzaktır. **Örneğin, çocuklara yabancı dil öğretimi derslerinin 2006 yılında Yabancı dil öğretmeni yetiştiren bölümlerin müfredatına konulduğu düşünülürse, o yıla kadar mezun olanlar çocuklara yabancı dil nasıl öğretilir konusunda bir eğitim almadan mezun oldu demektir. On binlerce öğretmenin böyle bir ders almadan mezun oldukları ve yıllarca çocuklara yabancı dil öğretmeye çalıştıkları acı bir gerçektir!** Bu yıldan sonra da maalesef pek çok bölümde bu konuyu çalışmış yeterli sayıda öğretim üyesi olmamasından dolayı bu dersler çok teorik bazda işlenmekte ve maalesef yine amaçlanan hedefe ulaşamamaktadır. Atanan öğretmenlerin yarısının da edebiyat fakültelerinden mezun olduklarını ve bu mezunların böyle bir dersi ne geçmişte ne de günümüzde almadıkları düşünülürse vahametinin boyutunu siz düşünün! Edebiyat fakültelerinin İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümlerinin çoğunun edebiyat dahi öğretmediği hatta müfredatında edebiyat dersleri yerine alakasız bir sürü ders konduğu da vakadır. Bütün bunlara rağmen neden yabancı dil öğretmiyoruz diye hâlâ feveran etmeye gülünç bir şekilde devam ediyoruz!

Bu arada belirtmek istediğim bir başka husus da erken yaşlarda yabancı dil öğrenilmesine geçilmesinin bireyin anadilini öğrenmesini veya o süreci sekteye uğratacağı yanlış inancıdır. Yabancı dil öğretimi doğru ve etkin şekilde gerçekleştiği müddetçe bırakın anadil öğrenimini sekteye uğratmasını anadilin daha iyi öğrenilmesine katkı verir. Ayrıca uygun ortam ve yöntemlerle sadece bir değil birden fazla yabancı dil de aynı anda kazandırılabilir. Bunun çok güzel örnekleri hem akademik hem de genel ortamda mevcuttur.

Yaş konusuna değinirken, belirtilmesi gereken bir önemli husus da hemen her yaşta insana ihtiyacı nispetinde bir yabancı dil rahatlıkla öğretilbileceği gerçeğidir.

Örgün Öğretimde Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil, örgün öğretimde bireylerin isteklerine, ihtiyaçlarına, hedeflerine, vs. bakılmaksızın yani yukarıda izah edilen güdülere bakılmaksızın

akademik bir gereklilik olarak ikinci sınıflardan başlamak üzere zorunlu olarak veriliyor. Yabancı dil dersleri (İngilizce) ilköğretim okullarında 2. sınıfta başlamaktadır. İlköğretim 2-4. sınıflarda haftalık ders saati 2; 5-8. sınıflarda ise haftalık ders saati 4'tür.

Ortaöğretimde yabancı dil zorunlu olmakla beraber okul türlerine göre çeşitlilik göstermektedir. Dokuzuncu sınıfta 3; 10-12. Sınıflarda ise haftada 2 saattir. Anadolu liselerinde ise 9. sınıfta 6; 10-12. Sınıflarda ise haftada 4 saattir. Ayrıca haftada 2 saat olmak üzere ikinci yabancı dil dersleri mevcuttur. Ayrıca 5. sınıfı yabancı dil hazırlık sınıfı olarak tasarlama projesi üzerinde de çalışmalar yürütülüyor. Bu konuda sıklıkla değişiklik yapıldığından bir eksiklik var ise şimdiden özür dilerim.

Peki, yabancı bir dil öğrenme bize ne katar? Örgün öğretimde akademik bir gerekliliğin bir mecburiyeti olarak alınmasının haricinde yabancı bir dil öğrenmenin çok değişik katkılarından bahsetmek mümkündür. Yabancı bir dilin, mecburi olarak alınması gereken bir ders yerine bu ve bunlara eklenebilecek diğer katkılardan dolayı öğrenilmesi gereken bir beceri olarak algılanması veya bu düşüncenin kazandırılması başarıyı da getirecektir.

- Beyni harekete geçirir.
- Merak ve öğrenme arzusunu tetikler ve tatmin eder.
- Bilinen şeyler bize muhteşem görünmesine yardım ederken beyinlerimizin hayatın en basit alanlarına dahi farklı ve yeni yollarla bakmasını sağlar.
- Gerçek manada yabancı dil öğrenen çocuklara özellikle yaratıcılık alanında ve farklılıkları çok daha erken yaşlarda takdir etme kişiliğini kazandırmak gibi daha güçlü bilişsel beceriler sergilemelerini sağlar.
- Layıkıyla yapılan bir yabancı dil öğrenme sürecinde, diğer alanların aksine, gerçek dünya sınıf duvarlarının ötesine taşar; yabancı dil öğrenme hem sınıf içinde hem de sınıf dışında gerçekleşir.
- Yabancı bir dil öğrenme, zihinlerimizi yeni kültürlere ve yeni düşünme yollarına açar.
- Çok yönlü ve taraflı dünyamıza daha derin saygı duymamızı sağlar
- Rahatlıkla seyahat edebilmeyi ve yurt dışın-

daki insanlarla daha rahat iletişim ve bağlantı kurabilmemize yardım eder.

- Çift dilli insanlar, tek dil konuşanlara göre çevrelerindeki değişimleri gözlemlene konusunda daha gelişmiş beceriler sergilerler.
- Yabancı bir dille düşünebilme yetisi, karar verme süreçlerinde daha tarafsız davranabilmeye destek verir.
- Çift dilli olmak, demans ve alzheimer gibi hastalıkların belirtilerinin ortaya çıkmasını geciktirir.

Yabancı Dil Öğretiminde Optimal şartlar

Herkese aynı düzeyde ve aynı şekilde bir yabancı dil öğretilebilir mi veya öğretmeye çalışmalı mıyız sorusu cevap bekleyen çok önemli bir sorudur. Her yıl okula yeni başlayan 2,5 milyon çocuğun şartları asla aynı veya benzer olmadığı bir ortamda herkese aynı düzeyde bir yabancı dil öğretmeyi denemek bir zaman kaybı mıdır yoksa bir fırsat vermek midir? Herkes bir yabancı dili aynı düzeyde öğrenebilir mi? Veya öğrenmeli midir?

Bütün bu soruların üzerinde ciddi olarak düşünülmesi ve merkezi idarenin uygulamaya ve sonuçlara yönelik bir hedef planı hazırlaması ve uygulamaya sokması gerekmektedir.

Yukarıdaki soruları bir tarafa bırakırsak nitelikli ve etkin bir yabancı dil öğretimi ve öğreniminin gerçekleştirilmesi için bazı optimal şartların yerine getirilmesi gerekmektedir.

Öğretmen

Kaliteli alan öğretimi eğitimi almış öğretmenlere ihtiyaç bulunmaktadır. Öğretmen kaynaklarına ve geçmişlerine baktığımızda bu alanda ciddi sıkıntıların olduğu gün gibi açıktır. Öğretmen alımı için yapılan KPSS'nin içeriği ciddi sıkıntıdır. **Yoğunluklu alan öğretimi soruları olmadan direk alan sorularıyla öğretmen alımı yapılması komedidir.** Geçen yılki malum ihanetten sonra eklenen mülakatı önemsemekle birlikte içeriği ve mülakatı yapanların profesyonelliği konusunda soru işaretlerine sahibim.

Bir diğer unsur da öğretmenleri kimlerin yetiştirdiğidir! A kalite öğrencileri C kalite öğretmenler; A kalite öğretmenleri de C kalite öğretmen eğitimcileri yetiştiremez (ülkemizde bu tabir pek kullanılmazsa da). Öğretmen kaynaklarını ve eğitim fakültelerinin durumunu yukarıda izah etme-

ye çalışmıştım. İngilizce öğretmenliği bölümünün bölüm başkanının bir başka batı dilleri edebiyatı mezunu, öğretim üyelerinin de bazılarının edebiyat mezunu ve doktora çalışmaları dahi öğretimle alakası olmayan alanlardan oluşan bir kadroya sahip birimin İngilizce öğretmeni yetiştirmesini beklemek sanırım ülkemize özgü bir durum olsa gerek! Bu ve buna benzer bir sürü örnek verilebilir. Tabii bu örnekler edebiyat fakültelerindeki bölümlerin kadro yapısını ve müfredatı da eklemek gerekir. Bu kadro yapısı ve müfredattan da yabancı dil öğretmeni çıkarıyoruz!

Peki, kadroya atanan bu öğretmenlerin nelere ihtiyacı vardır? Öğretmenler için genelde *öğretildikleri gibi öğretirler* denir. Bu çarkı kırabilmek için nitelikli, çağın gereklerini yerine getirebilen, öğrenmeye ve öğretmeye âşık öğretmenlere ihtiyaç olduğu kesindir. Yabancı dil öğretmenlerinin çok üst düzey yabancı dil bilgisine sahip olmasını beklemek hayaldir. Temel yeterlilik yeterli olacaktır. Çünkü öğretmenlik *nasıl yapıldığını bilme sanatıdır!* Öğretmenliğin %60-70'i nasıl yapıldığını bilmektir. Özellikle temel öğretimde öğretim ve öğrenme kuramlarını çok iyi bilmesi ve uygulayabilmesi gerekmektedir. Bu seviyedeki bilgiler eğitimin diğer seviyelerindeki bilgilerden çok ciddi farklılıklar göstermektedir. Öğretmenlerin en büyük eksikliği de nasıl öğretileceğini bilmemeleridir! Bunun da en büyük nedeni öğrenmeyi bilmemeleridir. Öğrenmeyi bilmeyen birinin nasıl öğretileceğini bilmesi de sıkıntılı olacaktır.

Pedagojik Alan Öğretimi Bilgisi

Öncelikle öğretmenlerin kendileri bir dil nasıl öğreniliyor, bilmeleri ve kendilerinde bir dil dosyasının açık olması gerekiyor. Sadece 60-70 çoktan seçmeli soru çözerek 2 saat doğru dürüst dinleme yapmamış, yazma adına hiçbir çalışma yapmamış binlerce öğrenci yabancı dil bölümlerine giriyor ve dört yıl sonra mezun oluyor!

Öğretim yöntemlerinin çoğu 19. yüzyılda ve yirminci yüzyılın ilk yarısında hem ortaya çıktı hem de büyük değişimler yaşadı. Bu yöntemler yabancı dil öğretim yöntemleri dersinde detaylarıyla öğreniliyor ancak içselleştirildiği veya gerektiğinde adapte edilerek kullanımı konusunda ciddi sıkıntılar bulunmaktadır. Elbette bunun tek sorumlusu öğretmenler değildir. Sınıfın fiziki şartları, öğrenci sayısı ve kahreden çoktan seçmeli merkezi testler bu tür yöntemlerin ciddi olarak uygulanmasına

çok büyük engeldir. Burada edebiyat fakültelerinden gelen öğretmenlerin bu tür bilgilere dahi ciddi olarak sahip olmadığını da belirtmekte fayda vardır.

Daha önce de söylendiği gibi öğretmenler öğretildikleri gibi öğrettiklerinden farklı yöntemler derslerde öğretilmiş olsa da bu durum öğretmen adaylarının öğrendikleri anlamına gelmiyor elbette. Kendilerinde bir dil dosyası açılmamış bir öğretmenin böylesi bir dosyayı öğrencilerde açmasını beklemek de maalesef gerçekçi değildir. Dosya açıldıktan sonra kayıt işlemi de ayrıca önemlidir.

Bu arada yüzyıllardır duyduğumuz ve hemen her öğretmenin öğrencilerine mutlak gerçekmiş gibi söylediği "Ne kadar tekrar ederseniz o kadar faydalıdır.", "Bol tekrar edelim!", "Tekrar, mükemmelleştirir." cümlelerini de hatırlatmadan geçemeyeceğim. Sırf bu yüzden aptalca ve öğrenmeye katkı vermesi adına hiçbir akademik tarafı olmayan aktiviteler, uygulamalar ve de çalışmalar sözde öğrenme adına öğrencilere hâlâ yaptırılmaya devam ediyor. Bir kelimeyi 20 defa yazmak, bir cümleyi 10 kez yazmak, tekrar etmek, gibi! **Beyin anlama ve öğrenmeye göre tasarlanmıştır. Anlamsız şeylerin, anlamsız tekrarların hiçbir faydası da olmayacaktır! Yukarıdaki cümle ancak "anamlı tekrar mükemmelleştirir" diye söylemek çok daha anlamlı ve öğretici olacaktır!**

Çocuklar konuşmaya başlayınca kadar ne yaparlar? Sırf bu soruyu sorarak bile bazı gerçekler görülebilir! 2-2,5 yaşına kadar çocuklar dinler, gözlem yapar ve sesler, kelimeler ve cümleler yoluyla konuşma denemeleri yapar. Yapılanların tamamı da işlevseldir! Özellikle 2. sınıflara giren öğretmenlerin mutlaka 2-3 hafta hatta sebat gösterebilirlerse 2-3 ay boyunca çocukların dinlemelerine yani havuzlarının dolmasına yardım edecek aktiviteler yapması, asla tahtaya yazmaması gerekmektedir. Oysa maalesef, hemen her öğretmen daha ilk günden tahtaya ya kural, ya da gramatik bir yapı veya unsuru yazarak daha ilk günden çocuklardaki dil dosyasının açılmasını zora sokar hatta köreltir ve yok eder!

Hayatta en çok yaptığımız beceri dinlemedir bu yüzden dil öğrenmenin de özü dinlemedir. Maalesef sınıflarımızda en az yapılan, yapıldığında da dinleme aktivitesi süreçlerine dikkat edilmeyen dolayısıyla da öğrenmeye katkı sağlamayan anlamsız dinlemeler yapılmaktadır.

İlk birkaç hafta çevrede var olan eşyalar, o eşyalarla ilgili cümleler, sınıf aktivitelerini yapmaya yardımcı olacak kısa ve orta uzunluktaki cümlecikler ve cümleler, bu cümlelere eşlik edecek jest, mimik ve hareketler, çocukların dili sınıf içinde ve sosyal hayatlarında kullanmalarına katkı verecektir. Bu tür işlevsel cümleler/ cümlecikler (chunklar) hem çocuklarda dil dosyasının açılmasına yardımcı olacak hem de dilin matematik gibi formüllerden oluşan, tarih gibi anlatılan bir ders olmadığı aksine yaşayan ve işe yaradığı bizzat görülen ve test edilen daha önemlisi çocukların zevk alması sağlanarak yeni bir dünyaya adım attıkları kavratılacaktır.

Oysa hatırlayın, ilk gün yabancı dil dersinde öğretmenin ne yapmıştı? Beyinlerin nasıl tahrip edildiğini ve de öldürüldüğünü! Bu yüzden ikinci sınıflarda yabancı derslerinin başlaması ne kadar faydalı ise yanlış, hatalı ve de saçma sapan hatta akıl almaz yöntemlerle yapılması da o derece sakıncalıdır. Çok daha erken yaşta beyinleri yabancı dile kapatıyoruz!

Dil, lineer bir süreç olduğundan dinleme, öğrenenlerin konuşma özgüvenlerini elde etmelerine katkı verecektir. Yemek yemeden tuvalete çıkılmayacağı gibi dinleme olmadan da asla konuşma gerçekleşmeyecektir! Bu yapılan dinlemelerin de mutlaka anlam odaklı olmasına dikkat edilmelidir. Dinleme, dil tecrübesinin en önemli kaynağıdır!

Çocukların nasıl düşündüğü ve öğrendiği mutlaka bilinmeli ve öğretim yöntemleri bu gerçekler üzerine inşa edilmelidir. Siz hiç tek başına oynayan bir çocuk gördünüz mü? Bu yüzden mutlaka işbirlikçi öğrenme yöntemleri kullanılmalıdır. Aktivitelerin tamamı genelde ikili, üçlü, beşli gruplar halinde yaptırılmalıdır. Çocukların sınıfta küçük gruplar halinde ortaya çıkabilecek bilinmezleri kendilerinin çözerek halledebilecekleri bir öğretim yönteminin benimsenmesi çok önemlidir. Hedef dilin günlük hatta argo kullanımı sınıf içinde mutlaka yer almalıdır. Öğretmenin sınıfta, ebeveynlerin de evde gerekli yerlerdeki destekleri dil öğrenme ve aktif sosyal iletişim için çok önemlidir.

Çocukların on bir yaşından önce soyut kavramları algılamakta zorlandığı bilindiği halde daha ilk günden dilin yapı yani gramer tarafı fütursuzca çocuklara veriliyor. Bu yetmezmiş gibi bir de **dilin kendisinden ziyade sürekli dil hakkında konuşulması yani gramer kurallarının uzun uzun**

anlatımı dil öğrenilmemesinin önündeki en büyük engeldir! Sınıf içinde yapılacak hemen her aktivite dışında çocukların işine yarayacak şekilde yani çocuklar anlamlı içeriklerle meşgul edilmelidirler. Bütün bunlar yapılırken de maksimum özgüven ve destek verilmeli, anlamayı tamamen tehdit eden büyük hatalar ve öğrencilerin çoğunluğunun yaptığı hatalar hariç, bireysel ve ufak hatalar, hatalar öğrenmenin belirtisidir, mantığından yola çıkılarak göz ardı edilmelidir.

Unutmamalıdır ki yabancı dil öğretmenin asla tek ve en iyi yolu yoktur, asla da olmayacaktır.

Çocuklara çok farklı ve geniş bir yelpazede dili kullanma fırsatları verildiğinden emin olmak için öğretmenlerin, öğretimleri içinde; oyunlardan, hikâyelere, işbirlikçi öğretim yöntemlerinden problem çözme ve bilgi eksikliği aktivitelerine kadar farklı öğrenme hedef tiplerini eklediklerinden emin olmaları gerekmektedir.

Öğretmenler, bütün bunları yaparken bazı önemli hususları da göz ardı etmemelidirler:

- Çocukların dinleme aralığı ilk başlarda çok dardır ve yaşları ilerledikçe artar. 5-15 dakikalık aktiviteler çok daha sağlıklı öğrenme sağlayacaktır.
- Çocuklar bir şeye uzun süreler odaklanamazlar. Bu yüzden dersler 5-10 dakikadan uzun sürmeyen farklı aktivitelere bölünmelidir.
- Öğretmenler bir ders saatinde öğretilecek yeni unsurların sayısını sınırlamalı ve yeni şeyleri farklı yollarla öğretmelidirler.
- Çocuklardan aynı anda dikkat etmelerini, odaklanmalarını, çalışmalarını, öğrenmelerini ve hatırlamalarını istemenin asla sonuç veremeyeceği bilinmelidir.

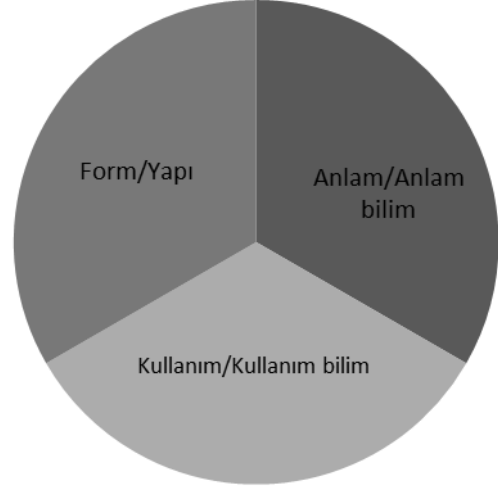
Yaptırılacak bütün aktiviteler mutlaka çocuğun anlamasına yönelik olmalıdır. Unutulmamalıdır ki beyin anlama göre tasarlanmıştır. Anlam oluşturmayan hiçbir şey öğrenilemeyecek ve sonrasında çağırılmayacaktır. Her zaman söylediğim ve sınıf yönetimi kitaplarında hemen hiç yer verilmeyen bir şeyi bu arada hatırlatmak isterim. **Sınıf yönetimi ve disiplin sorunların en büyük nedeni ve kaynağı sınıfta öğrenme olmamasıdır. Öğrenmeye yönelik yapılmayan anlamsız aktivitelerin doğal bir sonucu olarak disiplin ve sınıf yönetimi sorunları çıkmaktadır.**

Çocuklar, çocuksu öğretimi hak ediyorlar. Bükülere yapılan öğretim gibi bilişsel alana yüklenilmesi çocukları kapatacağı gibi dil öğrenme zevkünden mahrum ederek dil dosyalarını aktif hale getiremeyeceklerdir. Çocukların, öğrendiklerinin kendi yaşamlarında nereye oturacağını ve nerede işlerine yaracağını bilmeleri ve takdir etmeleri öğrenmelerine katkı sağlayacaktır. Bu yüzden içerikten yoksun, hayatla bağlantısı olmayan anlamsız soyut kuralların art arda öğretilmesinin, öğrenme adına hiçbir faydası yoktur. Cümleden yoksun bir kelime nadiren anlamlıdır. İçerikten yoksun bir cümlenin de anlaşılması oldukça zordur. İçerikten sonraki en önemli unsur da anlamdır! İçerik ve konu ilginç ise çocuklar anlamı aramak için çok daha istekli olacaklardır. Demek ki sınıfa getirilecek aktiviteler mutlaka çocukların ilgisini çekecek tarzda ve çeşitlilikte olmalıdır.

İlk 2-3 hafta yapılacak dosya açma çalışmaları, İngilizce konuşulan bir çevre oluşturulmasına yardım edecektir. Bu süreçte en önemli unsurlardan biri de mutlaka gürültü kontrolü ve davranış biçimlerinin yerleştirilmesidir. **Sınıflardaki mevcut gürültü ve disiplin sorunları öğretmenleri genelde aktivite yapmaktan uzaklaştırmakta ve dil hakkında konuşarak mekanik alıştırmalar ve tahtaya yazmak gibi dil öğrenmeye çok da katkısı olmayan öğretmen odaklı bir öğretimin uygulanmasına itmektedir.** Sınıflardaki davranış kodlarının erken yaşlarda ve ilk günlerden belirlenmesi ve oluşturulması yıllar sürecektir etkili bir öğrenme ortamının sağlanmasına ve öğrencilerin de bu disiplini kişiliklerinin bir parçası haline getirmelerine yardım edecektir. Bütün bu aktivitelerin grup çalışmaları halinde ve hareketli yapılması da çocukların öğrenmesine ciddi katkı sağlayacaktır. Oysa sınıflarımızdaki yaygın öğretim tarzını düşündüğümüzde, dakikalarca yerlerinde sabit oturarak öğretmenin dil hakkında konuşmasını dinlemek, durum içler acısıdır!

Gramatik sistemlerin içerikten yoksun, izole edilmiş cümleler şeklinde pratiğinin yapılması dil öğrenme sürecine çok ciddi hasarlar vermektedir. Dil steril bir organizma değildir. Eğer ilkokullarda çocuklarımız yabancı dil öğrenemiyorsa bunun en büyük nedeni yabancı dil diye öğretilenlerin hiçbir zaman anlam oluşturmadığı yani yapılanların anlamsız olduğudur.

Çocuklar yabancı bir dili en iyi dikkatlilerinin dilden ziyade anlama odaklandığı durumlarda öğrenirler. Bu yüzden öğretmenler aktiviteler için uygun fırsatlar yaratmalıdır. Anlam da daha çok enformel ortamlarda daha direkt olarak oluşturulur.



Dili, şekilde olduğu gibi 3 bölümde ele alırsak ülkemizde yabancı dil öğretirken ve/veya öğrenirken zamanın çoğunu form/yapı kısmına ayırıldığını görürüz. Oysa yukarıda anlatmaya çalıştığım tüm uygulamalar ağırlıklı olarak anlam ve kullanımı kapsamaktadır. Temel yanlışlık da buradadır. **Araca ait hemen her şey; tüm parçaları, ne işe yaradıkları ve adları bilinmesine rağmen asla aracın kullanılmasına olanak verilmemekte ve araç kullanılmamaktadır!**

Ayrı bir akademik başlık olmasına rağmen bu alanda değinilmesi gereken bir başka konu da öğretmenlerin öğretime ve öğretmenliğe dair inançları, tutumları ve değer yargılarıdır. İnançlarımız, bizi biz yapan unsurlardır ve neye inanıyorsak biz oyu! Çünkü inançlar; düşünceleri, fikirleri, tutumları ve davranışları şekillendirir. Yabancı dil öğretiminde gramatik bilginin veya kelime öğrenmenin daha önemli olduğunu düşünen bir öğretmen sınıf uygulamasında sizce neye ağırlık verecektir? Ya da yabancı bir dil öğrenmenin herkese nasip olmayan özel bir yetenek olduğuna inanan bir öğretmen öğrencilerinin öğrenmesine ne kadar katkı sağlar?

Öğretmenin, hem yabancı dil öğretimi ve öğrenilmesi konusundaki hem de genel öğretmenlik konusundaki inançları onun sınıf içindeki uygulamalarını, değerlendirmelerini derinden et-

kileyeceğinden bunların tespiti ve gerektiğinde hizmet içi eğitimler yoluyla bunların düzeltilmesi, güncelleştirilmesi ve/veya değiştirilmesi verilecek hizmetin niteliğini arttıracaktır. Bu durum özellikle yenilik, reform ve değişim süreçlerinin başarısı için en önemli unsurdur. Öğretmenin inançları ve dolayısıyla tutumları değişmedikçe müfredatın değişmesinin hiçbir anlamı kalmayacaktır! Ancak mevcut hizmet içi eğitim çalışmalarının durumu içler acısıdır. Uzun yıllara dayanan bir kurum olmasına rağmen hizmet içi eğitim çalışmaları yapılmış olmak için yapılmaktan asla öteye gitmemektedir.

Öğrenme Ortamı

Beyinlerin öğretilmekten ziyade öğrenmeye tasarlandığı bilinmediğinden sınıflarımız maalesef öğrenmeye odaklı olmaktan çok ama çok uzaktır. Sonra da “öğrenciler neden öğretmenlerin öğrettiklerini öğrenmezler” deyip duruluyor! Oysa sorulması gereken soru “öğretmenler neden öğrencilerin öğrendiklerini öğretmezler” olmalıdır!

Sınıflarımız, oturma düzenleri, malzemeler, öğrenci sayıları, tasarımları, boyaları ile maalesef öğrenmeyi heveslendirmeyen, kolaylaştırmayan, kasvetli ve tıpkı eğitim sisteminin kendisi gibi 19. yüzyıldan kalmadır! Sınıflar tıpkı okulun kendisi gibi gerçek hayattan izole ve âdete sınıf dışında başka bir dünya yokmuş gibi yerlerdir. Böylesi yerlerde de ister istemez **gerçek öğrenme yerine sürekli “... gibi davranma”** söz konusu olmaktadır. Yani dilin kendisinden ziyade dil hakkında konuşulmaktan ve anlamsız, öğrenmeye katkısı olmayan, mekanik alıştırılardan başka bir şey yapılmamaktadır.

2015 yılında Niğde’de katıldığım Eğitim Bilimleri Kongresinde bir İngilizce öğretmeni katılımcı yanıma gelerek “müfredatta ve ders kitaplarında çevre ile ilgili neden hiçbir şey yok” diye sormuştu. Sorunun direkt olarak konuşma başlığımla veya içerikle alakası olmamasına rağmen meslektaşımı ciddiye alıp kendisine nerede öğretmenlik yaptığını sordum. “Şırnak” dedi “peki okulun çevresi nasıl? Yeşillik, ağaçlık, yakınından dere falan geçen bir yer mi” diye sordum “evet var” dedi! “Peki, çocukları hiç dışarı çıkarıp derslerini doğada yaptın mı? Ağaçların, çiçeklerin, böceklerin adlarını falan öğrettin mi?” diye sordum. “Hayır” dedi. Bunun üzerine kendisine “ söğüt ağacının İngilizcesi nedir?” diye sordum “bilmiyorum” dedi. Gülümsedim ve müfredatta olmasından önce kendisinin

doğayı öğrenmesi gerektiğini ve hevesli, istekli bir öğretmen olarak çocuklara öğretmesi gerektiğini, müfredatın sadece bir yol haritası olduğunu ve asıl olanın öğretmenin kendisi olduğunu söyleyip uzaklaştım. Daha önce değinildiği gibi, **öğretimde asıl olan dışarının içeriye getirilmesi ve/veya dışarının öğrenilmesidir!** Bu yıl Formasyon eğitimi alan İngiliz dili ve edebiyatı öğrencilerine birkaç ağaç ve çiçeğin İngilizcesini sormuştum. Sorduğum hiçbir ağacın İngilizcesini bilmediklerini yeniden gördüm. Bunun üzerine sınıflarda birer öğrenciye ağaçların resimleri ve İngilizce isimlerinin slaytlarını hazırlayıp sınıf arkadaşlarına sunum yapmasını istedim! Belki bir katkısı olur!

Sınıflardaki öğrenci sayıları maalesef aktif öğrenme sağlanabilmesine engeldir. Gerçi daha geçen hafta sayının az olduğuna (16) bizzat şahit olduğum bir sınıfta öğrencilerin yine aynı tarzda arka arkaya oturduğunu görmek içimi sızlattı! Bu tarz oturulması mekanik alıştırılardan ve dil hakkında konuşmaktan başka bir öğretim yöntemi kullanmayan öğretmenlere sınıf kontrolü açısından katkı verdiğinden bir vazgeçilmez olarak görülüyor. Sınıfların formatı, malzemeler ve öğrenci sayıları fiziksel hareketliliğe de engel olmaktadır. Oysa özellikle çocuklarda bu tür hareketlilik en büyük öğrenme silahıdır!

Ders materyali

Yabancı yayınevleri tarafından yazılmış ders kitaplarının yanında ülkemizde hazırlanan kitaplar da mevcuttur. Ülkemizde hazırlanan ders kitaplarının eskiye göre görüntü geçerlilikleri güncellenmiş olmasına rağmen kitapların içerik geçerlilikleri ve güvenilirliklerinin çok iyi durumda olduğunu söylemek maalesef zor. **Hele son zamanlarda âdete moda olan ve mantar gibi çoğalan sıradan öğretmenlerin bazen bir öğretim üyesini başlarına alarak kitap yazması anlaşılır ve de kabul edilebilir bir durum değildir! Bu arada özellikle TÜBİTAK bütçesinden sözde proje adıyla bu tür kitapların yazılmasına girişilmesi maalesef kaynakların heba edilmesinden başka bir şey değildir.**

Ders kitabı yazımı başlı başına bir çalışma alanı ve çok farklı alanlardaki gerçek profesyonellerin bir arada çalışıp ürettikleri çok profesyonel bir iş ve sektördür! Ülkemizde ders kitabı yazımı konusunda çalışmış tek bir öğretim üyesi dahi bulunmamaktadır. Bu yüzden bu tür kitaplara asla iyi

gözle bakmam ve bakılmasını da tavsiye etmem. Bu kaypaklığa mutlaka bir son verilmesi veya gerekiyorsa bu konuda gerçek profesyonellerin öncelikle yetiştirilmesi yoluna gidilmesi ve daha sonra kitap yazdırılması gerekmektedir. Ancak atılan taşın ürkütülen kurbağaya değip değmeyeceğini takdirlerinize bırakıyorum.

Yabancı yayınevlerinin on yıllara yayılan tecrübeleri ve profesyonellikleri bu konuda tartışma götürmez bir gerçektir. Ancak kitap seçimi ve içeriğin adaptasyonu çok önemlidir. Ayrıca kitapların fiyatlarının mutlaka ülke şartlarına göre ayarlanması sağlanmalıdır.

Ders kitaplarının adeta bir “kutsal kitap” gibi görülmesinin ve 1. sayfadan son sayfasına kadar bütün alıştırmalarının yapılmasının da önlenmesi gerekmektedir. Kitaplar yol gösterir! Asıl olan verilmesi gereken konuları aktiviteler yoluyla ve sınıfa getirilecek ekstra çalışma yapılarıyla konunun kazandırılmasıdır! Ancak bu durum hemen hiç bir alanda hiçbir öğretmenin izlediği bir öğretim yöntemi değildir! Oysa internet hemen her konuda sınıf kullanımına hazır ve çıktı olarak alınabilecek aktivite ve milyonlarca çalışma yapıyla doludur!

Ders kitaplarındaki sıkıcılık, sürekli aynı tarz mekanik alıştırmalara yer verilmesi öğrencilerin ilgisini çekmeyeceğinden, öğrenmeye de engel olmaktadır. Modası geçmiş ve çağ dışı kalmış öğrenci merkezli eğitim lafını asla kullanmıyorum. Bunun yerine öğrenme odaklı eğitim felsefesini savunuyorum ve avukatlığını yapıyorum. **Öğrenme odaklı eğitimin ilk şartı öğrenenin anlamlı aktiviteler yoluyla öğrenmesidir. Bunu için de ilgiyi en üst düzeyde tutmak gerekmektedir.** Böylesi bir öğrenme odaklı eğitim, bireysel farklılıkların da beslenmesine olanak verecek ve gerçek öğrenme sağlanacaktır. Yaşa uygun ve profesyonelce hazırlanmamış ders kitapları, materyaller ve kullanılan öğretim teknikleri öğrencilerin derslerden zevk almamalarına, konuya ilgi duymamalarına ve sonuçta doğal olarak başarısız olmalarına sebep olmaktadır.

Ders materyalindeki aktivitelerin ve metinlerin otantikliği de gerçek öğrenme açısından son derece önemlidir. Yapay, yapmacık ve mekanik alıştırmaların öğrenmeye katkısı yoktur. Ders materyali seçilirken mutlaka okulun bulunduğu sosyal çevre, öğrencilerin geçmişi ve ihtiyaçları, öğretmenlerin öğretmeye dair inançları mutlaka

göz önüne alınmalıdır. Hem yabancı yayınevlerinin hem de devletin sağladığı standart kitapların eksiklikleri ya uygun olmayan kısımların adaptasyonu ve/veya ekstra materyal ile değiştirilmesi gerekmektedir.

Sınıfta kullanılacak materyalin çeşitliliği de ilgiyi ve öğrenmeyi sağlaması açısından son derece önemlidir. İkinci sınıfta yapılan alıştırmaların türünün üniversite hazırlıkta da verilmesi öğrenmeyi engellemektedir. Destek materyalinin mutlaka sınıfa getirilmesi yaşanabilecek birçok sorunu çözer ancak öğretmenin otonom davranma yetisi yoksa maalesef kitap “kutsal” gibi vazgeçilmez olmaktadır!

Değerlendirme

Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol etmek, öğrencilerin neleri başarabileceklerini görmek için yerine getirilmesi gereken çok ama çok önemli bir diğer şart da değerlendirme süreci ve yöntemleridir.

Değerlendirmenin, ders materyalindeki mekanik alıştırmaların benzerleriyle yapılması öğrenmenin gerçekleşmemesinin en büyük nedenidir! Yukarıda verilen şemadaki anlam ve kullanım asla mekanik alıştırmalarla değerlendirilemez. Değerlendirilse bile öğrenmeye asla katkı sağlamaz. Dersleri anlam ve kullanım odaklı aktivitelerle gerçekleştiren öğretmenler bile değerlendirme sürecinde maalesef mekanik değerlendirme yöntemleri kullanmaktadır. **Oysa derste ne, nasıl yapılıyorsa değerlendirme aygıtı da aynı tarzda olmalıdır. Değerlendirme, ülkemizde sıklıkla düşünüldüğü gibi öğrencinin neyi bilmediğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktan ziyade neyi nasıl kullanabildiğini sergilemesine odaklanmalıdır.** Bunun için de yabancı dil öğrenmenin diğer bazı derslerde olduğu gibi müfredatta var diye mekanik olarak bazı şartları yerine getirerek dersten geçebilecek notun alınmasının yeteceği bir beceri olarak algılanmaması gerekmektedir. Bu algıyı düzeltebilecekler de öncelikle öğretmenler ve diğer paydaşlardır.

Alternatif ve/veya performans tabanlı değerlendirme yöntemleri çağdaş ve öğrenme odaklı bir eğitimin temelini oluşturduğu gibi yabancı dil öğretiminin de vazgeçilmez bir şarttır. Ancak hem mevcut hem de gelecek öğretmenlerin bu nosyondan uzak olmaları son derece üzücüdür. Bunun gerçekleştirilememesi sonucu

da yabancı dil adeta matematik veya tarih gibi algılanmakta ve hem öğretme/öğrenme süreci hem de değerlendirme süreci benzer özellikler taşımaktadır. Sonra da neden yabancı dil öğretiyoruz/öğreniyoruz naraları atılmakta ve/veya sorusu sorulmaktadır!

Değerlendirme yöntemlerindeki anlamdan ve içerikten kopuk veya ayrı verilen tek cümlelik ifadeler ise dil becerilerin sergilenmesine engel olduğundan dil becerisini de sergilemeye yardımcı olmamaktadır.

Sınıflarda sessiz kalarak dersin işlenişine katkı vermeyen ve dili asla öğrenemeyen öğrencilerin bu tür mekanik test ve değerlendirme yöntemlerinde sıklıkla daha “başarılı” notlar almalarının nedeni de diğer derslerde sergiledikleri sayısal/sözel zekâ profillerinin neticesidir! Doğru cevabı bulmak veya boşluğa neyin geleceğini tahmin etmek veya çok iyi bilmek ama asla konuşmamak, yazmamak ve dinlediğini anlamamak da bu durumun doğal bir sonucudur.

Dil yetisinin bu tür yapmacık ve mekanik yöntemlerle değerlendirilmesi dilin öğrenilememesinin önündeki çok büyük engeldir. **Değerlendirme, öğrencilerin iletişim hedeflerini yerine getirmelerine yardımcı olacak yeteneklerini sergileyebilecekleri tarzda olmalıdır. Bu gerçeklik müfredatta bile yazılıyken çocukların önüne kısa bir paragraf ve altında ya çoktan seçmeli formatta verilmiş doğru seçeneği bulma veya doğru/yanlış formatında bir kağıt kalem testi veriliyor ve bu sürekli aynı şekilde tekrar ediliyorsa burada müfredatta uygun ve/veya anlamlı bir değerlendirme yapıldığından bahsetmek mümkün değildir.**

Maalesef hem eğitim fakültelerinde yer alan ölçme değerlendirme hem de yabancı dil eğitimi bölümlerindeki değerlendirmeye dair dersler, ki genelde “testing” adı altındadırlar, genel olarak olması gereken idealden maalesef çok uzaktır. Bir de bunlara merkezi yapılan sınavlardaki testler eklenince, yabancı dil öğrenmenin önüne tam bir set çekilmiş olmaktadır. Oysa yeni müfredat öğrenenlerin sözde dört beceriyi sergileyebilmelerine olanak sağlar nitelikte yapıldı ve o iddia edilmektedir. Ancak hem okullardaki uygulamalar hem de MEB’in uyguladığı merkezi testler bu duruma tezat oluşturmaktadır. Yani aynı tas aynı hamam! Oysa hem öğrencilerin hem de öğrencilerin doğ-

ru veya yanlış cevap yerine iletişime odaklanmaları isteniyor! Bu durum sürekli penaltı çalıştırılan futbolcuların futbol oynamak için sahaya çıkarıldıklarında futbol oynayamadıkları zaman “neden futbol oynayamıyorsunuz” diye eleştirilmelerine benziyor! Hata kimin?

Unutulmamalıdır ki değerlendirme şeklimiz, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerine yardım etmeli ve onları, öğrendiklerini gerçek yaşamda kullanabilmelerine olanak sağlamalıdır! Oysa ülkemizdeki eğitim sistemimizde yer alan hem okul bazlı hem de merkezi yapılan hiçbir değerlendirme bu hedefi gerçekleştirmeye yardım etmemektedir. Yabancı dil gibi gözlemlenebilir bir beceri söz konusu olunca da bu eksiklik gün gibi ortaya çıkmakta ve dikkatleri üzerine çekmektedir! Oysa sorun yukarıda detaylarıyla izah edildiği gibi asla tek başına bir yabancı dil sorunu değildir!

Ebeveyn ve Toplum Desteği

Ebeveynler ve içinde yaşanan toplum çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal ve kültürel gelişiminde büyük rol oynarlar. Ebeveynlerin, çocukların eğitim başarıları üzerindeki olumlu veya olumsuz katkıları çok uzun zamanlardır bilinen ve üzerinde çokça yazılmış bir alandır. Yabancı dil öğrenme konusu bu durumdan asla bağımsız değildir. Hatta diğer alanlara göre çocuğu teşvik, heveslendirme ve bizzat sürece dâhil olmaları ile dil öğrenmenin anlam oluşturma sürecine katkıları çok daha büyük öneme sahiptir. **Ailelerin ve toplumun yabancı dil konusundaki tecrübeleri, tutumları, inançları, algıları ister istemez çocukların başarı ve/veya başarısızlıklarına ciddi etkiye sahiptir.**

Böylesi bir etki düzeyi söz konusuysen ülkemizdeki realite nedir? Ebeveynlerin ve toplumun yabancı dil yetisi ne durumdadır? Bu mevcut durumun çocuğun başarı ve/veya başarısızlığına etkisi nedir? Ülkemizde ailelerin bir yabancı dili konuşma oranı nedir? Ailelerin çocuklarıyla birlikte yurt dışına çıkma ve bildikleri bir yabancı dili kullanma ve çocuklarını da teşvik etme oranı nedir? Çocuklarımızın kaç ebeveynlerini bir yabancı dili konuşurken görüyor? Bu ve benzeri soruların cevapları bize neden başarısız sorusunun cevaplanmasında tıpkı diğer yerine getirilmesi şartlarda olduğu gibi yol gösterecektir.

Son sözler

Eğer sıklıkla dile getirilen daha iyi bir gelecek için küresel rekabete açık ve hazır bireyler yetiştirilmesi gerektiği konusunda ciddi isek, farklı toplumlarla ve farklı alanlarda işbirliği içinde olabilecek bireyleri yetiştirmek zorundayız. Böylesi bir ufkun da anahtarı yabancı dildir.

Hemen her şeyin birbirine bağımlı olduğu günümüz dünyasında artık tek dilli veya bir yabancı dil bilerek yaşayabilmeyi başarmak giderek imkânsız hale gelmektedir. Bu yüzden yabancı bir dil öğrenmek artık bir boş zamanlarda öğrenilmesi gereken veya bir kişisel hobi olmaktan ziyade bir olmazsa olmazdır. Bu yüzden yabancı dil öğretimi, eğitimin önemli bir unsuru olmalı ve erken yaşta öğretilmesine başlamak kadar detaylarıyla izah edildiği gibi uygun şartlarda ve etkin bir şekilde, etkili öğretmenler tarafından, uygun fiziksel şartlarda ve uygun materyal desteği ve diğer şartların azami yerine getirilerek öğretilmesi gerekmektedir. Başarı da ancak böyle gelecektir.

Mevcut sistemde adeta bir bürokrat gibi davranan, yaşayan, alan öğretimi çalışmadıkları için pedagojik alan bilgisine sahip olmayan ve sadece alan bilgisi transferi yapan öğretim üyelerinin yetiştirdiği ve gerekli pedagojik alan öğretimi bilgisine sahip olmayan ve bizzat kendisinde yabancı dil dosyası henüz açılmamış öğretmenlerle ayrıca diğer gerekli şartların yerine getirilmediği ve programda var diye sadece dersi geçmeye yetecek notun alınmasının yeterli görüldüğü bir sistemde yukarıda çerçevesi çizilen vizyonu gerçekleştirebilecek düzeyde ve nitelikte bir yabancı dil öğrenmek mümkün değildir. Yabancı dil, anlamlı ortamlarda ve sürekli kullanım gerektiren bir yeti ve yaşayan hayatın bir parçasıdır.

Yeni hazırlanan müfredatın da, kısaca da olsa izah edilemeye çalışıldığı gibi, bütün iyi niyetine rağmen hedeflenen becerileri kazandırması mevcut şartlarda imkânsız olacak kadar zordur. Ayrıca tasarlanan hedeflerin de artık bireylerin günümüz ihtiyaçlarını karşılamaktan çok uzak ve 20. yüzyılın becerilerini kapsadığı gerçeği söz konusudur.

Yabancı dil öğretmeyi veya öğrenmeyi eğitimin genel durumundan bağımsız ele alamayız, almamalıyız da. Türkiye'nin eğitim modeli nedir? Bu modele uygun öğretmen eğitimi politikalarımız var mı? Bu sisteme uygun öğretmenleri yetiştirecek akademisyenler mevcut mudur? Eğitim eşit-

tir merkezi yapılan sayısal/sözel zekâ tabanlı, sol beyin odaklı tek tipleştiren bir sistem. Böylesi bir sistem, daha önce de değinildiği gibi hasbel kader penaltı atmaya öğretir ama asla futbol oynamayı öğretmez! Yani testlerde doğru seçeneği kısmen de olsa tespit ettirir ama asla dil becerilerini sergilemeyi kazandırmaz.

Eğitim konusunu ülkedeki diğer konulardan bağımsız ele alamayız. Ekonomide, spor, siyasette, medyada, sağlıkta, sanatta, teknolojide, çevre konusunda, mimaride, insan ve hayvan haklarında, inanç, düşünce ve ifade özgürlüklerinde, bireysel haklarda, vatandaş yetiştirmede, inovasyonda, girişimcilikte, yaratıcılıkta ne kadar başarılıysak yabancı dil öğretimi konusunda da o kadar başarılıyız. Kaldı ki mevcut şartlarda ve içerikte başarısız mıyız? diye de sorgulamak lazım!

Eğitim bir bütün olarak ele alınmadığı ve gerçekçi çıkarımlar yapılmadığı müddetçe hemen hiçbir konuda başarı gelmeyecektir ya da gelenler de anlık ve tesadüfi olacaktır. Yukarıda sıralanan sağlanması gereken optimal şartların ışığında daha gerçekçi ve uzun vadeli bir paradigma değişimine ihtiyaç olduğu kesindir. Aksi takdirde aynı tas aynı hamam teranesine devam edilecektir.

Goethe'nin dediği gibi "Yabancı dil bilmeyenler, kendi dillerini de bilemezler" ancak yukarıda özetlenen şartlar yerine getirilmediği sürece de öğrencilerin okul ortamında hayali kurulan düzeyde bir yabancı dil öğrenmelerini beklemek sadece hayal olur tıpkı diğer alanlarda olduğu gibi.

Kaynaklar

- Altan, M. Z. (2014). **Türkiye'nin eğitim Çıkmazı girişimci öğretim girişimci öğretmen**, 2. Baskı, Ankara: PEGEM.
- Altan, M.Z. (2017). **Gözümüz Aydın! Nur Topu Gibi Yeni Bir Müfredatımız Oldu!** <http://www.turkiyekamu.com/egitim/gozumuz-aydin-nur-topu-gibi-yeni-bir-mufredatimiz-oldu-h271321.html>
- Keysar, B., Hayakawa, L. S., & An, G.S. (2012). The Foreign-Language Effect: Thinking in a Foreign Tongue Reduces Decision Biases. **Psychological Science**, 23(6), 661-668.
- Kovacs, A. M. and Mehler, J. (2009). Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants. **PNAS**, 106(2), 6556-6560.
- Alladi S, Bak TH, Russ, C.T., Shailaja, M., & Duggirala V. (2013). Bilingualism delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status. **Neurology**, 81, 1938-1944.

Yabancı Dil Serüvenimiz

Doç.Dr. Mustafa Naci KAYAOĞLU

Karadeniz Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Başkanı

Türkiye’de yabancı dil eğitim-öğretim konusu kalıplaşmış genellemelerin dışında makro ve mikro seviyede ele alınması gereken bir mevzudur. Yabancı dil politikası tarihten bu güne bizim muasır medeniyetler seviyesine ulaşmak için kullandığımız araçlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat araç olması gereken bu unsur, araçsallığını kaybedip kendisi bir amaç haline dönüşünce, sürekli olarak hareket edip bir yerlere giden, direksiyonu ve yol haritası olmayan bir otomobile dönüşmüştür. Doğal olarak da bazen başladığı noktaya geri gelmesi kaçınılmazdır. Otomobilin sürekli hareket ediyor olması bizleri çocuksu bir şekilde oyalamış, bazı şeyleri sorgulamamızı geçiktirmiştir. Bu hedefsiz yolculuğun milletimize olan maliyeti zaman, mekân, insan kaynakları açısından çok ağırdır. Batılılaşma hareketiyle beraber dış dünyada batıya dönük mahkûm politikaların öne çıkmasıyla yabancı dillere olan bakışımız tamamen nesnellliğini kaybedip öznel bir şekilde mevcudiyetini sürdürmüştür.

Bilimsellikten uzak bu yaklaşımın eğitim kurumlarına yansımalarının en temel verisi Anadolu liseleri örneğidir. Bu okulların öyküsü o zamanki adı Maarif Vekaleti olan Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1954 tarihinde kararlaştırılmış, kuruluşları 1955 yılında TBMM tarafından onaylanmış, yabancı dille eğitim yapmak üzere ve sınavla öğrenci alan yedi yıllık orta eğitim kurumları olan başta İstanbul ve İzmir olmak üzere, Eskişehir, Konya, Samsun ve Diyarbakır’da yabancı dille eğitim yapmak üzere kurulan ve sınavla öğrenci alan Maarif Kolejlerine dayanıyor. İlk kurulduklarında sayıları altı adet olan bu okulların adı 1975 yılında bir genelgeyle yerlilik düşüncesiyle Anadolu Lisesi yapılmış; 1976 yılında da başka bir genel-

geyle sayılarının arttırılmasına karar verilmiştir. Ülkemizin nitelikli seçilmiş öğrencilerini barındıran bu okullarda matematik ve fen bilgisi başta olmak üzere fizik, kimya ve biyoloji dersleri uzun yıllar İngilizce olarak okutulmaya çalışılmıştır. Bu okullar tam gün eğitim verilen, sınıf sayıları belli sayıda tutulan ve nisbi olarak en donanımlı devlet okulu özelliği taşımaktaydı. Devletin gücünü artırmada nitelikli, yabancı dile hâkim yetişmiş insan gücüne olan ihtiyaç, tarihsel şartlar içinde dönemin karar alıcılarını bu yönde karar almaya zorlamış olabilir. Hatta yabancı okulların zararlı etkisini azaltmak için böyle bir uygulamaya geçilmiş olmasının milli bir duruşla ilişkilendirildiğini meclis raporlarından anlıyoruz. Teşhis doğru olsa bile tedavi şekli yanlış olmuştur. Yabancı dil eğitimi ile yabancı dilde eğitim tamamen bir birine karıştırılmış. Yabancı dille öğretim yapmak bir yabancı dil öğretme yöntemi gibi benimsenmiştir. Burada ülkemizin çok değerli kaynakları israf edilmiştir. Mevcutların içinden seçilmiş olan nitelikli öğrenciler sonuçta doğal olarak “iyi” üniversiteleri kazanmışlar fakat muasır medeniyet yarışında patent veya buluşlara imza atamamışlardır. Verilen veya verilemeyen yabancı dil ve fen-matematik derslerinin etkinliği de ayrı bir tartışma konusudur. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Anadolu liselerinde hazırlık sınıfları kaldırıldı. Hazırlık sınıfları kaldırılırken aynı zamanda yabancı dilde okutulan matematik, fen, biyoloji, kimya gibi fen derslerinin de yabancı dilde okutulması uygulaması son buldu. Bu kararla geç de olsa büyük bir israfın önüne geçilmiş oldu.

Eğitim politikalarının genel olarak siyaset tarafından belirlenmesi demokratik sistemlerde yadsınamaz. Fakat yabancı dil planlamasının ve politikasının nasıl oluşturulacağı konusunda bilimsel

çalışmalar yapılmadan ve daha da önemlisi politika oluşturma sürecine kimlerin katılması gerektiği belirlenmeden başarı elde edilmesi mümkün değildir. Bu politikalar bilimsel çalışmaların ışığı altında bütün paydaşların katılımıyla belirlenmelidir. Bu yapılmadığı için Anadolu liseleri örneğinde yapı-boz yaşanmıştır. İyi niyetli olmak yeterli değildir. Bu politikaların bütün alt üst katman ve boyutlarıyla ele alınması gerekmektedir. Anadolu liseleri örneğinde olduğu gibi İngilizceyi çok iyi öğrensinler diye birçok okulda ana derslerin uluslararası ölçeklere göre İngilizceleri başlangıç veya daha iyimser yaklaşımla orta seviyede öğretmenler tarafından verilmeye zorlanması bu politikaların bütün yönleriyle incelenmediğini göstermektedir. Ortada ne bilimsel bir çalışma ne de iyi örnek vardı. Olan şey bürokrasinin kendi öngörüsü idi. Dil bilimi ve eğitiminin tıpkı biyoloji, mühendislik, psikoloji gibi bir bilim dalı olduğu maalesef unutulmuştu.

İlk ve Ortaöğretimde Yabancı Dil

Küreselleşmenin etkisiyle 1980'li yılların sonlarına doğru Türkiye artık ilk, orta ve yükseköğretimde yabancı dil eğitimine, özellikle İngilizce öğretimine, daha da önem vermeye başlamıştır. 1983 yılında Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanununun çıkarılması ile Türk Eğitim sisteminde yabancı dil öğretimi düzene sokulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda "Yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amaç, program, yöntem ve uygulamalarıyla, yabancı dille eğitim öğretim yapan kurumların tabi olacağı esasları kapsayan; ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarıyla ilgili yönetmelik, Milli Eğitim Bakanlığınca; yükseköğretim kurumlarıyla ilgili yönetmelik, Yükseköğretim Kurulunca" çıkarılması yönünde karar verilmiştir (MEB, 2923 nolu 14 Ekim 1983 tarihli Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu). Böylece artık Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında yabancı dil eğitimi ile ilgili hususlarda, Yükseköğretim Kurulu ise yükseköğretim kurumlarıyla ilgili hususlarda yetkilendirilmiştir. 1997 yılında yapılan müfredat değişikliği ile zorunlu eğitim 8 yıla çıkarılmıştır. Dolayısıyla, 8 yıl zorunlu ilköğretim eğitiminin ardından öğrenciler 3 yıl süren ortaöğretim eğitimini alabileceklerdir. Bu müfredat değişikliğiyle İngilizce dersleri 4. sınıftan itibaren verilmeye başlandı. 2012 yılında eğitim sistemimizde bir reform daha yapılmış ve 8 yıl olan zorun-

lu eğitim 4+4+4 olacak şekilde 12 yıla çıkarılmıştır. Bununla beraber, İngilizce dersleri 2. sınıftan itibaren verilmeye başlanmış, günümüzde de bu haliyle devam etmektedir. Aşağıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi Türkiye bu konuda ciddi bir adım atmıştır. Fakat bu yaş gruplarına uygun yabancı dil derslerini verecek öğretmenleri yetiştirmek, okul müfredatlarını buna göre ayarlamak ve bu yaş grubuna göre ders materyali üretmek karşımızda çok ciddi bir sorun olarak durmaktadır.

Tablo 1. Zorunlu Yabancı Dil Eğitimine Başlama Yaşı

Almanya	8
Avusturya	6
Finlandiya	7
Fransa	7
Hollanda	10
İspanya	8
İtalya	6
Macaristan	9
Norveç	6
Romanya	8
Türkiye	10

İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programları

19. yüzyılda yabancı dil eğitimi ve öğretimi üzerine yoğun tartışmalar yapıldığı görülmektedir. Yabancı dilin öneminin giderek artması beraberinde yabancı dil öğrenmek isteyen öğrenci sayısının artışıyla sonuçlanmıştır. Ortaya çıkan bu ihtiyacı gidermek amacıyla, 1938 yılından başlayarak yabancı dil (Almanca, Fransızca ve İngilizce) öğretmeni ihtiyacı hissedilmiş ve Ankara Gazi ve İstanbul Çapa Eğitim Enstitülerinde yabancı dil bölümleri açılmıştır (Demircan, 1988). Yine 1955'te görülen öğrenci artışı sebebiyle, enstitülere alınan öğrenci sayısının artırılması, yeni bölümlerin açılması, yeni okulların kurulması ve gece öğretiminin yapılması gibi uygulamalara başvurulmuştur. İlk açılan yabancı dil öğretmeni yetiştirme programları 2 yıl süreyle verilmeye başlanmıştır (Tebliğler Dergisi, 1939). Bu 2 yıllık programlarda öğretmen adaylarının ilk yıl kendi okullarında, ikinci yıl ise eğitim aldıkları dilin konuşulduğu ülkelerde öğrenim görmeleri planlanmıştır. Bu uygulama 1943-44 yılında savaş nedeniyle sekteye uğramış ve yurtdışına öğrenci gönderilememiştir. Bu program dâhilindeki öğrenciler yabancı dil derslerini

almak üzere filoloji bölümlerine ve öğretmenlik derslerini almak için ise Yüksek Öğretmen Okuluna gönderilmiştir (Demircan, 1988).

1962-63 yılında yabancı dil öğretmeni yetiştirme programları 3 yıllık eğitim enstitülerine dönüştürülmüşken (Tebliğler Dergisi, 1961), 1978-79 yılında bu programlar 4 yıla çıkarılmıştır. Uygun görülen programlar Öğretmen Yüksek Okuluna dönüştürülmüş fakat 1982 yılında kanun hükmünde kararname ile bu yüksekokullar eğitim fakültesi olarak yeni açılan üniversitelere katılmışlardır. Ayrıca, yabancı dil öğretmeni ihtiyacını karşılamak için üniversitelerin filoloji ve yabancı diller yüksekokulu mezunlarının da pedagoji sertifikası

Tüm bu sayılara, verilere ve şiskinliğe rağmen çok ciddi bir yabancı dil öğretmen nitelik sorunu-muz vardır. Birçok teknik, mesleki, pedagojik derslere rağmen yabancı dil öğretmenlerimize genelde öğretmenlik özelde dil öğretmenliği felsefesini kazandıramadığımız açıktır. Oysa öğretmenlik, *sınıfa girdiğinizde öğrenciyi selamlamadan başlayan, tahtayı kullanım biçimi, hangi soruların sorulacağı, hangi etkinliğin ne zaman, nasıl yapılacağı veya yapılmayacağı, ödevin verilecekse nitelik ve niceliği, yapılan her türlü işe bilinçli karar verme meselesidir. Bağımsız, eleştirel, beyni hür, neyi neden yaptığını sorgulayan, yaptığı şeyin doğruluğunu araştırıp kendine sürekli ayna tutan bir öğretmendir ihti-*



yoluyla istihdam edilmesinin yolu açılmıştır. Günümüzde yabancı dil öğretmeni yetiştirme iki farklı yolla yürütülmektedir. Yabancı dil öğretmen adayları ya Eğitim Fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği bölümünden ya da Edebiyat Fakültelerinin İngiliz Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dilbilimi ve Mütercim-Tercümanlık bölümlerinden eğitim almaktadırlar. Eğitim mezunu olmayan öğretmen adaylarına pedagojik formasyon olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atanma imkânı sunulmuştur. 2014 yılı Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Kılavuzuna göre 35'i devlet ve 14'ü özel olmak üzere toplamda 49 üniversite hali hazırda pedagojik formasyon sertifikası eğitimi sunmaktadır (ÖSYM, 2014).

yacımız olan. Ders kitabındaki 20 kelimeyi öğren-cilerine beşer kez yazdıran İngilizce öğretmenine mikrofona verip sormak lazım "Bunun kime ne faydası var?" Buna çoklu zekâ kuramına göre mi, öğrenme stratejilerine, biçimlerine göre mi yoksa belli dil öğretim teorileri ve yaklaşımlarına göre mi karar veriyorsun? Yahut kendi tecrübelerine mi dayanıyorsun? En azından bunun öğrenciye herhangi bir faydasının olup olmadığını sordun mu? Cevap: hiç biri. Saç stilinden tutun da yemek seçimine kadar hayatın her alanına giren bireysel farklılıkların, öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarına da yansıtacağını anlamaya çalıştın mı?

Hayatta hiç bir karşılığı olmayan, anlamsız alıştırmalar, ezberler, ödevlerle öğrencilerimizin ne kalbine dokunabilir ne de aklına yavaşabiliriz. Beş yılı aşan İngiltere’de doktora eğitimi boyunca ne sosyal hayatta ne de eğitim dünyasında, hayatta kullanmadığım ve kullananı da görmediğim kelimeleri ortaokul sıralarında çocukların sınavda çıkabilir, dersten yüksek not alayım düşüncesiyle günlerce ezberlemeye mahkûm edilmesi tam manası ile yabancı dil öğretiminde bir cinnet geçirme halidir. Ders kitaplarına, sisteme faturayı çıkarmak meseleyi yokuşa sürmektir, haksızlıktır. En iyi ders kitabı, en iyi materyal de olsa eğer İngilizce öğretmenimize dil eğitim felsefesi kazandıramazsak sonuç değişmeyecektir. Bu, doğrudan yabancı dil öğretmeni yetiştirme programı ve öğretmen niteliğiyle ilgili bir sorundur. Her gün evden çıkmadan önce günlük bakımına gerekli özeni gösteren en azından günde bir kaç kez aynaya bakan öğretmen sınıf içinde aldığı kararlara, yaptığı veya yapmadığı şeyleri gözden geçirme ihtiyacı hissetmelidir. Elimizde bir araç olması gereken ders kitabını bitirmek en büyük felsefemiz gibi duruyor karşımızda. Mustafa Zülküf Altan’ın ifade ettiği “öğretmenlik felsefeniz sizin öğretime dair fikirlerinizi, uygulamalarınızı, sizi siz yapan değerleri içeren bir tür tanıtıcı yayındır. Hayata bakış açınızı dolayısı ile öğretmenliğe bakış açınızı yansıtır. Sınıf içi uygulamalarınız ve öğretime dair diğer tüm aktiviteleriniz öğretmenlik felsefenizi yansıtır (2012; 17)” çok önemli bir tespittir. Bu süreç öğretmeni diri tuttuğu gibi statik bir yapıdan dinamik bir yapıya dönüştürür. Yabancı dil öğretmenin başarısı için kullanması gereken çok basit bir denklem var; (1) yaptığımız şey (etkinlik, okuma parçası, soru, alıştırma, ödev vs) öğrenci için bir anlam ifade ediyor mu? (2) İngilizce dersinde öğrenci katılımı var mı? (3) sınıfımızda eğlence, keyif unsuru var mı? (4) dersimizde etkileşim var mı? Bu soruların sürekli cevabını aramak yeni soruları doğuracağından öğretmeni, yeni arayışlara, girişimciliğe götürür. “Silo tarzı öğretim” (Altan 2014) köleliğinden kurtarıp özgürleştirir. Ders kitaplarının kölesi değil efendisi yapar.

Yabancı Dil Eğitiminde Teknoloji Entegrasyonu

Neyi, niçin yaptığını bilen, sorgulayan öğretmen için günümüz teknolojileri dil öğretme felsemizi gerçekleştirme konusunda bizlere çok

önemli fırsatlar sunuyor. Ülkemizde teknolojinin yabancı dil eğitimindeki yeri, eğitim teknolojilerinin yabancı dil eğitim-öğretim süreçlerinde kullanım düzeyi ve bu sürecin paydaşları olan öğrenci ve öğretmenlerin yeniliklere karşı tutumları ve teknoloji kullanımı yeterliliklerinin ne düzeyde olduğu hakkında bilgi sahibi olmak, yeniliklerin benimsenmesi ve eğitim kalitesinin yükseltilmesi açısından önem taşımaktadır. Aşağıda sunulmuş olan son iki Millî Eğitim Şûrası’nda alınan ilgili kararlar da bu konudaki hassasiyeti en azından tavsiye düzeyinde ortaya koymaktadır.

2010 yılında 18. Millî Eğitim Şûrası’nda alınan ilgili kararlar:

(9. madde) Eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda yapılan mesleki çalışmalar iyi bir planlama ile etkin bir şekilde değerlendirilmeli, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanarak internet üzerinden interaktif yöntemlerle hizmet içi eğitim almaları sağlanmalı ve öğretmenlerin kendi gelişimlerinden sorumlu olacakları okul temelli bir sistem geliştirilmelidir.

(33. madde) Öğretmenlerin değişen ve gelişen bilgi teknolojilerini takip edebilmeleri için gerekli tedbirler alınmalı, ihtiyaç analizine dayalı olarak il/ilçe/okul bazında hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmeli.

2014 yılında 19. Millî Eğitim Şûrası’nda alınan ilgili kararlar:

Öğretmen Eğitiminde Hizmet Öncesi Eğitimin Niteliği

(17. madde) Millî Eğitim Bakanlığı’nın Fatih Projesi’yle birlikte okullarda kurduğu/kuracağı teknolojiler öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında kurulmalı ve öğretmen aday adaylarına bu teknolojilere ilişkin temel bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır.

(22. madde) Sürekli mesleki gelişim için öğretmen yeterliklerini de dikkate alan bir model oluşturulmalıdır. Bu model; (a) Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme fırsatlarını artırmak ve çeşitlendirmek için uzaktan öğretim yoluyla hizmet sunan kurumlarla işbirliğini, (b) Yüz yüze ve uzaktan olanaklarının birlikte kullanıldığı karma (hibrit) öğretim tasarımlarını içermelidir.

(23. madde) Yükseköğretim kurumlarıyla işbirliği yapılarak mesleki gelişim programlarına yönelik modüler elektronik içerik hazırlanıp, yukarıda

belirtilen modelin nitelikleri çerçevesinde öğretmenlere sunulmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu konuda takdire değer bir vizyona sahip olduğunu görüyoruz. Yapılan tavsiyelerin dikkate alınarak daha fazla yol kat edilmesi beklenmesine karşın alanda yapılan çalışmalara bakıldığında teknoloji entegrasyonu konusunda uygulamaların yeterli olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin teknoloji uyumu konusunda öz-yeterlilik algıları yüksek olsa da teknolojinin eğitim hizmetine verilmesi, sınıf içi uygulamaları konusunda ciddi sorunlar yaşanmaktadır. İngilizce öğretmenlerinin öğretim teknolojilerini kullandıkları fakat pek de etkin bir şekilde faydalanmadıkları gözlemlenmiştir.

Türkiye'deki en kapsamlı teknoloji entegrasyon uygulaması olan Fatih projesine bağlı olarak Kızılet (2016) yürüttüğü çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin, akademisyenlerin ve lise öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu konusunda algı ve yeterliliklerini araştırmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğrenciler uygulamalarla ilgili olumlu tutum ve beceriler içerisindedir. Aynı şekilde, öğretmenlerin projeye karşı da olumlu oldukları ancak hazırlanan içeriği ders içi ve ders dışı aktivitelerde çoğunlukla kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin içeriğin kullanılmasıyla ilgili kendilerini yeterli gördükleri buna karşın hazırlanan içeriğin yetersiz kaldığını düşünmektedir. Ek olarak, öğretmenler projeye ilgili yeterince teknik destek gördükleri ancak pedagojik anlamda yeterince destek almadıklarını ifade etmişlerdir. Akademisyenler ise, fatih projesinin iyi bir girişim olduğunu bunun yanı sıra, e-içeriğin geliştirilmesi, öğretmen yardımı, sistematik analiz ve akademinin dahil edilmesi hususunda bir takım eksikliklerin olduğunu, ve bu eksikliklerin giderilmesiyle daha olumlu sonuçlar alınabileceğini belirtmiştir.

Burada da yine karşımıza aynı nitelik sorunu çıkmaktadır. Tebeşirden akıllı tahtalara kadar tüm teknolojik unsurlar sadece hedefe varmak için bir araçtır, amaç değildir. Bazen iyi planlanmış bir etkinlik, tahta kullanımı çok gelişmiş teknolojiden pedagojik anlamda çok daha etkin olabilir. Amaç teknolojiyi sınıflara uyarlamak değil, hangi teknolojinin nerede hangi amaçla kullanılacağına karar verebilmektir. Bu da öğretmen girişimciliği, eleştirel yaklaşımı ve kimliğiyle alakalı bir sorundur. Teknoloji kullanım derslerini eğitim fakültelerinde iyi veriyoruz fakat felsefesini veremediğimiz için ma-

alesef sınıf ve okullarımız beyaz eşya-elektronik dükkânına dönüşüyor.

Sonuç

Çok iyi, ideal yabancı dil politikaları belirlese bile bunların başarısı alt katmanlardaki unsurların işlevine bağlıdır. Makro seviyede verimliliğin istenilen düzeyde olmamasının gerekçesi olarak;

- 1) Ders materyallerine dair kapsam ve nitelik
- 2) Geleneksel dil öğretme alışkanlıkları
- 3) Ölçme-değerlendirmedeki yetersizlikler
- 4) Öğretmen yetiştirmeye ilgili yetersizlikler
- 5) Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilme sürecine has sorunlar
- 6) Kalabalık sınıfların, fiziki donanımın yetersizliği, gösterilebilir.

On yıllarca Anglo-Saxon algıyla üretilmiş İngilizce ders kitaplarının pazarlanmasında Türkiye yıllarca çok kârlı bir pazar olarak görülmüştür. Silah, ilaç, kozmetik sanayisinden sonra sömürü çarkının en uygun unsuru bu yabancı dil kitap meselesi olmuştur. Cumhuriyet tarihinin belki en önemli projesi Milli Eğitimin Bakanlığımızın diğer ders kitaplarından daha çok dış bağımlılık arz eden özellikle İngilizce (ve diğer yabancı dil kitapları) ders kitaplarının yerli bir duruş ile yazılması projesine girişmesiydi. Teşhis doğru fakat tedavi çok yanlıştı. Zira elde edilen ürün, Prof. Dr. Mustafa Zülküf Altan hocanın benzetmesiyle "Tofaş Serçe otomobile binip Mercedes gibi görüntü vermek" (2015) gibi bir şeye dönüşmüştür. İyi niyetlerle başlatılan milli bir hareket liyakatsızlık veya bilemediğimiz sebeplerden dolayı mevcut İngilizce ders kitapları milli külfete dönüşmüştür. Yabancı dil öğrenim-öğretim sürecinde en önemli unsurlardan biri şüphesiz ders kitaplarıdır. Ders kitabı çoğu zaman müfredatın kendisi yerine geçmekte, genel ve özel hedeflerin somutlaştırılarak sunulduğu, etkinliğin nitelik ve niceliğinin kararlaştırıldığı, sınıf içindeki iletişim ve etkileşimin belirlendiği, öğrencinin öğrenme tarz, hız ve aşamalarına cevap verdiği, öğretmen-öğrenci etkileşimini belirleyen, öğrencinin ders sonrası öğrenme faaliyetinin yönünü belirleyen bir kılavuz durumundadır. Özetle, İngilizce ders kitabı öğrenme/öğretme hedeflerine ulaşmak, öğretim-öğrenim sürecini biçimlerini belirleme ve düzenlemede doğrudan etkili bir unsurdur. Otuz yıldır yabancı dil eğitim-öğretiminin

çinde olan bir bilim insanı ve üç çocuğu orta ve lise öğretimde olan veli olarak hazırlanan mevcut yabancı dil kitaplarının öğrencilerin duyuşsal, psikomotor, kültürel, dilsel, bilişsel, sosyal, yapısal, öğrencilerin hazır bulunuşlukları, öğrenme farklılıklarına cevap vermede çok yetersiz kaldığını söyleyebilirim.

“Herkes İngilizce öğrensin, öğrenmeli” yaklaşımını hızlıca terk edip isteyen istediği yabancı dili istediği seviyede öğrenebileceği sisteme yönelmeliyiz. Bu yapı içinde ülkenin ve bölgelerin jeopolitik, sanayi, ticari, eğitim, akademik, turizm, sağlık, spor, alt yapı, imkân ve fırsatları orta ve uzun vadeli düşünülüp yabancı dil eğitim politikaları geliştirilmelidir. Stratejik davranıp statik yapıdan dinamik yapılanmaya geçilmelidir. Örnek verecek olursak; Trabzon Ticaret ve Sanayi Odası (Milliyet, 2017) 2010 yılında 30 bin, 2013’te 190 bin, 2014’te 240 bin, 2015’te ise 410 bine yaklaşan Arap turist sayısının 2017 yılı için 500.000 olarak beklendiğini açıkladı. Turizm seyahat acente sayısı 5 yılda 53’ten 114’e çıktı. Ortalama kalış süresi 1-4 günden 2016 yılında 8 güne kadar çıktı. Bu yıl Trabzon’da 16 yeni otel daha açılıyor. Kentte Körfez ülkeleri vatandaşlarına yönelik birçok inşaat projesi devam etmektedir. Trabzon Valiliğinin verdiği bilgilere göre, sadece son iki yılda Körfez ülkelerinden kente gelen 1081 kişi, 1271 konut aldı. TÜİK’in Ağustos ayı konut istatistiklerine göre de 2016 yılının Ocak-Ağustos ayları döneminde yabancılara 514 konut satışı gerçekleşti. Bu bilgiler ve gelişmeler ışığı altında Arapça gerek üniversitede gerek ortaöğretimde seçmeli ders olarak verilebilmelidir. Bölgenin ticaret bağlantıları gereği ikinci güçlü seçenek Rusça olmalıdır. Beş yılda beş tane İngiliz Turistin gelmediği bölgenin tüm kurumlarındaki öğrencileri zorla İngilizceyi öğrenmeye mecbur bırakmak globalleşmeden bihaber olmanın ötesinde ihanet değilse de büyük cehalettir. Yabancı dil politikasını dil politikasına dönüştürüp Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretilmesi konusundaki çabaları da artırıp bu planlamanın bir unsuru haline getirmeliyiz. Bu bizi hep bir şeyleri alan pasif konumundan çıkartıp veren, bir şeyler ortaya koyan, satan aktif konumuna da getirir. Problemin tanımlanmasında kimler rol alacak, hedefler nasıl belirlenecek, gerçekleştirilebilirlik analizi nasıl yapılacak, uygulama imkânı nasıl bulanacak? Bu sorular makro seviyede ele alınıp belli bir taslak ortaya çıktığında mikro seviyelerde çalışmalar yapılmalıdır.

Yabancı dil eğitim politikalarının belirlenmesi için ülkemizde yapılan akademik çalışma ve yayınları da değerlendirip bir özeleştiri yapmalıyız. Teori ve fikir bazında çok fazla “kes-yapıştır” modeli mevcuttur. “Küreselleşmenin etkisiyle İngilizce daha önce görülmemiş bir hızla yayılmakta, İngilizce eğitim, teknoloji, siyaset ve iş alanında dünya dili” gibi basmakalıp genellemelerden yola çıkılarak çok farklı tarihsel, kültür ve dil sosyolojisinin doğurduğu teori ve yaklaşımları evrensel doğrularmış gibi Türkiye örneğine uydurulmaya çalışılıyor. Burada ciddi anlamda teori geliştirme bilincimizde güvensizlik ve eksiklik var. Yereli anlamadan evrensel olamayız.

Evrensel deneyimlerden faydalanılarak ülkemizin gerçeklerine uygun yabancı dil politikaları geliştirmeliyiz. Yabancı dil politikalarının belirlenmesinde tepeden inme yaklaşımdan uzak, dar bir seçkinci zümreyi muhatap alarak değil, geniş kapsamlı, mutlaka alanın uzmanlarının karar mekanizmalarına dahil edildiği bir süreç yürütülmelidir. Nitelikli yabancı dil eğitim öğretmeni yetiştirme konusu yeniden ele alınmalıdır. Bu eğitimin özü, öğretmene nitelikli dil eğitim ve öğretmenlik felsefesi vermeyi hedeflemelidir. Hizmet içi eğitimler ihtiyaç analizlerine göre şekillenmelidir. Sınıf içi uygulamalar atölye çalışması şeklinde yapılmalıdır. Özellikle İngilizce yabancı dil ders kitapları yeniden hazırlanmalıdır.

Kaynakça

- Altan, M. Z. (2015). Girişimci Öğretim ve Girişimci Öğretmen. 4. Öğrenci Konferansı. Karadeniz Teknik Üniversitesi. 13-15 Mayıs. Trabzon
- Altan, M. Z. (2014). Türkiye’nin Eğitim Çıkmazı. Girişimci Öğretim Girişimci Öğretmen. Pegem Akademi. Ankara.
- Altan, M. Z. (2012). Profesyonel Öğretmenliğe Doğru. Pegem Akademi. Ankara.
- Demircan, O. (1988). Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eurydice (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) (2008). http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095TR.pdf
- MEB, 2923 nolu 14 Ekim 1983 tarihli Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu
- Kızılet, E. (2016). Exploring English language teachers’ and learners’ perceptions of technology: Insights from the Fatih Project. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (1939). Tebliğler dergisi No.1: Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (1961). Tebliğler dergisi No.37: Ankara
- Milliyet (2017) (<http://www.milliyet.com.tr/trabzon-a-gelen-arap-turist-sayisinin-trabzon-yerelhaber-1721277/>)

Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Bir Bakış Açısı: Holistik Yabancı Dil Öğretimi

Prof. Dr. Burhan AKPINAR
Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

Giriş

Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihi çok eskilere dayanmasına rağmen, bu konu halledilememiş ciddi bir sorun olarak günümüzde de varlığını sürdürmektedir. Bugün, yabancı dil öğretimi sorunu, Türk Eğitim Sistemi (TES)’in yaşadığı başat sorunlardan birisidir. Türkiye’nin, İngilizce öğretim yeterliliğinde, 44 ülke arasından, en başarısız olan 43’üncü ülke olması da (Bayraktaroğlu, 2012: 2), bu sorunun tescilli niteliğindedir.

Yabancı dil öğretimi sorununu, TES’in başlıca sorunlarından birisi haline getiren birçok nedenden söz edilebilir.

Bunların başında, Türkiye’nin, ekonomik, kültürel, politik ve sosyal alanlarda süren küresel rekabette, söz sahibi olmak hedefi ve bu hedefin ise, nitelikli yabancı dil bilen insani kapasiteden geçmesidir (Özkan, Karataş ve Gülşen, 2016: 246). İkincisi, günümüzde yabancı dil denilince ilk akla

gelen İngilizcenin, neredeyse bir Dünya dili haline gelmesi ve giderek de bilim dili olarak yerini tahkim etmesidir. Günümüzde İngilizcenin küresel iletişimin ortak dili olduğu, istisnasız kabul gören bir gerçektir (Oral, 2010). Türkiye’nin Avrupa Birliği (AB) macerası, uluslararası arenada yükselen

sesi, ihracata dayalı ekonomik büyüme hedefi ve zamanın ruhu veya dayatması olarak internet gibi faktörler dikkate alındığında, günümüzde İngilizce öğrenememe sorunu, bir dil öğretimi sorunu olmanın çok ötesinde anlamlara sahiptir denilebilir. İngilizce öğretememek ve öğrenememek sorununun, eğitim dışında; politik, bilimsel, teknolojik ve ekonomik sorunlara da ciddi yansımaları söz konusudur. Bugün İngilizce öğrenmek, araştırma ve bilim için olduğu kadar, internette gezinmek, sohbet etmek ve mezuniyet sonrası istihdam açısından da önemli hale gelmiştir (Peker, 2006). Çünkü bilgisayar ve yabancı dil bilmek, çağa yetişmek,

onu yakalayabilmek için olmazsa olmaz yeterlilikler arasında sayılmaktadır (Çelebi, 2006: 286). Bütün bunlar dikkate alındığında, başta İngilizce olmak üzere, yabancı dil, insanı bulunduğu konumdan bir üst noktaya taşır (Özkan, Karataş ve Gülşen, 2016: 246). Bu itibarla Türkiye, çağın teknolojisini, bilimini

öğrenmek, anlamak ve üretmek için (Çelebi, 2006: 286), İngilizce başta olmak üzere, yabancı dil öğretimi sorununu çözmek zorunadır.

Yabancı dil öğretimi, öğrenme, dil ve öğretim başta olmak üzere, çok bileşenli bir konudur (Kocaman, 2012: 29). Çok bileşenli olduğu için de,



yabancı dil öğretimini etkileyen pek çok unsur vardır. Bu unsurlar yabancı dil öğretimi sorununu, çok boyutlu ve girift bir probleme dönüştürmektedir. Bunlardan başka, etrafımızda bulunan ve bizden daha az gelişmiş birçok ülkenin bu sorunu büyük oranda çözmüş olması, sorunun, ülkemize ait kültürel boyutlarının da olabileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretimi sorunu, evrensel, pedagojik ve kültürel boyutları olan karmaşık bir problem olarak TES'in karşısında durmaktadır.

Aslında Türkiye'de, hemen her dönemde yabancı dil öğretimine büyük önem atfedilmiş ve eğitim programlarında bu derslere yer verilmiştir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'in, sorunun çözümü için yabancı dil derslerinin öğretim programlarında sıklıkla revizyon yaptığı halde, bu konuda kayda değer bir başarı elde ettiği söylenemez. O kadar ki, Türkiye'de okullarda, üniversite eğitimiyle birlikte 10 yıl boyunca 700-800 saat yabancı dil öğretimi yapılmasına rağmen, sonuç herkesin malumudur (Arslan ve Akbarav, 2010). Kimseyi memnun etmeyen bu sonuca bağlı olarak, MEB, son düzenlemelerle, yabancı dil öğretimini ilkökul 2. sınıfa kadar indirmiştir. Tüm bu önem ve iyileştirmelere rağmen, Türkiye'de neden yabancı dil öğrenilemediği ya da öğretilmediği (Demirpolat, 2015: 8) konusu, tartışılmaya devam edilmektedir. Türkiye'de, yabancı dil öğretimi konusunda, hem kamusal hem de bireysel boyutta ciddi zaman ve kaynak harcanarak büyük uğraş verilmiş olmasına rağmen; hedeflenen düzeyde başarı sağlanamamıştır (Kuzu, 2013: 8). Bugüne kadar yapılan yabancı dil öğretimini erken yaşlardan başlatma, bu derslerin saatini artırma ve ders içerikleri ile kitaplarını değiştirme şeklindeki uygulamaların pek işe yaramaması, sorunun çok daha derinlerde olduğu veya bunlardan başka boyutları da olduğu anlamına gelmektedir. Gerçi PISA sonuçları baz alındığında, başta anadilde okuduğunu anlama, matematik ve fen eğitiminde de kayda değer bir başarı göstermeyen TES'in, yabancı dil öğretiminde başarılı olmamasına şaşmamak gerekir. Sorun bu perspektiften ele alındığında, yabancı dil öğretim sorununun, genel olarak TES sorunlarından bağımsız olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla Türkiye'de lise mezunlarının bir yabancı dili konuşup, yazabildikleri zaman, anadili eğitimi, matematik ve fen eğitiminde de sorunların

büyük çapta çözülmüş olduğu tahmin edilebilir. Zira başarı, bileşik kaplar misali topyekûn muvafakiyettir.

Yukarıda önemi ve boyutları kısaca özetlenen yabancı dil öğretimi sorununa ilişkin olarak, yapılan çok sayıdaki araştırma ve çalışmalar, problemin esas sebebi olarak öğrenci motivasyonu ile yöntem (Arslan ve Akbarav, 2010) işaret etmektedir. Yabancı dil öğretimde yöntem, dil, en iyi nasıl öğretilir ve öğrenilir gibi düşüncelerin uygulaması olarak sistemli ilke ve işlemlere dayanan bir dil öğretme yoludur (Richards, Platt ve Platt, 1986 Aktaran: Tosun, 2012: 38). Yabancı dil öğretimi sorununda yöntemin önemi için, Kocaman'ın (2012: 31) aşağıdaki tespitleri önemlidir:

Yabancı dil öğretiminin sorunlarını tartışırken yöntem konusunu ağırlığına uygun bir yere yerleştirmek gerekiyor. Gerçekten de yöntemin dil öğretiminde her şey olduğunu ileri sürmek ne denli yanlışsa, belirli bir yönetsel tavır almaksızın da dil öğretilbileceğini öne sürmek o denli gerçeğe aykırıdır. Kuşkusuz dil öğretiminde kullanılan yöntemler katı, değişmez, değiştirilemez tabular değildir. Her dil öğreticisinin yöntemleri kendisine özgü koşullara uyarlaması doğaldır ancak yine her öğreticinin denenmiş, yaygınlaşmış yöntemleri bilmesi ve bunların bir değerlendirmesini yaparak kendi içinde tutarlılığı olan, kullanım kolaylığı bulunan bir yöntemi izlemesi yararlı olacaktır.

Ancak gerçekte, yöntemin suçlu olup olmadığını anlamak için bu süreçte yer alan diğer değişkenleri de dikkatle incelemek gerekir. Çünkü yabancı dil öğretiminde başarısızlık için, yöntem dışında, başta öğretim programı ve öğretmen niteliği olmak üzere, suçlanacak çok değişken bulunabilir. Tosun, (2012: 38), yabancı dil öğretiminde yöntem dışındaki değişkenleri; amaç dil, öğrenci, öğretmen ve ortam biçiminde sıralamaktadır. Soruna yönelik olarak, Işık (2008) şunlara dikkat çekmektedir: Öteden beri devam eden geleneksel dil öğretme alışkanlıkları, yabancı dil eğitimi planlamasındaki eksiklikler ve bunların doğurduğu yöntem, etkinlik, malzeme ve ölçme-değerlendirmedeki yetersizlikler ya da yanlışlar. Aydın ve Zengin (2008), bunlara 'kaygı' faktörünü de eklemektedir. Bunlardan başka, yabancı dil öğretim sorununda öğretmen niteliği ve dolayısıyla bunları yetiştiren Eğitim Fakültelerine de dikkat

çekilmektedir (Tütüniş, 2012: 34). Yabancı dil öğretim sorununun çözümünde öğretim teknolojilerin işe yarayacağı da belirtilmektedir.

Yabancı dil öğretimi sorununa yönelik yukarıda değinilen muhtemel nedenlerle ilişkili olarak Türkiye’de pek çok düzenleme yapıldığı halde, kayda değer sonuçların alınamadığı da bir gerçektir. Dolayısıyla, sorunun Türkiye has kültürel nedenlerinin de olduğu varsayımından hareketle, alternatif bakış açılarına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Teoride olmasa da, uygulamada TES’in, büyük oranda Pozitivizmin etkisinde olduğu düşünüldüğünde, bahse konu alternatif bakış açılarının bu paradigmanın karşısında olması beklenebilir. Buna göre TES’in mevcut pozitivist ve modernist eğitim anlayışlarıyla çözemediği yabancı dil öğretim sorununun alternatif çözüm yollarını, bunların dışında aranması gerekir. Nitekim sözü geçen bu anlayışların eğitimde birçok soruna yol açtıkları bilinmektedir. Bu konuda Palmer (1998), modern eğitim anlayışı ile, aklın kalpten; gerçeklerin duygulardan; teorinin pratikten ve öğretmenin de öğrenmeden ayrıldığını vurgulamıştır. Bunun yabancı dil öğretimine yansımaları ise, öğrendiklerini özümseme ve uygulama amacı gütmeyen, İngilizceyi okulda okutulan bir dersten ibaret gören bir nesil profilidir. Miller (2005’e göre, modernist dünya görüşü değerlerden yoksundur ve insanı bitmek tükenmek bilmeyen arzuların peşinde koşan ekonomik robot haline getirir. Bu itibarla, yabancı dil öğretimine dair değinilen sorunlara ilişkin çözümleri göz ardı etmeden, yeni bir paradigma veya yöntem arayışını başlatmak yerinde olacaktır (Kocaman, 2012: 30). Bu noktada TES’de fazlaca temas edilmemiş bir paradigma olan ve Pozitivizm ile modernizmin karşısında konumlanan holistik eğitim yaklaşımı, alternatiflerden birisi olarak tartışılabilir.

Holistik Paradigma ve Yabancı Dil Öğretimine Yansımaları

Holistik kavramı, etimolojik olarak “holizm” den gelmektedir. Holizm ise, Latince tüm (all), bütün (whole), toplam (total) anlamındaki “holos” dan gelmektedir. Bu itibarla holizm, Türkçeye “Bütünsellik”, olarak çevrilebilir. Birey anlamında holizm, kişiyi oluşturan boyutlardan sadece birini değil, örneğin eğitimde, onun tüm boyutlarını

hesaba katmaktır (Schemmann, 2008). Özellikle de Pozitivizmin ihmal ettiği ruh boyutunu.

Holistik eğitim paradigması bütünlük, bütünlük ve birbirine bağlantılılık gibi kavramlarla beslenir. Bütünsel eğitimin altında yatan esas varsayım, “evrendeki her şeyin kök olarak birbirine bağlı olması” ve aynı “bütün” ün parçaları olmasıdır (Clark, 1991). Holizm, insanın fiziksel, zihinsel ve sosyal boyutlarını kapsayan bütünlüğü ile de ilgilidir. Bu akım, Hümanizm ile spiritüel felsefi görüşleri bütünlükten bir yaklaşım (Schreiner, 2006: 1) olup, Budizm inancı ve kaos teorisinden de izler taşımaktadır. Farklı biçimlerde ele alınsa da, bütünlük yaklaşımı, holistik paradigma (Miller, 2007); bu düşüncenin eğitime yansımaları da, “holistik eğitim paradigması” olarak adlandırılabilir. Aslında fikir olarak çok eskilere dayanan holistik düşünce, literatürde farklı isimlerle yer alabilmektedir. Örneğin Covey’in (2005) “Bütün İnsan Paradigması”, bunlardan birisidir. Bütün insan paradigmasına göre, eğitime konu insan; beden, zihin, duygular ve ruhan müteşekkil, parçalanamaz bir bütünlüktür. Oysa Pozitivist ve Modernist anlayış, eğitimde, ağırlıklı olarak zihinsel gelişime odaklanarak, bu bütünlüğü parçalamıştır. İşte holistik eğitim hareketi buna tepki olarak doğmuştur.

Holistik fikir eski olsa da, holistik eğitim hareketinin ilk girişimleri 1970’lerin sonlarına rastlar (Miller 1997). 1980’de ABD’de yeni bir hareket olarak dünyanın ilgisini çekebilmiştir. Holistik eğitim, Mekanik ve Kartezyen-Newtoncu eğitime tepki olarak doğmuştur. Bu anlamda yeni bir kavram olmayan holistik fikrin tarihçesi 1700’lü yıllara kadar dayandırılmaktadır. Eğitimin çeşitli boyutları üzerinde etkili olmuş olan holistik fikri, yaklaşım olarak John P. Miller’in “Bütünsel Program” (The Holistic Curriculum, 1988) adlı eseriyle literatüre girmiştir. Holistik eğitimi özgün bir akım olarak kavramsallaştırma çalışmaları ise, ilk kez John P. Miller ve Ron Miller’in öncülüğünde gerçekleşmiştir. Holistik eğitim, birçok benzer akımdan etkilendiği gibi, birçok benzer uygulamaya da ilham kaynağı olmuştur. Literatürde yer alan Ev-okulu, Özgür/ Demokratik okul, Açık okul, Quaker / Friends okulları, Krishnamutri okulları, KPM okulları (Hindistan), Waldorf okulları, Montessori okulları ve Neohümanist okulları bunlar arasında sayılabilir.

Holistik paradigmanın, eğitime yansımalarının altında yatan en önemli gerekçelerden birisi de, eğitimde kalite arayışıdır. Buradaki gizil varsayım, Pozitivist ve Modernist eğitim anlayışının, birey zihnini parçalayarak, onun ilgi, motivasyon ve dikkat gibi özelliklerini olumsuz etkileyerek, öğrenme kalitesini düşürmesidir. Nitekim Pozitivizme daha yakın duran Davranışçı yaklaşımın, eğitimde kalitenin teknoloji gibi dışsal argümanlara artırılabilceği şeklindeki anlayışı, bireyin içsel süreçlerinin keşfi noktasında, eğitime uzun yıllar kaybettirmiştir. Bu yaklaşım, bilimsellik ve ölçülebilirlik kaygısıyla, eğitimde, bireyin ruh ve duygularının fonksiyonunu açıklama çabalarına ket vurmuştur. Bu itibarla, öğrenmeyi dışsal ve içsel değişkenlerin ikisine de yer vererek açıklamaya çalışan; öğretimde bireyin bütün yönlerini birlikte dikkate almayı öngören holizm gibi bütüncül yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Esas olarak, eğitimde bireyin fiziksel ve zihinsel boyutları yanında, ihmal edilen ruh ve duygularına odaklanan holistik eğitim paradigması, bu noktada önemli bir alternatif olarak öne çıkmaktadır.

Eğitimde salt zihin odaklı yaklaşımlar karşısında alternatif bir bakış açısı sunan holistik paradigma, bugüne değin görmezden gelinen noktalara dikkat çekmektedir. Örneğin Japonya'daki bütünsel eğitim öncülerinden Nakagawa (2000), holistik eğitimin, bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve manevi olmak üzere tüm yönlerinin gelişimiyle ilgilendiğini ileri sürer. Bu itibarla, holistik paradigma, zihinsel gelişime ek olarak, işin içine duyguları da dahil ettiğinden, yabancı dil öğretiminde kaliteye katkı sağlayabilir. Nitekim Miller (2007), holistizmin, farklı şekillerde uygulanabileceğini belirtmektedir. Buna örnek olarak, Ron Miller (2005), holistik kuramını, eğitimin sosyal, kültürel ve demokratik boyutlarına da vurgu yaparak, kavramın kapsamını genişletmektedir. Konumuz itibarıyla yabancı dil öğretiminde,

bireyin öğrenmesini sınırlandırarak katı ve evrensel ilkelere bağlayan anlayışa tepki olarak, holistik ve benzeri bütünsel paradigmaların, giderek, "kişiyeye has öğrenme ve öğretim" şekline dönüşeceği öngörülebilir. Zira kültür bağlamı olan yabancı dil öğretiminde, zihinsel işleyiş kadar bu süreçte aktif olan duygular, büyük oranda bireye özgüdürler. Birey ruhunun, bu süreçte kontrol ve karar verici mekanizma olarak bulunduğu dikkate alınır ve ruhun kişiyeye özgü olmasının tartışma götürmeyen bir gerçek olduğu düşünüldüğünde, bireye özgü yabancı dil öğretimi hayal değildir. Türkiye'de yabancı dil öğretimindeki başarısızlık dikkate alındığında, kişiyeye has öğrenme ve öğretim şeklindeki alternatif, denemeye değerdir. Benzer durum,

tabi ki, diğer dersler için de söylenebilir. Nitekim Rosa'ya (2008) göre, dil öğretimi de diğer branşlarda olduğu gibi bütünsel olmalıdır. Holistik dil sınıfında rutin olan pek çok şey dil gelişimini anlamlı hale getirmek için birer fırsat olabilir. Bu gibi atmosferler, çocuklara yeni öğrendikleri dili aktif şekilde hissetmelerine ve dil gelişimi için alanlar hazırlayarak, dili tecrübe etmelerine imkân sunar. Burada, yabancı dil öğretiminin kalitesini arttırmada alternatif bir yaklaşım olan holistik eğitim

paradigmasının, temelleri, dayanakları, amaçları ve öğretim programına yansımaları üzerinde durulmuştur.

John Miller (2007), holistik eğitimi üç temele dayandırır. Bu temeller yabancı dil öğretimi bağlamında aşağıdaki gibi açıklanabilir:

1. *Denge*: Tamamlayıcı enerjiler. Bu temel, bireysel öğrenme-grupla öğrenme, analitik düşünmeyle- sezgisel düşünme, içerik-süreç ve öğrenme-değerlendirme arasında dengeye ulaşılmasını ifade eder. Birbirini tamamlayan bu enerjilerin yabancı dil öğretimine önemli katkıları olabilir. Örneğin, öğrenci bireysel öğrenme eksikliğini, grup etkinliği ile tamamlayabilir. Yabancı dil ders ma-



teryalleri, analitik düşünme ve sezgisel düşünme arasında denge oluşturacak şekilde hazırlanabilir. Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri, öğrencilerin, sınav olurken de öğrenmeye devam edecekleri şekilde hazırlanabilir. Bu konuda, otantik ölçme-değerlendirme yaklaşımı ile portfolyo-rubrik benzeri araçlar kullanılabilir.

2. *Bağlantı*: Okul derslerinin bütünleştirilmesi, toplumla bağlantılar kurulması, öğrencilerin yüzüyle bağlantılarının geliştirilmesi ve öğrencilerin ruhlarıyla bağlantı kurmalarının sağlanmasıdır. Okul-yaşam ilişkisi ile Varoluşçu felsefeyi çağrıştıran bu temel, yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin edindiği kazanımları, dilini öğrendikleri kültürel yaşamla ilişkilendirmelerinde katkı sağlayabilir. Okulda öğrenilenlerin ruh ile bağlantısının kurulması konusunda Covey (2005: 40), insanlara dört parçasının tamamını (fiziksel, zihinsel, duygusal/sosyal ve ruhsal) dile getirme yolları tanıdıkça, insanın gizil deha, yaratıcılık, tutku, yetenek ve motivasyonunun ortaya çıkacağını ifade etmektedir. Bütün bunların kalite için ne denli önemli olduğu hatırlandığında, "bağlantı" temelini yabancı dil öğretimine katkısı daha iyi anlaşılabilir. Ruh ile bağlantı hariç, benzer bağlantıların kurulmasını modern eğitim de öngörmektedir. Çünkü bu bağlantılar kurulmadığında, derste öğrenilenler hızlıca unutulabilir. Zira daha çok bilişsel öğrenme ağırlıklı yabancı dil öğrenmede, uyarıcılar kısa süreli bellekte işlenerek uzun süreli bellek için hazır duruma getirilir. Eğer bunlar üzerinde ilişkilendirme, alıştırma ve tekrar gibi stratejilerle işlem yapılmazsa, bu bilgiler silinip gider (Tosun, 2012: 38).

3. *Kapsam*: Farklı köken ve yeteneklerden öğrenciye yer verilmesi ve öğrenme stillerindeki farklılıklara kulak verilmesi için, çeşitli eğitim yaklaşımlarının sunulmasıdır. Kapsam temeli, yabancı dil öğretimine, heterojen öğrenme grupları şeklinde yansıtılabilir. İşbirlikli öğrenme yöntemini çağrıştıran bu şekildeki yansıtma, yabancı dil öğretimine fayda sağlayabilir.

Holistik eğitim paradigmasının, öğrenmedeki dört dayanağı (Mahmoudi, vd., 2012), yabancı dil bağlamında şu şekilde ele alınabilir:

1. *Öğrenmeyi Öğrenme*: Yabancı dil öğretiminde, internet, bu konuda önemli fırsatlar sağlamaktadır. Öğrenciler web sayfalarında yer alan çeviri programlarını kullanarak, kendi öğrenmelerini

ilerletebilirler. Öğrencilerin, öğrenmeyi öğrenmesi, öğrendikleri yabancı dili ilerletmeleri bakımından yaşamsal öneme sahiptir.

2. *Yapmak İçin Öğrenme*: Pragmatizmin etkisiyle günümüzde eğitimde "bilmek", giderek yerini "yapmak" fiiline bırakmaktadır. Yabancı dil öğretiminde yapmak, öğrendiği dili benzer ve farklı bağlamlarda kullanmak olarak ifade edilebilir. Öğrencinin bunu yapabilmesi, bilişsel alanın uygulama (Sönmez, 2008), düzeyinde öğrenme gerçekleştirdiğini gösterdiği için, bu, yabancı dil öğretiminde kalite göstergesi olarak kabul edilebilir.

3. *Birlikte Yaşamak İçin Öğrenme*: Holistik paradigmanın öğrenmedeki bu dayanağının, yabancı dil öğretimine yansıtılmasının, dünya barışına katkısı olabilir. Çünkü bireyler arasında olduğu gibi, toplumlar arasındaki çatışmalarda da, doğru iletişim kuramamak önemli bir yer tutmaktadır. Yabancı dil öğretimi aynı zamanda yabancı bir kültürün de öğretimi olduğu için, kültürlerin birbirini tanımasını sağlayabilir. Kültürlerin çatışmasız olarak bir araya gelmesiyle artan irtibat ve iletişimin, yabancı dil öğretiminde kaliteyi yükseltmesi beklenebilir.

4. *Olmak için Öğrenme*: Buradaki amaç, insanın doğasını keşfetmesini sağlamaktır. Fiziki yapının ötesinde, kişinin duygu ve düşünce dünyasına uzanır. Kişinin kendi varlığını keşfetmesi ve kendi bilgisiyle içsel bilgiye ulaşması anlamına gelir. Gardner'in içsel zekâ profilini çağrıştıran bu dayanak, eğitime çok önemli olan "öğrenmeyi öğrenme" yetisi için de önemlidir. Zira kendini tanıyan öğrenci, kendi öğrenme yollarının da farkına varacağı için, şahsına özgü öğrenme stilini kullanarak daha etkili yabancı dil öğrenebilir.

Holistik paradigmanın kaynağı, temelleri ve dayanaklarından sonra, amacına değinmekte yarar vardır. Hare, (2010), holistik eğitim amaçlarını şu şekilde özetlemektedir:

Holistik eğitimin amacı, öğrencilerin, yetenek ve özelliklerini, yaşam boyu öğrenmelerinin bir parçası olarak, meydan okuyucu bir tarzda geliştirmektir. Holistik eğitim, örgün eğitimden başlayıp, yaşam boyunca devam eden kişisel bir keşif yolculuğudur. Öğrenciler, durum ve taleplerinden farklı öğrenme ve yaşam deneyimleri kazanırlar. Holistik eğitimin, iyi bir eğitim sistemi olduğu tartışılabilir. Ancak, bilgiye dayalı bir eğitim sisteminin değerine hakim bir

odaklanma olmaya devam ederken, bütüncül eğitimin avantajları gerçekleştirilemez.

Son olarak, holistik paradigmanın; zihin-beden, doğrusal düşünme-sezgisel bilme, birey-toplum ile akademik disiplinler arasında bağlantılar kurma fikri (Miller, 2007), yabancı dil öğretiminde program geliştirmeye bütünsellik olarak yansıtılabilir. Holistik yaklaşımı temel alan yabancı dil öğretim programının kriterleri şu şekilde sıralanabilir:

- Kazanımlar, mümkün olduğunca öğrenilen dilin günlük yaşam deneyimlerine yönelik olmalı ve içerik, buna uygun seçilip, düzenlenmelidir.
- Eğitim durumlarında öğrenmeyi, somuttan soyuta doğru yapılandırarak etkinliklere yer verilmelidir.
- Eğitim durumlarında, bireysel farklılıklara göre çoklu yöntem-tekniklere yer verilmelidir. Zengin öğrenme yaşantılarına yönelik etkinlikler olmalıdır.
- Dış çevre, öğrenme aktivitelerine entegre edilmelidir.
- Programın tüm öğeleri, öğrencilerin zihinsel ve duygusal gelişimini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Orion, 2007).

Sonuç

TES'in kadim meselelerinden birisi olan yabancı dil öğretimi problemi, zamanla katlanarak, bugün, Türkiye'nin kalkınmasını yavaşlatma potansiyeli taşıyan bir sorun yumağı olarak karşımızda durmaktadır. Bu sorun, kalkınmasında eğitime özel bir önem atfetmiş olan Türkiye'nin, küresel bazda, ekonomik, kültürel, politik ve sosyal alanlardaki hedeflerine ulaşması ile yakından alakalıdır. Zira yabancı dil denilince ilk akla gelen İngilizce, günümüzde neredeyse bir Dünya dili haline gelmiş ve giderek de bilim dili olma yolunda ilerlemektedir. Bu itibarla, özellikle İngilizce öğretimi sorunu, bir dil öğretimi probleminden çok öte, Türkiye'nin politik, bilimsel, teknolojik ve ekonomik geleceğini ilgilendiren kritik bir konu haline gelmiştir. Dolayısıyla sorunun çözümü ciddi bir Devlet politikası olarak ele alınmalı ve gerekirse TÜBİTAK, konuya el atmalıdır.

Literatüre göre, yabancı dili etkileyen faktörler içsel ve dışsal faktörler olarak ikiye ayrılabilir. İçsel

faktörler öğrencilerin biyolojik, fiziksel, psikolojik, bilişsel ve sosyal özellikleri; dışsal faktörler ise, okul, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve mesleği, aile yapısı, evde kullanılan dil gibi sosyoekonomik ve sosyo-kültürel özellikleridir (Kuzu, 2013: 9). Bunlara isteklendirme, yöntem, yaş, cinsiyet, kişilik, motivasyon, deneyim ve öğrenme stilleri de eklenebilir (Arslan ve Akbarav, 2010). Türkiye'de yabancı dil öğretim sorununun sebebini bunlardan birisine bağlamak doğru olmaz (Demirpolat, 2015: 7). Bu minvalde TES'in yabancı dil öğretim sorununun genel olarak, yöntem, öğretmen niteliği ve öğrenci özellikleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Ancak soruna biraz daha yakından bakıldığında, söz konusu nedenler dışında, sorunun, Türkiye'ye has kültürel bağlamda birtakım değişkenlerle de ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sorunun çözümünde, bilinen yabancı dil öğretim sorunlarına ek olarak, bize ait sosyolojik durum ve kültürel bariyerlerin de mutlaka analiz edilmesi gerekir. İmparatorluk bakiyesi olmakla ilgili sosyolojik ruh durumumuz, tarihimizden kaynaklanan kültürel faktörler, dil öğretim yaşı ve öğrenilmiş çaresizliğe doğru giden yabancı dil kaygısı, öncelikle analiz edilmesi gereken muhtemel nedenler olarak sıralanabilir. Bunlardan öğretim yaşı ile ilgili olarak MEB'in son uygulaması, doğru yönde atılmış bir adım gibi görünmektedir. Zira araştırmacıların birleştiği ortak nokta, dil ediniminde öğrenmeye başlama yaşının en önemli parametreler arasında olduğudur (Haznedar, 2010: 747). Bunun dışında, bugüne kadar dillendirilenler dışında, alternatif seslere de kulak vermek gerekir. Zira bilindik çözüm yol-



larıyla sorunu aşamadığımız ortada. Bu itibarla, holistik fikir ve eğitim paradigmasının, yabancı dil öğretiminde katkıları tartışmaya değerdir. Holistik eğitim paradigması, öğrenmede, bugüne kadar işin içine katılmayan ruh ve duygular gibi insani boyutlara da yer vermesi hasebiyle, kültürümüze de uygun gibi görünmektedir. Ayrıca dili parçalara ayırarak öğretilmesine karşı çıkan ve yabancı dilin bir bütün olarak öğretilmesini savunan bu akım, Yapılandırmacılık gibi çağdaş eğitim yaklaşımlarına uygun olması hasebiyle de Türkiye’de nitelikli yabancı dil öğretimine katkı sağlayabilir. Ancak holistik eğitim paradigması da diğer birçok model ve yaklaşım gibi, bize ait olmayan kültürlerin ürünü olduğu için, bu yaklaşımın da mutlaka analiz edilip, bize uyarlanması gerekir. Çünkü yurt dışındaki anlayışları aynen alıp olduğu gibi uygulamak gerçekçi değildir; ülkemizdeki ortamın, bağlamın, öğretim ve öğrenim koşullarının da değerlendirilmesi gerekmektedir (Kocaman, 2012: 3). Yoksa diğer ithal fikir ve modeller gibi, bu da, TES’in vücudu tarafından reddedilen “organ nakli” akıbetine uğrayabilir. Yapılması gereken, holistik paradigma gibi menşei yabancı olan yaklaşımların, filtre edilerek milli bünyeye uygun yönlerini alıp, bize uyarlamak olmalıdır. Diğer program anlayışlarından maneviyat boyutu ile ayıran holistik paradigma (Miller, 2005), TES’e hiç bir şey katmasa bile, sıklıkla “ruhsuz” olduğu eleştirilerine maruz kalan eğitimimize manevi boyut ekleyerek, yabancı dil öğretimi de dahil, maarifimizi insanileştirmede destek sağlayabilir. Zira yabancı dil öğretiminin hedefi olan öğrenciler, birer insan olarak, kabaca madde ve mananın toplamdırlar.

Kaynaklar

- Arslan, M. ve Akbarav, A. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon-Yöntem Sorunu ve Çözüm Önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 179–191.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 4 (1), 81-94.
- Bayraktaroğlu, S. (2012). Neden Yabancı Dil Eğitiminde Başarılı Olamıyoruz? Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. *Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, 12 – 13 Kasım 2012
- Clark, E. T. (1991). “Holistic Education: Search for Wholeness.” In *New Directions in Education*, edited by Ron Miller, 53-62. Brandon, Vermont: Holistic Education Press.
- Covey, S. R. (2005). *8’inci Alişkanlık- Bütünlüğe Doğru* (Çev: S. Soner ve Ç. Erendağ) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285-307.
- Demirpolat, C. B. (2015). Türkiye’nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı Sorunlar ve Çözüm Önerileri, SETA Yayınları, Analiz Sayı 131.
- Hare, J. (2010). Holistic Education: An Interpretation for Teachers in the IB Programmes. International Baccalaureate Organization.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*. 4 (2).
- Kocaman, A. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Ötesi. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. *Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, 12 – 13 Kasım 2012
- Kuzu, H. (2013). Ortaöğretimde Yabancı Dil (Almanca) Öğretiminin Öğrenci Memnuniyeti Açısından Değerlendirilmesi: Anadolu Lisesi Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A. and Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic Education: an Approach for 21 Century. *International Education Studies*, 5(2), 178-186.
- Miller, J. P. (2007). *The Holistic Curriculum*. University of Toronto Press. Second Edition: Canada.
- Miller, R. (2005). A Responseto the Crisis of our Time. Paper presented at the Institute for Vakarakkoçlues Education in İstanbul, Turkey in November, 2005.
- Miller, R. (1992). Defining a Common Vision: The Holistic Education Movement in the U.S. Orbit, Special Issue: Holistic Education in Practice 23, no.2 (1992): 20-21. Edited by J. Miller and S. Drake. Toronto: OISE Press.
- Nakagawa, Y. (2000). Education for a Wakening: An Eastern Approach to Holistic Education. *Foundations of Holistic Education Series (Volume 2)*. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.
- Oral, Y. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Politikaları Bağlamında İngilizce: Eleştirel Bir Çalışma. *Alternatif Eğitim E-Dergisi*, 1(1), 59-68.
- Orion, N. (2007). A Holistic Approach for Science Education for All. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(2), 111-118
- Özkan, E. S., Karataş, İ. H. ve Gülşen, C. (2016). Türkiye’de 2003-2013 Yılları Arasında Uygulanan Yabancı Dil Eğitimi Politikalarının Analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 245-254.
- Palmer, P. (1998) *The Courage to Teach. Exploring the Inner Landscape of a Teacher’s Life*. San Francisco: Jossey –BassInc.
- Peker, T. (2006). Çal Bölgesindeki Okullarda İngilizce Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Çal Sempozyumu*, 1-3 Eylül 2006, Denizli.
- Rosa, M. (2008). Didactic Approaches for Teachers of English in an International Context. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Spain.
- Schemmann, M. (2008) The Holistic Curriculum in Higher Education. *Annual Scientific Conference Abai Almaty State University*, 30th April 2008.
- Schreiner, P. (2006). *Holistic Education as a Challenge for Modern Education*. Keynotelecture at the Conference of Orthodox Religious Education : Holistic Christian Education at, Valamo Lay Academy, Finland, 29 July 2006.
- Sönmez, V. (2008). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Öğretmen Yayınları
- Tosun, C. (2012). Yurdumuzda Yabancı Dil Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Başarısızlığın Nedeni Yöntem mi? 1. *Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, 12 – 13 Kasım 2012.
- Tütüniş, B. (2012). İngilizce Öğretiminde Yöntem Sorunları. 1. *Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, 12 – 13 Kasım 2012.

Türkiye’de İngilizce Öğretimi ve Genel Öğretim Sistemi Üzerine Bir Değerlendirme

Doç. Dr. Engin ASLANARGUN
Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Ülkemizde yabancı dil öğretimi en başarısız öğretim alanlarının başında gelmektedir. Yaklaşık on binlerce İngilizce öğretmeni haftalık ortalama iki ile dört saat İngilizce dersi vermekte ancak öğrenciler dil öğrenme adına lise mezunu olduklarında bir iki cümle dahi kuramamaktadır. En genel anlamıyla ilkokulda 2. sınıftan başlayarak haftada 2 ders saati, ortaokulda haftada 4 ders saati, lisede ise haftada 2 ders saati İngilizce, ders programda yer almaktadır. Bir eğitim öğretim yılı 180 iş günü olduğu için 36 hafta yer almaktadır. Lise türüne göre ders saatleri değişmesine karşın dört yıllık bir lise boyunca görülen İngilizce dersleri de eklendiğinde bir öğrencinin 4. sınıfta başlayıp 12. sınıftan mezun olana kadar ortalama 1000 saat İngilizce dersi görmektedir. Bunun sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğu ancak bir iki cümle kurabilmektedir.

Bunun sorumlusu kimdir?

On binlerce İngilizce öğretmeni bu 1000 saat boyunca sınıflarda ne yapmaktadır?

Kitap, kaynak, materyal harcaması nereye gitmektedir?

Bu 1000 saat İngilizce dersi sonunda bir-iki cümle kuramama öğrencilerin öğrenme psikolojisini ve deneyimini nasıl etkilemektedir?

Çocuklarının bu kadar saat İngilizce dersi görmesine rağmen dil öğrenememesi velileri rahatsız etmekte midir?

Bir okul müdürü bu durumdan vazife çıkarıp yönettiğini zannettiği okulda bunun sebebini İngilizce öğretmenleriyle irdelemeye ve çözüm üretmeye çalışmakta mıdır?

Bu durumdan rahatsız olan ve kendini sorgulayan öğretmen sayısı kaçtır?

Bu etkisizlik birçok genel müdürlükte yer alan eğitim öğretim dairesi başkanlarının, şube müdürlerinin ve diğer yetkililerinin ilgisini çekmiş midir?

Talim Terbiye Kurulu başkanları, üyeleri ve uzmanları kendi hazırladıkları, inceledikleri, onayladıkları veya en hafif ifade ile sonucunu değerlendirmek durumunda oldukları bu öğretim faciasının farkında mıdır? Herhangi bir çözüm önerileri var mıdır?

Son olarak birçoğu akademisyen, deneyimli siyasetçi ve kendini yetiştirmiş insanlar olan bakan, müsteşar ve genel müdür gibi üst düzey bürokratların bu durumdan haberdar olmamaları mümkün müdür? Hiç durumdan vazife çıkarmayı düşünmüşler midir?

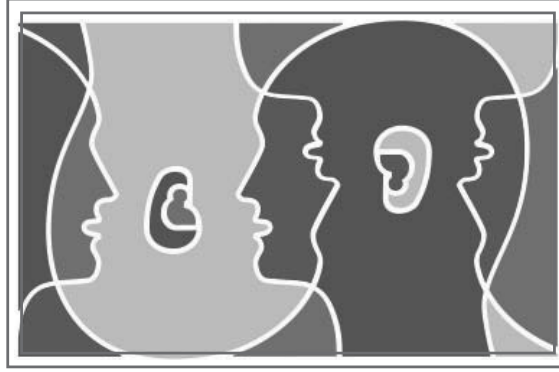
Görüldüğü gibi çok basit bir hesaplama ile bile ülkemizde dil öğretimi adına bir tiyatro oynanmaktadır. On binlerce öğretmen, binlerce saat, milyonlarca öğrenci, trilyonlarca lira kaynak, yer, mekân harcanarak dil öğretimi yapılmış izlenimi verilmekte; bu durumun programlanmasından ve yönetilmesinde sorumlu il, genel müdürlük, talim terbiye ve bakanlık yetkilileri ve uzmanları da eğitim kalitesinin gittikçe yükseldiği yönünde demeçler vermektedir. Kısaca ülkemizde en başarısız olunan öğretim alanlarının başında yabancı dil öğretimi gelmektedir. İlginç olan bu durumun sorumluluğunu üstlenmek bir yana sanki ortalıkta başarısızlık olmadığı öğrencilerin gayet güzel dil öğrendiği algısı okullarda oluşturulmaya devam etmektedir.

Türkiye’de Dil Öğretim Politikası

Ülkemizde dil öğretim politikaları konjonktürel olarak değişmekte, dünya siyasetinde eğilimler ve dengeler doğrultusunda tarihsel olarak dil öğretimi çekim merkezleri de değişmektedir. On

dokuzuncu yüzyılda Fransız ihtilalinin özgürlükçü ve devrimci etkisi ile batıya öğrenciler ve devlet adamları gönderilmeye başlanmış, imparatorluğun kurtuluş çareleri olarak batılılaşma ve batıyı örnek alma dönemi başlamıştır. Tanzimat, İslahat, Meşrutiyet ve nihayetinde Cumhuriyet olarak tamamlanan adımların ve yeniliklerin tamamının batıdan esinlendiği, batıda yetişen veya bir süre oralarda görev yapan bürokratların devleti yönetmeye başlamasıyla gerçekleştirildiği bilinmektedir. Tanzimat döneminde etkili olan Mustafa Reşit Paşa, Mecellenin mimarı Ahmet Cevdet Paşa, Enver Paşa, Mustafa Kemal Paşa gibi devlet adamlarının neredeyse tamamı batıyı bilen, o zamanki şartlarda Fransızca’yı ve Almancayı oldukça güzel konuşan kişilerdir. Tanzimat döneminde yazılan romanlara bakıldığında birçok Fransızca kelime, cümle ve Fransız hayranlığı had safhadadır. Neredeyse her romanda bir Fransız dadı veya Fransızca öğretmeni evin çocuklarına Fransızca öğretmeye çalışmaktadır. Kültürlü ve okumuş olmak demek Fransızca bilmek ve cümlelerin arasına Fransızca kelimeler sıkıştırarak Türkçe konuşmak demektir o zamanlar. On dokuzuncu yüzyılın sonlarına doğru savaş rüzgârları ve ittifaklarla birlikte Alman etkisi artınca Alman subaylar ordunun modernizasyonunda görev almaya ve

Almanya’ya öğrenci, subay ve devlet adamı trafiği yoğunlaşmaya başlamıştır. Orduda ve devlet yönetiminde Alman etkisi ve hayranlığı sosyal ve kültürel yaşamda da Almancanın popüler olmasına ve batılılaşma adına yaygınlaştırılmaya başlanmasına sebep olmuştur. Bu dönemde orduda ve devlet yönetiminde Alman etkisi üzerine kitaplar ve çalışmalar da üretilmiştir (Ortaylı, 2016). Almanların 1. Dünya savaşında yenilmeleri ve cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte ilk yıllarda genel bir batılılaşma eğilimi olarak Fransızca, Almanca ve İngilizce benzer düzeyde etkili olmaya devam etmiştir. Öztürkçe politikalarının da etkisiyle Osmanlıca, Arapça ve Farsçadan arındırılmış bir dil politikasının 2. Dünya savaşına kadar değişik tonlarda devam ettirildiğini söylemek mümkündür. Savaş sonrası İngiliz ve Amerikan etkisi ile bu sefer İngilizcenin yabancı dil olarak popüler olmaya başladığını ve okullarda yabancı dil olarak Fransızca ve Almancanın yerini aldığı görülmektedir. Dil terminolojisi-



sinde “Lingua Franca” denen yani en popüler Batı Dili, güçlü, ve etkili ülkenin dili “dünya dili” olarak bütün dünyada etkisini hissettirmektedir. Önceki yüzyıllarda devrimlerin, aydınların ve özgürlükçü havanın etkisiyle Fransızca “Lingua Franca” konumunda iken günümüzde politik, ekonomik ve teknolojik gücün etkisi ile en fazla konuşulan dil olmamasına rağmen, Çince ve İspanyolcadan sonra üçüncü konuşulan dil olarak İngilizce “Lingua Franca” olarak dünya genelinde etkili olmaktadır.

Burada genel çerçevesi çizilen dünyada ve ülkemizde egemen olan dil öğretim politikaları ve yönelimleri, eğitim sistemleri aracılığıyla topluma aktarılmaya çalışılmaktadır. Ülkemizde dil öğretimi devletin güncel politikaları doğrultusunda şekilsel ve politik olarak bağlamından kopuk bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Ülkenin yönü, devletin sistemi ve politik tercihi demokratik yöntemlerle toplumun tercihleri yerine devleti yönetenlerce belirlendiği için son iki yüz yıllık yönelimlerin sü-

rekli maceralı ve değişken olduğu görülmektedir. Batılılaşma adına dönemsel olarak Fransız, Alman ve Anglo-Amerikan politikalarının ve hayranlığının bir sonucu olarak eğitim sisteminde yabancı dil öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Batılı ülkelerin ilerleme, gelişme ve teknoloji anlayışları çok yönlü irdelenme

ve analiz edilme yerine sadece şekilsel yönden taklit edilmeye çalışıldığı için bu politikaların bir sonucu olarak okullardaki dil öğretimi de şekilsel bazı dilbilgisi kurallarının taklit ve tekrarının ötesine geçememiştir. Toplumsal olarak bir kültürel yönelim ve medeniyet tercihi yapılmadığı, bunun yönetici elitler eliyle gerçekleştirilmeye çalışıldığı için dil öğretimi de sürekli dirençle karşılaşmış, muhalif olunan, medeniyet olarak karşı çıktığı için “gâvurca” olarak tanımlanarak cephede savaşan düşmanların dilinin okullarda öğretilmesi olarak algılanmıştır. Devleti yönetenlerin ve politika belirleyenlerin yüzeysel ve taklitçi adımları eğitim sisteminin politikalarına da kaçınılmaz olarak yansımış ve okullardaki dil öğretimi de ruhsuz, estetikten uzak, kültürel olarak anlamsız, bağlamdan kopuk bir gramer öğretiminden öteye geçememektedir. Günümüzde eğitim anlayışlarında bazı değişimlerle birlikte bu algının yeni nesillerde değişmeye başladığını söylemek mümkündür.

Yabancı Dil Öğretiminin Kültürel Yönü

Okul düzeyinde etkili olmayan bir dil öğretimi hangi politikaların bir sonucudur? Coğrafi, tarihi ve kültürel bağlam düşünüldüğünde niçin Farsça veya Arapça değil de İngilizce, Almanca veya Fransızca gibi batı dillerini öğretmek durumundayız? Dil öğretmek bu kadar zor mudur? Diğer ülkeler dil öğretimini nasıl başarmaktadır? Batıda bir öğrenci ortalama 3-4 dil konuşabiliyorken ülkemizde niçin yıllardır bu kadar öğretmen, kaynak ve ders saati ile bir dil bile öğretilmemektedir? Başarısızlık sadece dil öğretiminde mi vardır, yoksa diğer derslerin öğretiminde de etkisizlik söz konusu mudur?

Kültürün en önemli unsurlarından birisi dildir ve kültürler genellikle dil aracılığıyla taşınır veya empoze edilir. Ülkemizde dil öğretiminin başarısız olmasının nedenlerinden birisi de kültürel, coğrafi ve tarihi olarak farklı anlayışlara ve bakış açılara sahip ülkelerin dillerinin öğretilmeye çalışılması ile ilgilidir. Ortaklık, benzerlik ve işbirliği ne kadar fazla ise etkilenme ve birbirinden öğrenme de o kadar fazla olacaktır. Son iki yüzyıl boyunca öğrenilmeye çalışılan Fransızca, Almanca veya İngilizce gibi batı dillerin konuşulduğu ülkeler ile Türkiye arasında kültürel olarak çok fazla ortaklık bulunmamaktadır. Hatta sürekli rekabet, savaş ve düşmanlık ilişkilerine dayanan bir iletişim olduğu için ciddi psikolojik engellerin olduğunu da söylemek mümkündür. Dini, kültürü, hayat anlayışı, maddeye bakış açısı, insan ilişkileri ve yaşam tarzı ile farklı dünyalara ait ülkelerin dillerini öğretmek oldukça zordur. Bunun tersine ülkemizde Arapça ve Farsça anlayan, bazı kelimelerle iletişim kurabilen insan sayısı özellikle sınır illerinde yukarıda sayılan kültürel benzerlikten dolayı daha fazladır. Güney ve doğu illerinde yaşayan insanlar herhangi bir dil eğitimi almadan sınırdaki ülkelerin dillerinde iletişim kurabilmektedir. Ortak tarihi ve kültürel ilişkilerden dolayı Arapça ve Farsça konuşulan ülkelerin insanları da Türkçe anlayabilmekte ve iletişim kurabilecek kadar konuşabilmektedirler.

Ortak tarihi ve kültürel bir arkaplana sahip olmanın bir dili öğrenmede ve konuşmadaki etkisi Avrupa ülkeleri örneğinde daha iyi anlaşılabilir. Günümüzde Avrupa’da yaşayan bir insan ortalama 3-4 dil bilmekte ve bu dillerde iletişim kurabilmektedir. Genellikle Almanca, Fransızca, İngilizce ve İtalyanca dilleri ortalama eğitime sahip bir Avrupa insanı tarafından anlaşılmakta ve konuşulmaktadır. Bunun *en önemli sebebi* bu dilleri konuşan insanların benzer, hatta ortak bir kültüre sahip

olmaları ve anadillerinin benzer dil ailesine ait olmasıdır. Avrupa’da yer alan yaklaşık 15-20 ülkede yaşayan insanlar büyük oranda aynı dine mensuptur, bir asır öncesine kadar aynı imparatorluğun parçasıdır ve hayat anlayışları birbirine oldukça yakındır. Bugün Avrupa üzerinde yer alan 15-20 kadar devletin yerinde bir kaç asır önce sadece iki veya üç devlet veya imparatorluk olması aynı tarihi geleneğin devamı olduklarını göstermektedir. Bu da kültürel benzerlikleri arttırmakta ve iletişimi kolaylaştırmaktadır. *İkinci sebep* olarak batı dillerinin aynı dil ailesine sahip olması, dolayısıyla benzer kavramlar ve cümle kuruluşu ile ilgilidir. Herhangi bir Alman, İngiliz, Fransız veya İtalyan diğer bir Avrupa dilini öğrenmek istediğinde kelime düzeyinde pek sıkıntı çekmemektedir. Genellikle aynı kökten türedikleri için bazı harflerde değişik olmakta ve bu da kendi anadillerinden yola çıkılarak anlaşılabilir. Tamamıyla yeni bir kelime öğrenmek veya ezberlemek durumunda kalmamaktadırlar. Yapı bakımından ise Türkçe sondan eklemeli bir dildir, özne en başta yüklem en sonda yer alır; batı dillerinde ise yüklem özneden sonra gelmektedir. Farklı dil ailesine mensup bir dil öğrenilirken zihindeki dil şemaları da değişmekte, yeni bir dil yapısı zihinde algılanmak durumunda iken aynı dil ailesinden bir dil öğrenilirken sadece bazı yapılar ile bazı kelimeler değişmektedir. Dolayısıyla aynı dil ailesinde fazla düşünmeden, özne-yüklem karışıklığına ve strese yol açmadan, hangisi özne hangisi yüklem endişesi taşımadan cümleler dökülmektedir. *Üçüncü olarak* Avrupa ülkeleri arasındaki yakın iletişim ve ulaşım olanaklarının birkaç dili konuşabilmeye katkı sağladığı söylenebilir. Aynı coğrafyada yaşadıkları için ülkeler arasında yasal bir sınırlama olmadan kolayca seyahat edebilme özgürlüğü ve hızı iletişim araçları insanların sık ve kolayca diğer bir Avrupa ülkesine gidebilmesine olanak sağlamaktadır. Dolayısıyla o ülke insanıyla bir şekilde iletişime geçilmekte ve o ülkenin dili ile ilgili yazılı, işitsel ve görsel unsurlara daha fazla maruz kalmaktadır. Kısa süreli seyahat ve gezilerde bile öğrenilen dil bilgisi ve kelimesi onlarca saat alınan dersten daha fazla olabilmektedir. Ayrıca kitle iletişim araçları, televizyon, bilgisayar ve cep telefonu teknolojilerinin etkilerini de yok saymamak gerekmektedir.

Dünyada bir yabancı dili en iyi konuşabilen milletlerin veya ülkelerin sömürge ülkeleri olduğu görülmektedir. Günümüzde Almanca, Fransızca, İngilizce ve İtalyanca gibi kendi ülkeleri dışında bu dilleri konuşan ülkeler ve milletler büyük oranda belirli bir süre bu ülkelerin sömürgesi olmuş ve

hâlâ ekonomik ve siyasi olarak bu ülkelerin etkisi altında olan ülkelerdir. Batı ve Kuzey Afrika’da Fransızca, güney ve doğu Avrupa’da Almanca, Kuzey Afrika’da İtalyanca, Güney ve Doğu Afrika ile uzak doğu ülkelerinde İngilizce, orta Asya’daki Türk ve diğer cumhuriyetlerde Rusçanın bilinmesi, konuşulması ve hâlâ iletişim dili olarak kullanılmasının arkasında sömürgecilik geçmişinin izleri yatmaktadır. Aynı şekilde ABD’de İspanyolcanın İngilizce kadar yaygın bir dil olarak konuşulmasının sebebi İspanyol ve Portekizli sömürgecilerin Orta, Güney ve Doğu Amerika’da yürütmüş oldukları işgal ve sömürge tarihinin etkisiyle ilgilidir. Bir Pakistanlı’nın İngilizceyi çok iyi konuşması, aynı şekilde Kıbrıslı bir türkün Rumca’yı ve İngilizceyi Türkçe kadar bilmesi, Cezayirli birinin Fransızca’yı anadili gibi Konuşabilmesi sömürgecilik tarihi ile ilgilidir.

Türkiye’de Öğretimin Genel Başarısızlığı

Başarısızlık sadece dil öğretiminde mi vardır, yoksa diğer derslerin öğretiminde de etkisizlik söz konusu mudur? Bu çalışmanın giriş kısmında belirtildiği gibi bir öğrenci Türkiye’de zorunlu eğitim süresini tamamladığında ortalama 1000 saat İngilizce dersi görmüş olmaktadır. Diğer bir ifade ile ilkököl 2. sınıftan lise son sınıfa kadar dokuz yıl boyunca ortalama 1000 saat İngilizce dersi görmekte ve temel düzeyde bazı gramer kurallarını bilme dışında İngilizce öğrenememektedir. Bazı lise türlerinde haftalık ders saatinin daha fazla olduğu düşünüldüğünde toplam ders saati daha da artmaktadır. Bu kadar ders saatine rağmen dil öğrenememe durumu sadece İngilizce için mi geçerlidir, yoksa diğer branş derslerinin öğretimlerinde de aynı durum söz konusu mudur?

Bir öğrenci ilkököl birinci sınıftan lise onuncu sınıfa kadar sınıf düzeyinde değişmekle birlikte ortalama 70 saat Türkçe ile Türk dili ve edebiyatı dersi görmektedir. Lise boyunca toplam 8 saat dil ve anlatım dersi de programda yer almaktadır. Bir eğitim öğretim yılında toplam 36 hafta olduğu düşünüldüğünde zorunlu eğitim boyunca bir öğrenci 2808 saat Türkçe ile ilgili bir ders almaktadır. Lise mezunu veya üniversiteye devam eden ortalama bir öğrencinin okuduğunu anlama düzeyinin ve buna bağlı olarak Türkçe kendini ifade edebilme becerisinin iyi olduğunu söylemek mümkün değildir. Binlerce saat Türkçe dersi programda yer almasına karşın kitap okuma düzeyinin ve alışkanlığının yeterli olmadığı bilinen bir gerçektir. Bu halde okullarda okutulan bu kadar ders saatinin etkisizliğinin sorgulanması gerekmez mi? Aynı şekilde bir

öğrenci ilkökolden lise 10. sınıfa kadar 1872 saat matematik dersi görmektedir. Matematik dersinin genel amaçlarından olan soyut düşünme becerisi, farklı çözüm yollarını deneme yöntemi ve zihinsel becerilerini geliştirme gibi kazanımlardan ne kadarı gerçekleşmektedir? Ortalama bir lise mezunu öğrencinin matematiği anlama ve en temel konularda işlem yapma becerisi hangi düzeydedir? Fen grubu derslerinde de durum farklı değildir. Bir öğrenci ilkökolden lise mezunu olana kadar hayat bilgisi, fen bilimleri, biyoloji gibi dersleri 1000 saatten fazla görmektedir. Bu derslerin kazanımlarına öğrenciler hangi düzeyde sahip olarak mezun duruma gelmektedir? En son açıklanan uluslararası PISA sınavı sonuçlarına göre (CNNTÜRK, 20017) Türkiye, ortalaması 493 olan **bilim** sıralamasında 425 puanla, ortalaması 493 olan **dil ve yazı** sıralamasında 405 puanla, ortalaması 490 olan **matematik** sıralamasında ise 413 puanla tüm alanlarda ortalamanın çok gerisinde kalmıştır. Buna göre öğrencilerimizin bilimsel analiz yapma becerileri; okuduğunu anlama, yorumlama ve yazma düzeyi; sayısal çözüm üretme ve öngörme kapasiteleri oldukça düşük ve diğer ülkelerin gerisinde yer almaktadır. Aynı şekilde Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme birimi raporuna göre (2016) fen okuryazarlığı, okuma becerileri ve matematik okuryazarlığı olarak adlandırılan becerilerin kazandırılmasında eğitim sistemimizin oldukça başarısız ve etkisiz olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu raporun belki de en çarpıcı bulgusu en iyi okullarımız olarak bilinen fen ve sosyal bilimler liselerinin öğrencileri başarılı ülke öğrencileri ile yarışabilecek düzeyde iken ortaokul, çok programlı lise ve meslek liseleri düzeyinde başarısız ve etkisiz bir eğitim öğretim sistemimizin olduğudur. Buna göre “iyi” olarak bilinen okullara devam eden sosyo ekonomik düzeyi yüksek aile çocukları başarılı olurken, sosyal ve ekonomik olarak dezavantajlı aile çocuklarının devam ettiği veya ortaokul düzeyinde eleme yapılmadan önceki düzeyde bütün öğrencilerin yer aldığı okulların başarı sıralaması en sonlarda yer almaktadır.

İngilizce konuşamama, anlayamama, yazamama ve dinleyememe noktalarında görülen eksikliklerin ve etkisizliğin Türkçe, matematik ve fen derslerinde de olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye’nin 2000’li yıllardan sonra katılmaya başladığı PISA, TIMMS gibi uluslararası sınav sonuçları temel becerilerin öğrencilere kazandırılmasında etkisiz ve başarısız bir eğitim sistemine sahip olduğunu göstermektedir. Bu sınav sonuçlarına göre temel ve orta eğitim düzeyinde öğrencile-

rimiz okuduklarını anlayamamakta, yorum yapamamakta ve zihinsel becerilerini yeterince kullanamamaktadır. Eğitim sistemindeki bu etkisizlik bugüne has bir durum değildir; 2000’li yıllardan önce okullaşma oranları düşük olduğu ve sadece imkânları olan “iyi” öğrencilerin okuyabildiği düşünüldüğünde görece olarak daha başarılı olunduğu söylenebilir. Ancak günümüzde bütün çağ nüfusunun neredeyse tamamının okullaştığı dikkate alındığında geçmişe göre oldukça mesafe alındığı ancak yine de en başarısız ve etkisiz ülkeler arasında yer aldığını söylemek mümkündür. Politika yapıcılardan program geliştirmecilere, eğitim yöneticilerinden öğretmenlere kadar ciddi bir etkisizliğin ve eksikliğin olduğu görülmektedir.

Türkiye’de dil öğrenmenin ölçütü olarak ulusal düzeyde yapılan bazı sınavlar kullanılmaktadır. KPDS, ÜDS, YDS, YÖKDİL gibi geçmişten günümüze uygulanan çoktan seçmeli sınavlar yapılmakta ve bu sınavlardan alınan puanlara göre kişilerin dil bildiğine hükmedilerek işlem tesis edilmektedir. Dört temel dil becerisinden (okuma, yazma, konuşma, dinleme) sadece okuma becerisini kısmen ölçmeye dayalı bu gibi sınavlar dil öğretiminde sahip olunan yanlış ve yüzeysel anlayışın en üst makamlarca ve akademikerce devam ettirildiğini göstermektedir. Bu tür sınavlarda formül uygulayarak, kelime ezberleyerek, anlamadan ve yorumlamadan oldukça mekanik ve pratik test işaretleme yöntemleriyle insanlar 60 puanın üzerinde alabilmektedir. “*Matematik bilmeden sınavlarda full çekme yöntemi*”, “*soruyu anlamadan İngilizce doğru cevabı bulma tekniği*” gibi piyasa mantığıyla ve mekanik yöntemlerle insanlar çoktan seçmeli testlerde istenen sonuca yoğunlaşmakta, resmi makamlar da yaptıkları sınavlarla bu gibi yöntemleri adeta teşvik etmektedir. Türkiye’de dil bilmenin ölçütü bu gibi sınavlardan yeterli puanı almaktır. Ancak temel düzeyde gramer bilgisi, kelime ezberi, boşluk doldurma ve paragraf sorularıyla dil bilgisinin ölçülmeye çalışılması; buna dayalı olarak okullarda yabancı dil derslerinin tıpkı matematik sorusu çözermiş gibi mekanik ve bağlamından kopuk bir şekilde uygulanması; sonucunda da kaçınılmaz olarak yanlış ve çarpık bir dil öğretim yöntemine mahkûm olunması dil öğretiminin en önemli açmazları arasında yer almaktadır.

Sonuç olarak ülkemizdeki eğitim öğretim sistemi etkisiz ve başarısız bir şekilde devam etmektedir. Bunun faturasını sadece şimdiki yöneticilere ve politikacılara çıkarmak oldukça yüzeysel bir değerlendirme olarak meselenin çok yönlü anla-

şılmasını engellemektedir. Hatta 2000 öncesi ile kıyaslandığında, öğretmen ve öğrenci sayısının yüzde yüz artmasına rağmen sistemin yürüdüğü ve aynı orandaki başarıyı devam ettirdiği düşünüldüğünde mevcut durumun öncekine göre daha başarılı olduğu bile söylenebilir. Ayrıca Türkiye 2000 öncesi uluslararası sınavlara katılmadığı için ülkeler düzeyindeki karşılaştırmalardan habersiz olarak “oldukça başarılı” bir eğitim sistemi olduğu yanlışlığıyla hareket etmekteydi. Ancak uluslararası sınavlara, ülkeler arası anlaşmalar ve kriterler, AB gibi süreçler ülke eğitim sistemine ayna tutarak gerçek durumun fark edilmesine olanak sağlamıştır.

Bu çalışmanın da konusunu oluşturan genelde yabancı dil, özelde İngilizce öğretimindeki ortalama başarısızlığın ve etkisizliğin genel eğitim sisteminden ve felsefesinden kaynaklanan sebepleri olduğu gibi dil öğretiminin kendi has özellikleri ile ilgili boyutları bulunmaktadır. Genel öğretim sistemi içerisinde düşünüldüğünde yüzlerce saat, hatta binlerle ifade edilebilecek oranlarda matematik, Türkçe ve fen grubu dersler öğretim programında olmasına rağmen öğrencilerin zorunlu öğretim süresi sonunda en temel becerilere bile hedeflenen oranda ulaşamadığı görülmektedir. Ulusal ve uluslararası sınav sonuçlarına göre yüzbinlerle ifade edilen sayıdaki öğrencinin ortalamasının altında kalması ve en temel becerileri bile kazanamaması üzerinde düşünülmesi gereken en önemli eğitim problemidir. İyi aile çocukları bir şekilde okumakta ve ailelerinin sosyo ekonomik düzeyine bağlı olarak gerekli yönlendirme ile bir yerlere gelebilmektedir. Ancak sosyo ekonomik olarak dezavantajlı ailelerden gelen ve yeterli aile desteği ve yönlendirmesi alamayan çocukların büyük bir kısmı adeta kaderlerine terk edilmektedir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olması gereken okul ve öğretmen faktörü yerine aileler en temel belirleyici konumuna gelmektedir. Bu da okulların etkisizliği ve başarısızlığının en temel göstergesidir.

Kaynakça

- CNNTürk, (2007). <http://www.cnnturk.com/dunya/pisa-2015-raporu-aciklandi-turkiye-sinifta-kaldi> (Erişim Tarihi, 09.05.2017).
- MEB, (2016). PISA 2015 Ulusal Raporu, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme Ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Ortaylı, İ. (2016). Osmanlı İmparatorluğu’nda Alman Nüfuzu, 15. Baskı, İstanbul: Timaş Yayınları.

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türk Eğitim Sistemi'nde Yabancı Dil Eğitimi

Doç. Dr. Nuri GÜÇTEKİN

İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü, Özel Topkapı Levon Vartuhyan Ermeni İlk ve Orta Okulu Müdür Başyardımcısı,

Bu çalışmada Osmanlı'dan Cumhuriyet'e resmî ve özel okul müfredat programları ışığında Türk Eğitim sistemi içinde yabancı dil öğretimi değerlendirilmeye çalışılacaktır. Böylece günümüzdeki yabancı dil eğitimi hakkında yapılmak istenen uygulamalara farklı bakış açılarından katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Giriş

Osmanlı Devleti'nin klasik dönem temel eğitim kurumu medreselerdi. Kuruluş ve gelişme dönemlerinde, buldukları devir itibarıyla başarılı olan medreseler Osmanlı Devleti'nin dünya devleti olmasında önemli rol oynamışlardı. Osmanlı Devleti'nin Avrupaî tarzda reformlara tabi tutulduğu Tanzimat döneminde, yöneticilerin Batılı eğitim kurumları tercih etmesinin yanında, Avrupaî modelde yeni açılımların yapıldığı sırada alternatifler üretemeyen medreselerin yetersizliği ve eski konumlarını koruyamaması önemli rol oynamıştır. Bu süreç ilk, orta ve lise seviyesinde olduğu gibi, Üniversite kademesinde de Avrupaî tarzda kurumların açılması ile neticelenmiştir.¹ Bir anlamda medreselerin sukutu Osmanlı Devleti'nin kendi medeniyeti çerçevesinde kurumlarını yenileyemeyen başka yerlerden ithalat yaparak yeni kurumlar ortaya koyan bir devlet olmasına sebep olmuştur.

Eğitimde ilk batılılaşma hareketleri, özellikle askerî alanda başlayan yenilgilere bağlı olarak durumu tesine çevirmek için yapılan girişimler sonucunda, 1776-1839 yılları arasında yapılmış-

tır. 1773 yılında deniz subayı yetiştirmek için Mühendishane-i Bahri-i Hümayun ve 1793 yılında kara subayı yetiştirmek için Mühendishane-i Berri-i Hümayun açılmıştır. 1827 yılında Tıphane-i Amire ve Cerrahane-i Mamure ve 1834 yılında Mekteb-i Ulum-i Harbiye adıyla subay okulu açılmıştır.² Bu kurumlar bir anlamda Osmanlı'nın batıya açılan ilk pencereleri olmakla beraber diğer yandan Fransız Kültürü ve dilinin Osmanlı Devleti'nde nüfuz etmeye başladığı ilk müesseseler olmuşlardır. Bundan sonra eğitim alanında yapılan her yenilikte bu etki kendini gösterecektir.

1838 yılının Haziran ayında kurulan Meclis-i Umûr-i Nâfia ile sıbyan (mahalle), rüşdiye ve mekâtib-i aliye (yüksek) olmak üzere üç aşamalı bir yapı kurulmaya çalışılmak istenmiştir. Amaçlanan sistem kurulamadığı gibi sıbyan mekteplerinin ıslahı ile rüşdiye mekteplerinin yaygınlaştırılmasında başarısız olunmuştur. 1845 yılında önce Meclis-i Maarif ardından 20 Nisan 1857'de Maarif Nezareti oluşturulmuştur.³ 10 Şubat 1864'te Meclis-i Maarif ikiye bölünerek biri özel okullar idaresi diğeri genel okullar idaresi olmuştur. Bu yapıya 1865 yılında Tercüme Dairesi eklenmiştir. Böylece yapılan düzenlemelerle eğitim müesseseleri ve teşkilatı tamamen devlet kontrolünde ve merkezden planlanan devlet kurumları haline gelmişlerdir.

1 Eylül 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile Osmanlı Devleti'nde eğitim ilk kez ge-

1. Ali Arslan, "Darülfünun'dan İstanbul Üniversitesi'ne", **İstanbul Sempozyumu (2003)**, İstanbul, 2004.

2. Mustafa Kaçar, **Osmanlı Devleti'nde Bilim ve Eğitim Anlayışındaki Değişmeler ve Mühendishânelerin Kuruluşu**, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Bilim Tarihi Anabilim Dalı, İstanbul 1996.

3. Ali Akyıldız, **Tanzimat Dönemi Osmanlı Merkez Teşkilatında Reform (1836-1856)**, İstanbul, Eren Yayınları, 1993. s. 249-258.

nel ve sistemli hale gelmiştir. Bu zamana kadar kurulmuş olan ve kurulması düşünülen okullar, bir eğitim sistemi çerçevesinde teşkilatlandırılmıştır. İlk defa vilayetlerde Maarif teşkilatı kurulmuştur. Mekâtib-i Umumiye yani resmî mektepler, sıbyan (daha sonra ibtidâî), rüşdiye, idadî, sultaniye ve yüksek okul olarak beş kısma ayrılırken; Mekâtib-i Hususiye yani özel mektepler Müslüman, gayrimüslim ve yabancılar tarafından açılan okullar olmak üzere üç kısma ayrılacaktır. Bu oluşturulan yapı Osmanlı Devleti'nin yıkılışına kadar devam etmiştir.⁴

Resmî Okullarda Yabancı Dilde Eğitim

1860'lı yıllardan itibaren Avrupalı tarzda açılan devlet okullarının yetersizliği ve halkın yabancı ve gayrimüslim okullarda verilen batılı eğitimi alma arzusu devleti yeni önlemler almak zorunda bırakmıştır. Çünkü misyoner yönleri güçlü, yabancı ve gayrimüslim mekteplerinde verilen öğretim kalitesi yüksek eğitim, sağlanan her türlü imkân ve bunun yanında yabancı dil öğretilmesi gayrimüslimleri olduğu kadar yerel müslüman çocuklarını da bu okullara çekmiştir. Osmanlı Devleti yöneticileri bu tehlikenin en başından beri farkındaydı. Ancak halkın eğitim alma arzusu yanında Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu mali sıkıntılar dolayısıyla yeni okullar açılmadığı gibi mevcut olan resmi devlet okullarının nitelik ve nicelik olarak yetersiz kalmalarının da önüne geçilemiyordu.

II. Abdülhamid Dönemi'nde 1880'li yıllardan itibaren eğitim alanında nitelik ve nicelik olarak yetersiz kalırsa da hızlıca girilen okullaşmada ana etken misyonerlik faaliyetleriydi. Orta öğretimin temeli olan askeri ve sivil idadi mekteplerin yaygınlaştırılması, her çeşit kademe ve türde mektebin açılması ile milli bir set kurmak için Türk ve Müslümanlar tarafından özel okul açılması teşvik edilmiştir. Müslüman öğrencilerin dini ve milli özelliklerini kaybetmemeleri adına ciddi anlamda mücadele verilmiş hatta son çare olarak gayrimüslim ve yabancı okullara gitmeleri bile yasaklanmıştır. Resmî ve özel eğitim kurumlarda yabancı dil eğitiminin ilk kademe de verilmesine izin verilmemiştir.⁵

4. Nuri Güçtekin, *İstanbul'daki Husûsi Mektepler (1873-1922)*, İBB Kültür AŞ, Ekim, 2015.

5. Nuri Güçtekin, *İstanbul'daki Husûsi Mektepler (1873-1922)*, s. 62-65.

14 Ağustos 1902'de Mekâtib-i Umumiye için yapılan islahatta hazırlanan ders müfredat programında eğitim; 3 yıl ibtidâîye, 3 yıl rüşdiye ve 5 yıl idadî olmak üzere 11 yıldır. Kız rüşdiye mekteplerinde ise tahsil süresi 6 yıldır. Fransızca dersi ibtidâîye ve rüşdiye mektepleri müfredat programında yer almazken sadece idadî mekteplerin 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıflarında haftada 3'er saat olarak verilmesine karar verilmiştir.⁶

Kura Mekâtib-i İbtidâîyesi

Dersin Adı	1. Sene	2. Sene	3. Sene	4. Sene
Elifba	12	-	-	-
Kurân-ı Kerim	-	6	6	6
Tecvîd	-	-	2	2
İlm-i Hâl	-	3	3	3
Ahlak	-	-	-	1
Kırâat	4	3	2	3
İmlâ	-	2	2	-
Hisâb	1	2	2	2
Hatt	1	1	1	1
Ziraat	-	-	1	1
Toplam	18	17	19	19

Kasaba Mekâtib-i İbtidâîyesi

Dersin Adı	1. Sene	2. Sene	3. Sene
Elifba	12	-	-
Kurân-ı Azim	-	6	5
Tecvîd	-	2	2
İlm-i Hâl	2	3	3
Ahlak	-	2	2
Harf-i Osmanî	-	-	-
İmlâ	3	2	2
Kırâat	3	2	1
Münhasır Tarih-i Osmanî	-	-	2
Münhasır Coğrafya Umumi	-	-	2
Hisâb	1	2	2
Hüsn-i Hatt	1	1	1
Ziraat, Ticaret ve Sanayiye dair Ma'lumât	-	2	-
Toplam	22	22	19

6. BOA., YA.RES., 117/76, (9 C.evvel 1320/14 Ağustos 1902). Müfredat programı aşağıda verilmiştir.

Zükür Mekâtib-i Rüşdiye

Dersin Adı	1. Sene	2. Sene	3. Sene
Tecvîd, Kurân-ı Kerîm ve Ulûm-i Dîniyye	4	4	4
Türkçe	6	5	3
Ahlak	2	2	1
Arabî	2	2	2
Fârisî	-	2	2
Hisâb	2	2	2
Hendese	-	-	1
Coğrafya	2	2	2
Tarih	-	2	2
Ziraat, Ticaret ve Sanayiye dair Ma'lumât	1	1	1
Hıfzasihha	-	-	1
Hüsn-i Hatt	1	1	1
Resim	1	1	1
Toplam	21	24	23

İnas Mekâtib-i Rüşdiye

Dersin Adı	1. Sene	2. Sene	3. Sene	4. Sene	5. Sene	6. Sene
Elifba ve Şifahi Ma'lumât-ı	18	-	-	-	-	-
Kurân-ı Kerîm ve Tecvîd	4	6	5	3	2	1
Ulûm-i Dîniyye	.	2	2	2	2	2
Kırâat	4	4	4	2	1	1
İmlâ	4	4	3	2	1	1
Kitâbet	-	-	-	-	1	1
Kavâid-i Lisan-ı Osmanî	-	-	2	2	1	2
Arabî	-	-	-	-	2	2
Fârisî	-	-	-	-	1	1
Hüsn-i Hatt	-	1	1	1	1	1
Ma'lumât-ı Nafia	-	-	1	1	1	1
İdare-i Beytiyye	-	-	-	-	-	2
Ahlak	2	2	1	1	1	2
Hıfzasihha	-	-	-	-	1	1
Hesab	2	2	2	2	1	1
Coğrafya	-	-	-	2	2	2
Tarih	-	-	-	1	1	1
Ev İşleri	2	2	2	2	2	2
Toplam	18	23	23	23	23	24

Mekâtib-i İdadîye

Dersin Adı	1. Sene	2. Sene	3. Sene	4. Sene	5. Sene
Ulûm-i Dîniyye (Fıkıh ve Akaid-i Dîniyye)	4	4	4	3	3
Ahlak	.	.	1	1	2
Türkçe	3	1	1	1	1
Arabî	2	2	2	1	.
Fârisî	1	1	.	.	.
Fransızca	3	3	3	3	3
Hülasa Nizamât-ı Mülkiye	.	.	.	1	1
Hisâb	3	2	.	.	.
Usul Defteri	.	.	1	1	.
İlm-i servet (İktisat ilmi)	.	.	.	1	1
Cebir	.	.	2	2	.
Müsellesât (Trigonometri)	.	.	.	1	.
Hendese	1	2	2	2	1
Münhanik (Eğri şekiller)	.	.	.	.	1
Fizik	.	.	.	2	2
Kimya	.	.	.	2	2
Kozmografya	.	.	.	.	1
Mevâlid	.	.	.	.	4
Coğrafya	2	2	2	1	.
Tarih-i Osmanî	.	.	.	1	1
Ma'lumât-ı Ziraat ve Sıhha	2	2	2	.	.
Kitâbet	.	2	2	1	1
Hüsn-i Hatt	1	1	1	.	.
Resim	1	1	1	.	.
Toplam	23	23	24	24	24

1905-06 ders yılında idadî seviyesinde eğitim veren Numûne-i Terakki Mektebi'nde tahsil süresi ders programında 3 yıl ibtidâî, 3 yıl rüşdiye ve 4 yıl idadî olmak üzere 10 yıldır. İbtidâî kademedede yabancı dil dersi verilmezken, rüşdi kısmının 1, 2 ve 3. sınıflarında haftada 2'şer saat Fransızca dersi verilmektedir. Fransızca dersi idadî kısmı 1. sınıfta 6; 2, 3 ve 4. sınıflarında ise 5'er saattir. Programda 2, 3 ve 4. sınıflarında 1'er saat Fransızca usûl-i tercüme ile 3 ve 4. sınıflarında 1'er saat Fransızca usûl-i mükâlemeye ayrılmıştır. 1. sınıfta 6 saat, 2. sınıfta 4 saat ile 3 ve 4. sınıflarda 3'er saat gramer, lektör ve dikte yapılmıştır.⁷

1907-08 ders yılında Osmanlı Devleti'nin toplam resmî ve ruhsatlı toplam okul sayısı 2.464'ü İstanbul'da ve 10.748'i taşrada olmak üzere

7. Nuri Güçtekin, *İstanbul Erkek Lisesi Tarihi - Numûne-i Terakki Mektebi'nden İstanbul Erkek Lisesine (1884-1923)*, İstanbul Erkek Liseliler Eğitim Vakfı, Kasım 2015.

13.212'dir. Bu mekteplerde (127.908'i İstanbul'da ve 511.847'si taşrada) toplam 639.836 öğrenci eğitim görmektedir. Personel sayısı ise 7.792'si İstanbul'da ve 20.461'i taşrada olmak üzere 28.253'tür. İstanbul'da faaliyet gösteren gayrimüslim ve ecnebi okulu sayısı verilmeyen istatistiğe göre; taşrada 7.503 devlet okulunda 314.322 öğrenci eğitim alırken, 3.245 gayrimüslim ve ecnebi okulunda ise 197.525 öğrenci eğitim görmektedir. II. Abdülhamid Dönemi'nde eğitim alanında tüm yapılara rağmen ülkede eğitim gören üç öğrenciden birinin gayrimüslim ya da ecnebi okullara gittiği görülmektedir.⁸ Aslında durum daha ürkütücüdür. İstanbul'da faaliyet gösteren ve ruhsat almadan yani kaçak olarak eğitim veren gayrimüslim ve ecnebi mekteplerinde tahsil gören öğrenci sayısı eklendiğinde oransal olarak her iki öğrenciden biri gayrimüslim ve ecnebi mekteplerinde eğitim görmektedir.

Özel Okullarda Yabancı Dilde Eğitim

Osmanlı Devleti, eğitim ve öğretim kurumlarını açma ve yönetme hususunda Türk ve Müslümanları serbest bıraktığı gibi yabancı ve gayrimüslim okullarını da serbest bırakmıştır. Yabancı ve gayrimüslim okulları Tanzimat ve Islahat Fermanlarıyla elde ettikleri kazanımlarla daha da güçlü hale gelmiştir. Sayılarını arttırarak kendi kimliklerini yaratma mücadelesine başlamışlardır. Bu açıdan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, Kanuni Esasi, Özel Okullar Kanun Taslağı ve Gerekçe Mazbatası ve Mekâtib-i Hususiye Talimatnamesi öncelikle Osmanlı Devleti'nin yabancı ve gayrimüslim okullarını denetlemek ve kontrol etmek amacını yansıtmaktadır. Tabi ki bu hukuki yapı ve özel okul açmak için gereken tüm şartlar 1873'ten sonra Türk ve Müslümanlar tarafından açılmaya başlanan ve batılı modelde eğitim veren Türk özel okullarını da kapsamıştır.

Türk özel okullarda genel olarak tercih edilen yabancı dil Fransızca'dı. Özel okulların müfredat programında rüşdiye kademesinde haftada 2 saat, idadî kademesinde ise haftada 3 saat Fransızca dersi vardı. Osmanlı Devleti'nde Fransızca muallim ya da muallime yetiştiren bir müessese de mevcut değildi. Maarif Nezareti'nce açılan mü-

sabaka imtihanlarında ya da komisyon huzurunda yapılan imtihan neticesinde Fransızca muallim ya da muallimeliği ehliyetnamesi alanlar mekteplerde istihdam edilmekteydi. Fransızca dersi daimi, seyyar veya fahri statüde öğretmen ile Harbiye ve Tıbbiye mezunu asker, Darülfünun, Mülkiye ve Galatasaray Lisesi mezunları tarafından verilmekteydi. Bunun dışında memur olarak çalışan personele isteği halinde uhdesine ikinci görev olarak verilmekteydi.

Bazı Türk özel okullarında, hedeflerinde yabancı dili en iyi şekilde öğretmek Müslüman öğrencilerin yabancı okullara gitme külfetinden kurtarılması ve bu uğurda para harcanmasının önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Yine yurtdışından İngilizce ve Almanca lisan dersleri için özel olarak tablolar ve malzeme getiren ya da yabancı dil öğretimi için husûsi olarak şube açan kurumlar da mevcuttur. Gazetelerde bu şekilde ilanlar vererek, yabancı dil eğitiminde en iyi olduğunu belirten ve bu şekilde okullarına öğrenci çekmeye çalışan okulların sayısı ise oldukça fazlaydı.

Bu noktada dikkat edilmesi gereken nokta Osmanlı Devleti'nde yabancı dil eğitiminin hangi kademe yapıldığıdır. Osmanlı Devleti özel ve resmi okulların ibtidâi kısmında kesinlikle yabancı dil okutturulmasına izin vermemiştir.⁹

1873-1922 yılları arasında Osmanlı Devleti gerek talimatnamelerde gerek uygulamada yabancı dil eğitimine rüşdiye kademesinde başlamıştır. Bu uygulamada önce neslini İslâmî ahlaka göre yetiştirmek, kendi dil ve kültürünü öğretmek ve korumak amacı açık olarak görülmektedir. Bu şekilde Müslüman çocukların bu okullara giderek dini, milli ve ahlaki terbiyelerini kaybetmemeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, incelenen dönemde Türk özel okullarında; ahlaklı, vatansever, donanımlı ve bilgili bir nesil yetiştirme modeli uygulanmıştır.

Sultanî Mekteplerinde Yabancı Dilde Eğitim

Mekteb-i Sultanî (Galatasaray), 1 Eylül 1868 tarihinde Osmanlı Devleti'nde açılan ilk sultanî mektebidir. Bu tarihten sonra Sultanî mekteple-

8. Nuri Güçtekin, "Osmanlı Devleti'nin 1907-1908 Yılına Ait Eğitim İstatistiği", *İstanbul Üniversitesi Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları Dergisi*, Yıl: 2012/2, Cilt:11, Sayı: 22, s. 125-167.

9. BOA., MF.MKT., 239/57, (20 C.evvel 1312/19 Kasım 1894). Maarif Nezareti'nce tüm özel okul müdürlüklerine gönderilen yazısında; "mekteplerin ibtidâi kısmında asla lisân-ı ecnebi okutulmaması" tebliğ edilmiştir. BOA., MF.MKT., 283/19, (23 Safer 1313/15 Ağustos 1895).

rinin çoğaltılması için girişimlerde bulunulsa da 1909 yılına kadar istenilen sonuç alınamamıştır. 1909 yılında Avrupaî tarzda açılacak Sultanî mektepleri ile mükemmel okullar açarak orta eğitim sistemini çağın şartlarına uygun hale getirmek amaçlanmıştır. İstanbul ve taşra merkezlerinde yatılı olarak açılan Sultanî mekteplerinde ilk, orta ve lise kademesinin bir arada olduğu 12 yıllık eğitim verilmiştir.¹⁰

Bu mektepler, kısmı evvel (ilk kademe) ve kısmı tâli (orta) olmak üzere iki kademeye ayrılır. Orta kısım, ayrıca "devre-i ûlâ" ve "devre-i saniye" olmak üzere bugünkü anlamda ortaokul ve lise olarak sınıflandırılmıştır. 1-5. sınıflar ilköğretim, 6-9. sınıflar orta öğretim, "Edebiyat" ve "Fünûn" olarak iki kısma ayrılan 10, 11 ve 12. sınıflar da lise kısımlarını oluşturur. Yeni sistemde tüm Sultanî mekteplerinde ilk, orta ve lise eğitimi aynı kurum çatısı altında yatılı ve gündüzcü olarak verilmesi amaçlanmıştır.¹¹

1910 yılında kurulmaya başlanan sultanî mekteplerinin Osmanlı Devleti'nde faaliyet gösteren hem eğitim hem de mali açıdan oldukça ileri düzeydeki gayrimüslim ve "ecnebi" okullarına alternatif teşkil etmesi istenmektedir. 14 Ekim 1910'da idadî statüsünde olan; İstanbul, Edirne, Trabzon, Kastamonu, İzmir, Adana, Beyrut, Bursa, Elazığ, Halep, Selanik ve Kosova İdadîleri yatılı sultanî mekteplerine dönüştürülmüştür.¹² Bu eğitim kurumları önce lise yapılısa da 3 ay sonra bu uygulamadan vazgeçilmiş ve hepsi tekrardan Sultanî mektebine dönüştürülmüştür.

Kurulan ilk sultanî mekteplerini, İttihâd ve Terakki'nin ilk proje okulları olarak düşünmek gereklidir. Ancak İttihâd ve Terakki'nin iktidara tam olarak hâkim olamaması ve aynı dönemde Balkan Savaşı'nın patlak vermesi nedeniyle, eğitim alanıyla ilgili düşüncelerini hayata geçirmek için 1913 yılını beklemek gerekmiştir. 1910-1913 yılları Sultanî mekteplerinin altyapısını hazırlamak ve gerekli kanuni düzenlemeleri yapmakla geçmiş-

tir. Oluşturulmak istenen yeni sistem için ciddi bir ödenek ayrılmış, yurtdışındaki modeller titizlikle incelenmiştir. Değişen siyasi dengeler, Almanya ile ittifak vb. nedeniyle İttihat ve Terakki'nin örnek proje okulu ve eğitim yatırımlarının aktarıldığı örnek eğitim kurumu İstanbul Sultanîsi (İstanbul Erkek Lisesi) öne çıkmıştır. İstanbul Sultanîsi, bu dönemde ittihatçıların gözde eğitim müessesidir.

Osmanlı Devleti; gayrimüslim ve ecnebi okulların sakıncılarının farkındaydı. Devletin her türlü kısıtlamasına rağmen; bu okullar eğitim, kalitesinin yüksekliği ve sunduğu imkanlar dolayısıyla halkın tercih ettiği ve rağbet gösterdiği kurumlar olmuşlardır. 1914 yılına kadar, Osmanlı Devleti'nde Müslüman öğrencilerin %30'u bu kurumlarda eğitim almaya devam etmiştir. Aslında Sultanî projesi; Osmanlı Devleti'nin eğitim alanındaki mevcut durumu tersine çevirmek, gayrimüslim ve ecnebi okullara karşı cazip ve "millî" alternatifler oluşturmak için girişmiş olduğu mücadeledir.

Sultanî mektepleri "Avrupaî" tarzda, özellikle İstanbul ve taşra merkezlerinde yatılı şekilde kurularak devletin en önemli eğitim kurumları olarak tasarlanmıştır. Devlet bütün imkânlarını bu amaç için seferber etmiştir. Bu kurumlara; kütüphane, labratuar, ders araç ve gereçleri gönderilmiş; bilgili ve deneyimli öğretmenler atanmıştır. Okul binalarının bahçeli, yatılı eğitime uygun olmalarına dikkat edilmiştir. Bu dönüşüm ve atılım döneminde, Sultanî mekteplerine büyük yatırım yapılmış, buralara Maarif bütçesinden ve kuruldukları vilayetlerin özel bütçesinden önemli miktarda yatırım ve ödenek ayrılmıştır. Yukarıda belirttiğimiz gibi, bu eğitim seferberliğinin hedefleri bellidir: İlk ve orta tahsili daha işlevsel hale getirmek; bina, öğretmen, yabancı dil, vb. nedenlerle yabancı okulları tercih eden Müslüman çocukları çağın şartlarına uygun bir seçenikle tekrardan devlet kurumlarına çekebilmek.

Oluşturulan sistem için; öncelikle vilayet merkezlerinde yatılı eğitim için elverişli olan devlete ait olan ya da kiralanmış merkezi bir bina seçilmiştir. Daha sonra idari ve ders kadrosu oluşturulmuştur. İdari kadro içinde; müdür, ikinci müdür, katip, depo memuru, ambar memuru, imam ve muhteremler yer almıştır. İlk, orta ve lise kısmının öğretmenleri, alanına hâkim kişilerdir; daha da önemlisi atanmış değil, sınavla seçilmiş öğretmenlerdir. Öğretmen-

10. Nuri Güçtekin, **Eğitimli Neslin I. Dünya Savaşı'yla İmtihani**, İskenderiye Yayınları, Mayıs, 2015.

11. Bundan başka bir sınıflandırılma söz konusu değildir. Günümüzde lise olarak devam eden bu kurumların tarihçelerinde rastlanan "9 yıllık sultanî" ya da "10 yıllık sultanî statüsünde" ifadeleri yanlıştır.

12. **Maarif-i Umumiye Nezareti**, 1907-1910 Eğitim Yılı İstatistiği, s.23. 1 Teşrinievvel 1326/14 Ekim 1910 tarihinden itibaren sultanî mektebine tahvil edilmişlerdir.

lerin tüm tayinleri Maarif Nezareti tarafından yapılmıştır. Açık olan kadrolar ve tayin sonuçları o dönemin resmî gazetesi olan Takvim-i Vekayi'de yayınlanmıştır.

Eğitimle bütün iş ve işlemler Mekâtib-i Sultaniye Talimatnamesi kapsamında yapılmıştır.¹³ Okulun yeni ders müfredatı/programı oluşturulmuştur. Bu program, ilk ve orta kısım için ayrıdır. Her ders yılı için hazırlanan yıllık çerçeve programının yanı sıra haftalık ders programı da vardır. Bu yıllık plan, günlük plan ve haftalık ders programı okul müdürü ve vilayet Maarif müdürünün onayı alındıktan sonra geçerlilik kazanmaktadır.¹⁴ Öğretmenler, günlük ve yıllık eğitim planlarını bu programı dikkate alarak uygulamışlardır.

Mekâtib-i Sultaniye Devre-i İbtidâiye Haftalık Ders Çizelgesi¹⁵

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	Toplam
Ma'lûmât-ı Diniyye	4	4	4	4	4	20
Lisân-ı Osmânî	12	12	11	11	11	57
Hatt	1	1	1	1	1	5
Hesap	5	3	3	3	3	17
Hendese	-	-	1	1	1	3
Coğrafya	1	1	1	2	2	7
Tarih	-	1	2	2	2	7
Eşya Dersi	3	3	2	3	3	14
Ma'lûmât-ı Ahlakiye ve Medeniye	1	1	1	1	1	5
El İşleri	1	1	1	1	1	5
Resim	2	2	2	2	2	10
Terbiye-i Bedeniye	3	3	3	3	3	15
Toplam	33	32	32	34	34	165

13. Maarif-i Umumiye Nezareti, **Mekâtib-i Sultaniye Talimatnamesi**, İstanbul, 1329/1913. Mekâtib-i Sultaniye Talimatnamesi, 9 bölümden ve 1'i geçici olmak üzere toplam 119 maddeden oluşmaktadır. Bu talimatname ile öğrencininkabul şartları, ücretli ve ücretsiz yatılı ve gündüzcü öğrenci alımı, mekteplerde ki memur ve müstahdemlerin görevleri, mekteplerde teşkil edilecek heyetler, öğrencinin hak ve görevleri, imtihan ve diploma işlemleri ve mekteplerdeki sıhhiye ayrıntıları olarak ele alınmıştır.

14. BOA.,MF.TLY., 457/26, (29 Şaban 1333/12 Temmuz 1915).

15. Maarif-i Umumiye Nezareti Telif ve Tercüme Dairesi, **Mekâtib-i Sultaniye Ders Programı**, İstanbul, Matbaa-i Amire, 25 Nisan 1331/8 Mayıs 1915. ss.1-272. s: 1-69.

Mekâtib-i Sultaniye Devre-i Evveli Müfredatı Haftalık Ders Çizelgesi¹⁶

Dersler	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	9. Sınıf	Toplam
Ulûm-i Diniyye	2	1	1	-	4
Siyer-i Nebeviye	-	-	-	2	2
Lisân-ı Osmânî	5	5	4	3	17
Tarih	2	2	2	2	8
Coğrafya	1	1	1	1	4
Ma'lûmât-ı Tıbbiye ve Sıhhiye	2	2	-	1	5
Fizik	-	-	2	2	4
Kimya	-	-	1	1	2
Hesap ve Cebir	3	2	2	2	9
Usûl-i Defter	-	-	-	1	1
Resim Hatt-ı ve Hendese	1	3	3	3	10
Arabî	5	5	5	4	19
Fârisî	-	-	1	1	2
Lisân-ı Ecnebi	5	5	4	4	18
Resim	1	1	1	1	4
Terbiye-i Bedeniye	2	2	2	2	8
Gına (Mûsiki)	1	1	1	-	3
Toplam	30	30	30	30	120

Mekâtib-i Sultaniye Devre-i Saniye Müfredatı Haftalık Ders Çizelgesi¹⁷

Dersler	10. Sınıf		11. Sınıf		12. Sınıf		Toplam	
	Fünûn	Edebiyat	Fünûn	Edebiyat	Fünûn	Edebiyat	Fünûn	Edebiyat
Ulûm-i Diniyye	2	2	2	2	1	1	5	5
Lisân-ı Osmânî	4	4	3	3	3	5	10	12
Tarih-i Kadim	-	1	-	1	-	1	-	3
Tarih	2	2	2	2	2	2	6	6
Coğrafya	1	1	1	1	1	1	3	3
Hayvanat	-	-	2	2	-	-	2	2
Nebat	-	-	-	-	2	2	2	2
İlm-ül arz	1	1	-	-	-	-	1	1
Hıfz-ı sıhha	.	.	.	.	1	1	1	1
Fizik	2	2	2	2	2	2	6	6
Kimya	2	2	2	2	2	-	6	4
Cebir ve Hisâb-ı nazari	3	2	2	1	2	-	7	3

16. **Mekâtib-i Sultaniye Ders Programı**, 8 Mayıs 1915, s: 70. Derslerin müddetleri birer saattir. Lisân-ı ecnebi Fransızca, Almanca ve İngilizce dilleri olarak belirtilmiştir.

17. **Mekâtib-i Sultaniye Ders Programı**, s: 154. Sabah ve ya akşamları mektep idaresince tayin olunacak haftada iki ya da üç günde terbiye-i bedeniye dersinde mektep oyunları ve endehat hazırlığı gösterilecektir.

Müsellesât	-	-	1	1	-	-	1	1
Hendese ve Resim Hatt-ı	3	1	3	-	3	-	9	1
Kozmografya	-	-	-	-	2	2	2	2
Münhanîk	-	-	-	-	2	-	2	-
Mantık ve Felsefe	-	-	1	1	2	2	3	3
Resim	1	1	1	1	-	-	2	2
Arabi	-	4	-	4	-	4	-	12
Fârisî	-	1	-	1	-	2	-	4
Lisân-ı Ecnebi	5	5	5	5	4	4	14	14
Terbiye-i Bedeniye	1	1	1	1	1	1	3	3
Tatbikat-ı Fenniye	4	1	3	1	1	1	8	3
Toplam	31	31	31	31	31	31	93	93

Okul eğitim sisteminin en büyük hedeflerinden biri öğrencilerin yabancı dil (Fransızca, Almanca ve İngilizce) öğrenmesidir. Yabancı dil öğretimine orta kademedede başlanarak lise son sınıfa kadar devam etmektedir. 6 ve 7. sınıflarda 5'er saat, 8 ve 9. sınıflarda 4'er saat, 10 ve 11. sınıflarda 5'er saat ve 12. sınıfta haftada 4 saat yabancı dil dersi verilmiştir. Bu diller içinde Fransızca öne çıkmıştır. Sultanî mekteplerinin, bilhassa taşra Sultanîlerinin Almanca öğretmeni bulmakta çektikleri zorluklar dönemin belgelerine yansımıştır. Sultanî mekteplerinde en az tercih edilen dil İngilizce olmuştur. İstanbul Sultanîsi Almanca ağırlıklı bir eğitim sunarken¹⁸, Şam ve Beyrut'ta açılan ikinci Sultanîlerinde eğitim Arapça olarak yapılmıştır.

Sultanî mekteplerinde, eğitim ücretli ve ücretsiz olarak verilmiştir. Amaç, her şeyden önce vilayetlerdeki üst tabakadakilerin ve memurların çocuklarını, hatta gayrimüslim öğrencileri bu kurumlara çekebilmezdir. Ücretsiz öğrenciler, vilayet ve Nezaret hesabına olmak üzere iki kısımdır. Fakir olan öğrencilerin eğitim masrafı vilayet ve Nezaret bütçelerinden kurumlara aktarılmıştır. Sultanî mekteplerinde fakir öğrenci kapsamında ücretsiz olarak eğitim alanlar, sınıflarını geçemedikleri takdirde gündüzcü öğrenci statüsüne geçirilmiştir. Ayrıca iki yıl üst üste sınıf tekrarı olanların eğitim hakkı sona ermiştir.

Devamsızlık eğitim süresinin 1/3'ü kadardır. Bir eğitim yılı içinde üç imtihan yapılmaktadır. Bunların ikisi yazılı biri sözlüdür. Yazılı imtihanların ilki mektep açıldıktan üç ay sonra, ikincisi altı ay ve sözlü imtihan 9 ay sonra yapılmaktadır. Sınıf geç-

18. Nuri Güçtekin, **İstanbul Erkek Lisesi Tarihi - Numûne-i Terakki Mektebi'nden İstanbul Erkek Lisesine (1884-1923)**. Bkz, Almanca Eğitim s. 179-182.

bilmek için, 10'luk not sistemine göre; hem sözlü imtihanda her dersten en az 3 alınması hem de iki yazılı ve sözlü imtihanlardan alınan toplam puanların 5'ten az olmaması gerekmektedir.¹⁹

1913 yılından itibaren, nüfusu en az 30.000 olan vilayet merkezi İdadî mektepleri, Sultanî mektebine dönüştürülmüştür. Ayrıca bazı vilayetlerde yeni Sultanîler kurulmuştur. Böylece 7 yıllık idadîler, işlevlerini kademeli olarak Sultanî mekteplerine bırakmıştır.

I. Dünya Savaşı yıllarında sultanî mektepleri; personelin büyük bir kısmının askerlik hizmetinde olması, öğrencilerin önce gönüllü sonra da kanun kapsamında askere sevk edilmesi, öğretmenlerin atanamaması ve vekil bulunamadığı için derslerin boş geçmesi, bazı vilayetlere ihtiyaç duydukları ders araç-gereci ve eğitim malzemenin gönderilememesi, bazı okulların yatılı olarak açılmaması, lise kısmında eğitim alacak öğrenci bulunamaması ve özellikle maddi sıkıntıya düşen velilerin ders ücretlerini ödeyememeleri gibi birçok sorunla karşı karşıya kalmıştır. Tüm bunlara rağmen 12'si İstanbul'da 44'ü diğer vilayetlerde olmak üzere Sultanî mektebi sayısı savaş yıllarında bile artarak 56'ya ulaşmıştır. Eğitim tarihimizde, orta öğretim de bir nevi bu dönem "Sultanîler Çağı"dır.²⁰

28 Haziran 1922'de; kız ve erkek sultanî mektepleri 5+3+3=11 yani 5 yıl ilkököl, 3 yıl ortaokul ve 3 yıl lise sistemine geçmiştir. Erkek sultanî mekteplerinin tahsil süresi, ilk sekiz sene "devre-i ülâ" ve son üç senesi "devre-i saniye" olmak üzere 12 yıldan 11'e indirilmiştir. Bu kararın alınmasındaki en önemli etken, I. Dünya Savaşı ve ardından yaşanan Kurtuluş Savaşı'ndan sonra genel nüfus içinde genç ve tahsilli genç oranının neredeyse yok deneyecek kadar azalmasıdır. Kız öğrencilerde ise tam tersine, 10 yıllık tahsil süresi 11'e çıkarılmıştır.²¹

19. **Mekâtib-i Sultaniye Talimatnamesi**, madde 76 ve 86.

20. Bunların dışında kızlar için, İstanbul'da Bezmiâlem Valide Sultan, Çamlıca, Erenköy, Kandilli ve Adile Sultan ile İzmir ve Çanakkale'de İnas Sultanî mektepleri faaliyet göstermektedir.

21. Maarif-i Umumiye Nezareti Tedrisât-ı Taliye Müdüriyeti Umumiyesi, **Mekâtib-i Sultaniye Müfredat Programı**, İstanbul, Matbaa-i Amire, 28 Haziran 1338/28 Haziran 1922. ss.1-279. s. 1-4.

Zükûra Mahsus Mekâtib-i Sultaniye Devre-i Evveli Haftalık Ders Çizelgesi²²

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Kurân-ı Kerim	-	6	6	6	3	-	-	-	21
Siyer ve Ma'lûmât-ı Diniyye	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Lisân-ı Osmânî	20	13	11	7	6	4	4	4	69
Hesap	3	3	3	3	3	3	2	-	20
Cebir	-	-	-	-	-	-	1	2	3
Hendese ve Resim Hatt-ı	-	-	-	1	2	3	2	2	10
Tarih	-	-	-	1	2	3	2	2	10
Coğrafya	-	-	-	2	2	2	2	2	10
Mevâlid-i selâse ve Ma'lûmât-ı Sıhhiye	-	-	-	-	1	2	2	1	6
Fizik	-	-	-	-	-	-	2	2	4
Kimya	-	-	-	-	-	-	1	2	3
Ma'lûmât-ı Medeniye	-	-	-	-	-	-	1	1	2
Usûl-i Defter	-	-	-	-	-	-	1	1	2
Arabî	-	-	-	-	-	3	1	2	6
Fârisî	-	-	-	-	-	-	1	1	2
Lisân-ı Ecnebi (Fransızca, İngilizce, Almanca)	-	-	6	6	6	6	6	6	36
Hatt	-	-	-	1	1	1	-	-	3
Resim	1	1	1	1	1	1	1	1	8
El İşleri	1	1	-	-	-	-	-	-	2
Toplam	26	25	28	29	28	29	30	30	225

Müfredat programında önemli bir değişiklik deyabancı dil dersi konusunda yapılmıştır. Yabancı dil öğretimi erkek Sultanî mekteplerinde ilk kez ilköğretim 3. sınıfa kadar düşürülmüş ve haftada 6 saat olmak üzere toplam 36 saat üzerinden lise son sınıfa kadar kesintisiz olarak devam ettirilmiştir.

22. **Mekâtib-i Sultaniye Müfredat Programı**, s. 5. Haftada dört gün büyük öğlen teneffüslerinde yemekten evvel yarım saat Terbiye-i Bedeniye dersi ve diğer iki gün ise Gina (Mûsikî) dersi yapılması uygun görülmüştür.

İnasa Mahsus Mekâtib-i Sultaniye Devre-i Evveli Haftalık Ders Çizelgesi²³

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Kurân-ı Kerim	-	6	6	6	3	-	-	-	21
Siyer ve Ma'lûmât-ı Diniyye	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Lisân-ı Osmânî	20	13	11	7	6	4	3	3	67
Hesap	3	3	3	3	3	3	2	-	20
Cebir	-	-	-	-	-	-	1	2	3
Hendese ve Resim Hatt-ı	-	-	-	1	2	3	2	2	10
Tarih	-	-	-	1	2	3	2	2	10
Coğrafya	-	-	-	2	2	2	2	2	10
Mevâlid-i Selâse ve Ma'lûmât-ı Sıhhiye	-	-	-	-	1	2	2	1	6
Fizik	-	-	-	-	-	-	2	2	4
Kimya	-	-	-	-	-	-	1	2	3
Ma'lûmât-ı Medeniye	-	-	-	-	-	-	1	1	2
Usûl-i Defter	-	-	-	-	-	-	1	1	2
Arabî	-	-	-	-	-	2	1	2	5
Fârisî	-	-	-	-	-	-	1	1	2
Lisân-ı Ecnebi (Fransızca, İngilizce, Almanca)	-	-	5	5	5	5	5	5	30
Resim	1	1	1	1	1	1	1	1	8
El İşleri	3	4	3	3	4	4	2	2	25
Toplam	28	28	30	30	30	30	30	30	236

Kız Sultanî mekteplerinde ise ilköğretim 3. sınıftan itibaren liseye kadar 5 saat olmak üzere haftalık toplam 30 saattir. Lisede ise haftalık 6 saatten toplam 36 saate yükselmiştir.

Kız ve Erkek Mekâtib-i Sultaniye Devre-i Saniye (Lise) Haftalık Ders Çizelgesi²⁴

Dersler	9. Sınıf		10. Sınıf		11. Sınıf		Toplam		
	Fünûn	Edebiyat	Fünûn	Edebiyat	Fünûn	Edebiyat	Fünûn	Edebiyat	Saat
Akaid ve Fıkıh	1	1	1	1	1	1	3	3	6
Lisân-ı Osmânî (Edebiyat)	2	4	2	4	2	5	6	13	19
Felsefe	-	-	2	2	1	2	3	4	7
Tarih	4	4	2	4	2	4	8	12	20
Coğrafya	1	1	1	1	2	2	4	4	8
Ma'lûmât-ı Hukukiye ve İktisadiye	2	2	-	-	-	-	2	2	4
Hayvanat	2	2	-	-	-	-	2	2	4

23. **Mekâtib-i Sultaniye Müfredat Programı**, 28 Haziran 1922, s. 6.

24. **Mekâtib-i Sultaniye Müfredat Programı**, 28 Haziran 1922, s.179.

Nebatat	-	-	2	2	-	-	2	2	4
İlm-ül arz	-	-	-	-	2	2	2	2	4
Hıfz-ı sıhha	-	-	-	-	1	1	1	1	3
Fizik	3	2	3	2	2	1	8	5	13
Kimya	2	1	2	1	2	-	6	2	8
Cebir	3	1	3	1	-	-	6	2	8
Hisâb-ı nazârî	-	-	-	-	2	-	2	-	2
Müsellesât	-	-	2	1	.	-	2	1	3
Hendese ve Resim Hatt-ı	3	1	3	-	3	-	9	1	10
Kozmografya	-	-	-	-	2	1	2	1	3
Münhanik	-	-	-	-	2	-	2	-	2
Arabi	-	4	-	3	-	3	-	10	10
Fârisî	-	1	-	2	-	2	-	5	5
Lisân-ı Ecnebi (Fransızca, İngilizce, Almanca)	6	6	6	6	6	6	18	18	36
Toplam	29	30	29	30	30	30	88	90	178

Milletvekilllerinden Ali Haydar Bey, ibtidâi okullardan Fransızca dersinin kaldırılmasının çok isabetli bir karar olacağını ve bu dersin çocukların zihnini meşgul etmekten başka bir işe yaramayacağını ileri sürmüştür. Bir kişinin yükseköğrenim göreceksa o zaman lisan öğrenmesinin faydası olacağını ifade etmiştir. 1 Kasım 1922'de Maarif Nezaretî'nin kaldırılmasıyla eğitimde tek merci olarak kalan Maarif Vekaleti de; çocukların kendi dillerini öğrenmeden yabancı bir dil öğrenmenin zarar getireceğini düşünerek 30 Kasım 1923'te Sultanî mekteplerinin ilk devresinden Fransızca, Almanca ve İngilizce derslerini kaldırmıştır.

Sultanî mektepleri, Osmanlı Devleti'nin Türkiye Cumhuriyeti'ne eğitim alanında bıraktığı en büyük miraslardan biridir. Bu kurumlarda yetişen öğrenciler, Cumhuriyet Dönemi'nde önemli hizmetlerde bulunacaktır. 1923-1924 yılları arasında sultanî mektepleri lise ya da ortaokula dönüştürülen Sultanî mekteplerinin birçoğu bugün de buldukları il merkezinin köklü ve önemli eğitim kurumlarıdır.

Sonuç ve Değerlendirme

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türk eğitim sisteminde yabancı dil eğitimi tarihsel sürecinin ele alındığı bu çalışmada yabancı dil öğretiminin askerî yenilgiler sonucunda eğitimde batılılaşma çabalarıyla beraber başladığı görülmektedir. Yabancı dil denilince öğretilmeye çalışılan dil Fransızca'dır.1913 yılından itibaren Osmanlı Devleti'nin Almanya ile yakınlaşması sonucunda

Almanca öğrenme talebinin artması sonucunda müfredat programına dahil edilmiştir. Almanca öğretimi ilk kez İstanbul Sultanî'si'nde 1915-16 ders yılından itibaren Almanya'dan istihdam edilen Alman öğretmenler aracılığıyla verilmiştir. İngilizce, ele alınan dönemde en az talep gören yabancı dil olmuştur. Aslında önce Fransa ardından Almanya günümüzde de İngiltere/Amerika kültürel ve politik bağımlılıkları sonucunda oluşan mecburiyetler mekteplere kademesiz yabancı dil eğitiminin yerleştirilmesinde etkili olmuştur.

Muhtelif millet ve lisana ait cemaatlerden oluşan yapısına rağmen Osmanlı Devleti kamu düzeninde nasp ve terfi işlemleri 19. yüzyılın son çeyreğine kadar 6 yüzyıl süresince Türkçe yazmak ve konuşmak fiili üzerinden işlemiştir. 19. yüzyılda Osmanlı toprakları üzerinde kurulan yabancı ve modern anlamda azınlık okulları ise dünya tarihinde çok nadir coğrafyalarda teessüs etmiştir. 1907-08 Eğitim İstatistiğine göre; Rum, Ermeni, Musevi, Katolik, Protestan, Latin, Kaldani, Süryani, Nasturi, Maruni, Sırp, Bulgar, Ulah, Romanya, İngiltere, İtalya, Almanya, Rusya, Fransa, Amerika, Avusturya ve İtalya tarafından açılan sadece taşrada ruhsatlı yani resmî okul sayısı 3.245'tir. İstanbul'daki ve ruhsatsız olarak faaliyet gösteren okullar eklendiğinde 5.000 civarındadır. Gayrimüslim ve ecnebi mektepleri, resmî ve özel Müslüman okullarından ders malzemeleri ve eğitim tarzlarıyla daha yüksek seviyededir. Bu nedenle çocuklarına daha iyi tahsil vermek isteyen veliler, çocuklarını bu kurumlara yazdırmaya mecbur kalmaktadır. Bu kurumların her biri belirli bir amaç için açılmış olduğundan, bu kurumlarda tahsil gören çocukların doğal olarak millî ve dinî terbiyeleri kaybolmaktadır.

Bu kadar farklı lisanın aynı ortamda sunulduğu misyonerlik faaliyetlerin cirit arttığı bir coğrafyada Osmanlı Devleti de boş durmamış düşmanın en büyük silahı olan lisanını öğrenmekten çekinmemiştir. Askerî, diplomasi ve bürokraside kullanmak üzere sanıldığının aksine her lisana vakıf personel yetiştirmeye ve istihdam etmeye çalışmıştır. Lisan Mektebi kurulması, yurtdışına öğrenci gönderimi, istihdam edilen yabancı personelden husûsi olarak alınan yabancı dil dersleriyle devletin ihtiyacı olan nitelikte personel sağlanmıştır.

Yabancı dilin resmî ve özel okullarda öğretilmesi konusunda hassas davranılmıştır. İlköğretim

seviyesindeki resmî kız ve erkek ibtidâi ve rüşdiye mekteplerinde yabancı dil dersi verilmezken yabancı dil, idadî kademesinde öğretilmiştir. Özel okullarda ise ilköğretim kademesinde kesinlikle yabancı dil öğretilmemesine çalışılmıştır. Ana dile öncelik verilerek yabancı dil öğretimine başlangıç olarak mektebin statü ve kademesine göre ortaokul ya da lise seviyesinde başlanmıştır.

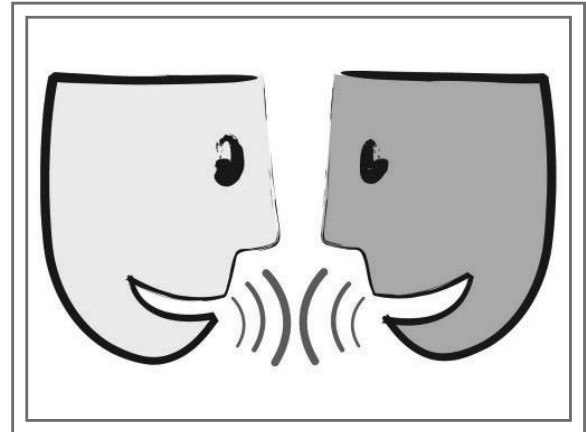
Günümüzde yabancı dil öğretimin ilkökul 2. sınıfa indirilmesi düşünülse de bu uygulamanın tarihsel süreç ele alındığında başarılı olamayacağı gibi gelecek nesillerimizi de tehtit edecek mahiyette olacağını düşünmekteyim. Bugünde yabancı dil denildiğinde akla gelen dil sadece İngilizcedir. Öğrenme sürecinin tam anlamıyla başarılı olabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen, mekân, malzeme ve ders araç-gereci için harcamak zorunda olduğu para, zaman ve emeğin karşılığında beklenen faydaların ne olduğu çok ayrıntılı olarak düşünülmelidir. Ayrıca İngiliz/Amerikan Kültürü benimsenmeden İngilizcenin tam manasıyla öğrenilmesinin mümkün olmadığı gibi bu uygulamanın ülkemiz dışında kimlere faydası olacağı aşikârdır.

Yabancı dil dayatmasının ve ilköğretim seviyesinde ülke genelinde yayılması, tarihsel süreçte açık olarak görüldüğü gibi millî şuur ve irfanımızda yaratacağı ikilik ve yabancılaşma sonucunda kendini her alanda hissedirerek yakın bir gelecekte Türkiye Cumhuriyeti'nin bağımsızlık ve bekasına büyük zararlar verecek mahiyette büyük bir çarpan etkisi yaratacaktır. Böylelikle kendi gözümüzden sakındığımız yavrularımızı her türlü millî ve manevi tehdite açık hale getireceğimiz gibi, İslâm'dan ve Türklerin gölgesinden korkan Efendileri için dillerini bildikleri uşaklar halinde fırsatını buldukları ilk anda beyin göçüne hazır hale getirmiş olacağız. Yabancı dil öğretiminde bazı efsaneler vardır. Bilim dili İngilizce'dir. Türkçe'den bilim dili olmaz. Türkler lisan öğrenemiyor. Dünyada ortak dil İngilizce'dir. Avrupa'da ikinci dil öğretimi 7-10 yaş arasında başlar vb. gibi. Bu aslı olmayan şehir efsanelerinin hepsini bir kenara bırakarak, halen fırsatımız varken yatırımımızı Türkçe'ye yapmalıyız. İlk kademe asla yabancı dil öğretimine imkan vermeden ülke genelinde geleceğimizin teminatı olan çocuklarımıza anadilimizi sevdirmek ve öğretmek için projeler geliştirmeliyiz. Çünkü dilimiz birliğimiz ve dirliğimizdir. Tarih bize; dilini kaybe-

den toplulukların yok olmaya mahkum olduklarını açıkça göstermektedir.

Kaynakça

- I- Arşiv Kaynakları
Başbakanlık Osmanlı Arşivi
Maarif Nezareti Tedrisât-ı Tâliye Dairesi Dosya Usulü Envanteri (MF.TLY)
Maarif Nezareti Mektubi Kalemî (MF.MKT)
Yıldız Resmî Mâruzât (Y.A.RES)
- II. Kitaplar ve Makaleler
Akyıldız, Ali: **Tanzimat Dönemi Osmanlı Merkez Teşkilatında Reform (1836-1856)**, İstanbul, Eren Yayınları, 1993.
Arslan, Ali: "Darülfünun'dan İstanbul Üniversitesi'ne", **İstanbul Sempozyumu (2003)**, İstanbul, 2004.
Güçtekin, Nuri: "Osmanlı Devleti'nin 1907-1908 Yılına Ait Eğitim İstatistiği", **İstanbul Üniversitesi Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları Dergisi**, Yıl: 2012/2, Cilt:11, Sayı: 22, s. 125-167.
Güçtekin, Nuri: **Eğitilmiş Neslin I. Dünya Savaşıyla İmtihanı**, Iskenderiye Yayınları, Mayıs, 2015.
Güçtekin, Nuri: **İstanbul'daki Husûsi Mektepler (1873-1922)**, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür AŞ, Ekim, 2015.
Güçtekin, Nuri: **İstanbul Erkek Lisesi Tarihi - Numûne-i Terakki Mektebi'nden İstanbul Erkek Lisesine (1884-1923)**, İstanbul Erkek Liseliler Eğitim Vakfı, Kasım 2015.
Kaçar, Mustafa: **Osmanlı Devleti'nde Bilim ve Eğitim Anlayışındaki Değişmeler ve Mühendishânelerin Kuruluşu**, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Bilim Tarihi Anabilim Dalı, İstanbul 1996.
Öztürk, Cemil: "İdadî", **Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi**, cilt:21, s.464-466, İstanbul, 1994.
- III. Süreli Yayınlar Ve Diğer Osmanlıca Kaynaklar
Maarif-i Umumiye Nezareti İstatistik Müdüriyeti, **Dersaadet ve Vilâyatta Kâin Mekâtib-i Resmîye ve Hususîye ve Dersaadet'te Bulunan Medâris-i İslâmîye ile Kütüphanelere Dair İstatistik Mecmuasıdır**, Darülhilafetü'laliyye: Matbaa-i Amire, 1327/1911.
Maarif-i Umumiye Nezareti, **Mekâtib-i Sultaniye Talimatnamesi**, İstanbul, 1329/1913.
Maarif-i Umumiye Nezareti Telif ve Tercüme Dairesi, **Mekâtib-i Sultaniye Ders Programı**, İstanbul, Matbaa-i Amire, 25 Nisan 1331/8 Mayıs 1915. ss.1-272.
Maarif-i Umumiye Nezareti Tedrisât-ı Taliye Müdüriyeti Umumiyesi, **Mekâtib-i Sultaniye Müfredat Programı**, İstanbul, Matbaa-i Amire, 28 Haziran 1338/28 Haziran 1922. ss.1-279.



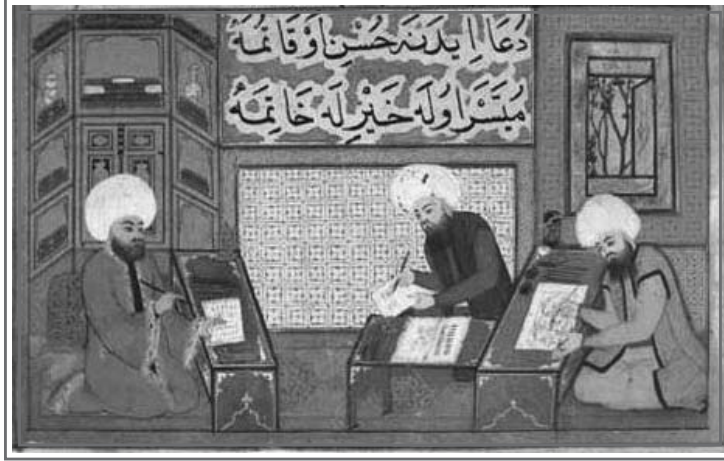
Osmanlı Devleti'nde Eğitim Dili ve Yabancı Dil Meselesi*

Doç. Dr. Selim Hilmi ÖZKAN
Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Giriş

Osmanlı Devleti mirasını devralmış olduğu Karahanlı, Gazneli, Memlük ve Selçuklu medeniyetlerinde olduğu gibi eğitime önem vererek kuruluşundan itibaren eğitim müesseselerinin yaygınlaşması için büyük bir gayret içerisine girdi. Başlangıçta İran ve Arap geleneğine bağlı olarak gelişen eğitim modeli, zaman içerisinde kendine özgü bir hal aldı. Fakat bugün, medreselerde okutulan derslerin daha çok dini içerikli olması, Osmanlı Devleti'nin eğitim müfredatı ile birlikte eğitim dili meselesinin

de sorgulanmasına neden olmuştur. Osmanlı eğitim kurumlarında eğitim dilini anlayabilmek için, Osmanlı eğitim müfredatı ile birlikte medreselerde okutulan dersleri incelemek gerekmektedir. Osmanlılarda ilk medrese 1330 tarihinde, Orhan Bey zamanında İznik'te açıldı. Buranın müderrisliğine de yüksek tahsilini Mısır'da yapmış olan Davud-i Kayseri tayin edildi. Bursa'nın fethi ile birlikte Bursa'da da yeni bir medrese açıldı. Bundan sonra



* Bu çalışma *Turkish Studies Dergisinin* 16. sayısında yayınlanan "Osmanlı Devletinde Yabancı Dil Eğitimi" makalesinin gözden geçirilmiş ve yeni ilaveler ile yeniden kaleme alınmış halidir. (Selim Hilmi Özkan, "Osmanlı Devleti'nde Yabancı Dil Eğitimi", *Turkish Studies-International Periodical For The Language, Literature and History of Turkish or Turkic*, S. 16, Volume 5/3, Summer, 2010, ss. 1783-1800)

devletin sınırlarına katılan yeni yerlerde medreseler açılmaya devam etti. Fatih dönemine kadar İznik, Bursa ve Edirne kuruluş döneminin önemli ilim merkezleri haline geldi. Fatih dönemi, medrese ve eğitim sisteminde yeni bir dönemin başlangıcı oldu. Çünkü Fatih'in açmış olduğu Sahn-ı Seman medreseleri hem derece hem de eğitim müfredatı bakımından diğerlerinden farklıydı. Fatih döneminde açılan bu medreselere ilave olarak Kanuni Sultan Süleyman döneminde Süleymaniye medreselerinde, "tıp", "riyaziye" ve "darü'l-hadis" gibi yeni ihtisas bölümleri oluşturularak eğitime yeni bir ivme kazandırıldı¹.

Osmanlı Devleti'nin ilk dönemlerinde medreselerin eğitim süreleri konusunda net bilgiler yoksa da "Sahn-ı Seman" medresesinde eğitim alabilmek için buraya gelmeden önce beş yıl eğitim almak kanun haline gelmişti². Bunun dışında, alt düzeyde bir medreseye de kayıt olmak isteyen bir öğrenci muhakkak, okuma-yazma başta olmak üzere, ilmihal gibi bir takım temel dinî bilgilere sahip olmak zorundaydı.

1. İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı*, TTKY, Ankara, 1998, s. 2, 3, 35.

2. Cahid Baltacı, *XV-XVII. Asırlarda Osmanlı Medreseleri*, İrfan Matbaası, İstanbul, 1976, s. 36.

Osmanlı Devleti'nde Eğitim Dili

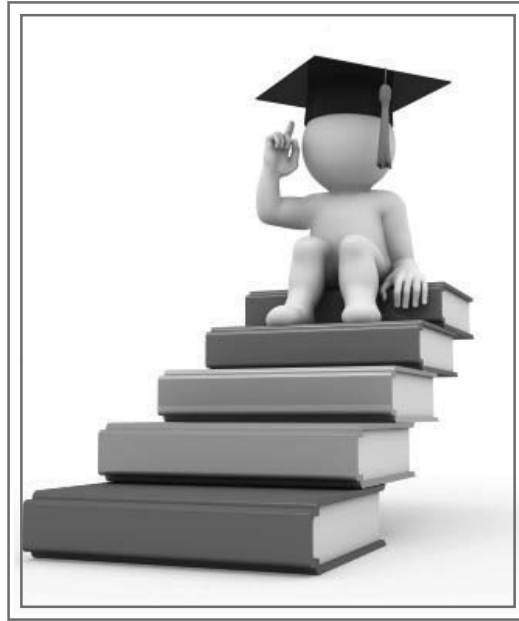
Osmanlı Devleti, kendisinden önceki Türk ve İslam devletlerinde olduğu gibi medrese geleneğini devam ettirdi. Bilhassa kuruluş döneminde Selçuklu geleneğine bağlı kalınarak naklî bilimlerin yanında matematik, astronomi gibi bazı temel aklî bilimler de okutuldu³. Daha önceki Türk-İslam devletlerinde olduğu gibi ders kitapları ve ders müfredatı Arapçayı öğrenme ve anlamaya yönelik olduğu için medreselerde Arapça ağırlıklı eğitim yapılıyordu. Fakat ders anlatımlarında Türkçe tercih edilmekteydi. Klasik Osmanlı dönemi için medreselerden mezun olanların büyük bir çoğunluğunun, ana dillerinin yanı sıra Arapça ve Farsça gibi ikinci ve üçüncü bir dil bildiklerini de söyleyebiliriz⁴. Kuruluş yıllarında Selçuklu geleneğine bağlı hareket eden Osmanlı aydınları iyi derecede Farsça da bilmekteydiler. Bilhassa Selçuklu medreselerinde yetişip Osmanlı hizmetine giren devlet ve ilim adamları arasında bu, daha yaygındı. Çünkü İslam uygarlığının ortak dili Arapça, kültürel ve bürokrasi dili ise Farsçaydı. Halkın kullandığı yaygın dil ise Türkçeydi⁵.

Fatih tarafından açılan *Sahn-ı Seman* medreselerinde okutulan kitaplar, daha çok *tefsir*, *usul-ı fıkıh* ve *kelam* gibi Arap lisanı üzerine yazılmış eserlerden oluşmaktaydı. Osmanlı medreselerinde okutulan dersler ve derslerin dili hakkında açıklamalı bir bilgi vermek gerekirse, ilk medresede mantıktan "*Şemsiye Şerhini*" okuyan bir öğrenci daha yukarı derecedeki medreselerde yine mantıktan "*Metâli Şerhini*" okurdu. Yine aynı şekilde kelimadan "*Tecrid Haşiyesini*" okuyan bir öğrenci, daha yukarı medreselerde yine kelimadan "*Tavali*" ve "*Mevakif*

Şerhlerini" okumak zorundaydı. Bu şekilde basitten daha zora ve tafsilatlı bir şekilde sistem devam ederdi. Okutulan bu dersler daha çok Arapça olup Türkçe açıklama ile dersler anlatılırdı. Bu kitapları daha iyi anlayabilmek için tutulan ders notları ve düşünülen derkenarlar da çoğunlukla Türkçeydi

Osmanlı Devleti, mirasını devralmış olduğu medeniyetin geleneğini ve alışkanlıklarını devam ettirmekle birlikte, İslam dinine duymuş olduğu saygının bir ifadesi olarak Arapçaya karşı aşırı bir ilgi göstermiştir. Bu saygının ve ilginin bir gereği olarak Arapça gramer kitapları medreselerde en başta okutulan derslerdendi. Arapça öğrenmenin temel amacı Kuran-ı Kerimi anlayabilmek, hadislerle mana verebilmek ve Arapça kaynaklara ulaşabilmek içindir. Bunun içinde

medreselerde her zaman Arapça gramer bilgisini öğrenmek en ön sıralarda gelmiştir. Osmanlı Devleti'nde devlet adamı yetiştirme anlamında önemli bir yeri olan Enderun mektebinde Türkçeden sonra Arapça ve Farsça ikinci yabancı diller olarak öğretilmiştir. Hatta Yavuz Sultan Selim'in Arapçayı devletin resmi dili bile yapmayı düşündüğü söylenir⁶. Osmanlı aydın ve idarecileri Arapça öğretimi ve eğitimine önem verdikleri gibi kendileri de çok iyi Arapça ve Farsça bilmekteydiler. Bunun en önemli



kanıtı, Arap edebiyatı ve şiiri alanında çok iyi bilgiye sahip olmaları ve kendilerinin bu alanda eserler vermeleridir. Bunun yanı sıra ilk dönem Osmanlı mahkemelerinde kadılar tarafından tutulan defterlerin bir kısmı Arapça olarak kayda geçirilmiştir. Osmanlı yöneticileri Arap coğrafyasına atayacakları kadı, müftü gibi idarecileri de iyi derecede Arapça bilenler arasından seçmiştir⁷. Osmanlı aydınlarının ve medreseden mezun olanların Arapça eserleri iyi şekilde okuduklarını ve anlayabildiklerini biliyoruz. Fakat bu dili konuşma becerileri

3. Selim Hilmi Özkan, "XV ve XVI. Asırlarda Osmanlı Toplumunda İlmî Zihniyetin Kaynakları", *SDÜ, Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 4, Isparta, 1999, s. 88.

4. Uzunçarşılı, a.g.e., s. 33; Ramazan Şeşen, "Osmanlı İlmî, Osmanlıların İlimlere Yaklaşımı", *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi*, S. 37, İstanbul, 2002, s. 330, 331.

5. Fuat Boyacıoğlu, "The Historical Development of the Foreign Language Education in Ottoman Empire", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174(2015), s. 652.

6. Leyla El-Sabbağ, "Osmanlı İdaresinin İlk Devrinde Arap Ülkelindeki Fikir Hayatının Yeniden Değerlendirilmesine Doğru", *Türk Dünyası Araştırmaları*, (Çevr. Tahsin Ö. Taha), S. 44, Ekim, 1986, s. 50, 51.

7. Leyla El-Sabbağ, a.g.m., s. 51.

hakkında net bir şey söylemek biraz zordur. Çünkü ders anlatımları genelde Türkçe yapılmaktaydı. Bu da bize şunu göstermektedir ki ders anlatanların Arapça konuşma becerileri sınırlıydı.

Osmanlı medreselerinde Farsçanın okutulmaya başlaması Nevşehirli Damat İbrahim Paşa'dan sonradır. Bu döneme kadar Farsça eğitimi konusunda çok fazla bir girişim olmamakla birlikte, bu tarihten önce Farsça eğitimine de iyi bakılmamıştır. Bununla birlikte Osmanlı medreselerinde Farsça "Mesnevi", "Gülistan" ve "Bostan" gibi eserleri her zaman okutulmuştur. Yalnızca mesnevi okumak için "darülmüneviler" de açılmıştır. Bilhassa divan edebiyatı şairlerinin Farsça ağırlıklı şiirler yazması Farsçanın da Osmanlı medreseleri ve aydınları arasında yaygın bir yabancı dil olduğunu göstermektedir⁸.

Osmanlıda Batı Dillerini Öğrenme Geleneği ve Gereği

Osmanlı Devleti, 1606'ya kadar Avrupa karşısında siyasî, 1699'a kadar da mutlak askeri üstünlüğünü devam ettirdi. Fakat 1699 Karlofça Anlaşmasının imzalanmasından sonra Osmanlı Devleti, Batı karşısındaki üstünlüğünü yavaş yavaş Avrupa'nın üstünlüğüne bırakmaya başladı. Avrupa'nın üstünlüğünün kabulüyle birlikte Osmanlı Devleti, Avrupa'yı yakından tanımak için bazı Avrupa ülkelerine elçiler göndermeye başladı⁹. Bu durum, Osmanlı devlet adamları ve aydınları arasında kendileri dışında da bir dünya olduğunun algılanmasına zemin hazırladı¹⁰.

Karlofça barışının hemen akabinde başlayan Lâle Devri'nde, Devlet Batı'ya açılmış; Paris, Viyana, Varşova ve Rusya'ya yollanan elçiler yalnızca diplomatik görüşmelerde değil; Batı diplomasisi, kültürü, sanatı, sanayi-i, tarımıyla birlikte Batı'nın askeri ve teknolojik gücü hakkında da bilgi edinmeye ve bunları birer rapor halinde sunmaya başlamışlardır. Bu dönemde yaşanan değişimlerden birisi de "yabancı dil" öğrenimi konusunda oldu. Çünkü bu döneme kadar Batıyı küçük gören Osmanlı aydınları ve yöneticileri, Batı dillerinden birisini de öğrenmeyi küçüklük olarak telakkî etmiş-

lerdi. Bundan dolayı da Batı dillerinden birisini öğrenmeyi hiçbir zaman düşünmemişlerdir. Devlet, dış politikada ihtiyaç duyduğu yabancı dil bilen personel ihtiyacını daha çok, yerli halk arasında Fenerli Rumlar dediğimiz Batı ile yakın münasebetleri olan kişiler aracılığı ile gidermiştir. Fakat zaman zaman bu tercümanların sadakatlerinden emin olamamıştır. Devletin eğitim kurumlarında, Batı dillerinden birisi de yabancı dil olarak okutulmadığı için bu tercümanlara mecbur kalınıyordu. Bu durum, 1821'de açılmış olan Babıâli Tercüme Odasına kadar sürdü. Babıâli Tercüme Odasının açılma nedeni ise 1821'de patlak veren Yunan İsyanı sırasında Osmanlı memuru olarak hizmet veren tercümanların ihanete varan davranış ve tutumlarıdır. Çünkü Osmanlı, bu tarihe kadar Avrupa'daki olaylar ve ilişkilerden haberdar olma konusunda hâlâ Divan-ı Hümayun tercümanlarından yardım almaktaydı. Bu isyan sonrası mecburiyetten kurulan Babıâli Tercüme Odası, Osmanlı Devleti'nde ilk defa sistemli şekilde yabancı dil öğreten kurum olarak nitelendirilebilir¹¹.

Tercüme odasının açılmasından önce XVIII. yüzyıl ve XIX. yüzyıllarda açılan okullarda Arapça ve Farsçaya ilave olarak, Batı dillerinden birinin de Osmanlı eğitim sistemine girdiğini söyleyebiliriz. 1773 yılında açılan Mühendishane-i Bahr-i Hümayunda başlangıçta Fransızca daha sonra İngilizce zorunlu okutulmuştur. 1793 yılında açılan Mühendishane-i Berr-i Hümayun okulunda, Arapçanın yanında Fransızca da okutulmaya başlanmıştır. Fransızca 3. ve 4. sınıflardan itibaren okutulan dersler arasındadır. Bilhassa XIX. yüzyılda başlayan eğitimde modernleşme hareketlerinde bu durumun kendini gösterdiğini söyleyebiliriz. Bu dönemde açılan yeni eğitim ve öğretim kurumlarının müfredatlarına baktığımız zaman, Arapça ve Farsça yerini korumakla beraber, Batı dillerinden birisine de yer verilmiştir. Mesela 1838 tarihinde açılan rüşdiyeler ile bunun dengi olan Mekteb-i Maarif-i Adliye okulunun programında, Arapça sarf ve nahiv ilmi ile Farsça ve Tuhfe-i Vehbi derslerinin olduğu gözükmektedir. 1839 yılında açılan Mekteb-i Maarif-i Adliye'ye ilave olarak Fransızca gramer dersi de kondu. Yani Osmanlı Devleti gerek klasik dönemde gerekse modernleşme döneminde Türkçenin dışında ikinci ve üçüncü bir yabancı dil öğrenme geleneğini sürekli devam ettirmiştir.

8. Osman Nuri Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, İstanbul, 1977, s. 155.

9. Uzunçarşılı, a.g.e., C. IV/I, s. 1; Oral Sander, Anka'nın Yükselişi ve Düşüşü, İmge Kitabevi, Ankara, 1987, s. 82.

10. Viorel Panaite, *The Ottoman Law of War and Peace The Ottoman Empire and Tribute Payers*, Colombia Üniversty Press, New York, 2000, s. 134.

11. Sezai Balcı, *Osmanlı Devleti'nde Tercümanlık ve Babıâli Tercüme Odası*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2007, s. 92vd.

Netice itibari ile modern okulların açılmaya başlaması ile Arapça ve Farsçanın dışında Fransızca da müfredata dâhil edilmiş oldu¹².

XIX. yüzyılın sonlarında bilhassa II. Abdülhamit döneminde Almanya ile Osmanlı Devleti arasındaki askeri ve siyasi işbirliği eğitime de yansımıştır. 1868'de açılan Özel Alman Lisesi ile 1882'de açılan Sankt Georg Avusturya Lisesi ve Ticaret Okulu'nda Almanca eğitim yapılmaktaydı. 1908'den sonra Almanca Osmanlı sınırlarında yayılan ve öğretilmeye başlayan başka bir batı dili oldu.

Orta öğrenimin ikinci kademesi niteliğindeki rüşdiyelerin bir üst eğitim kurumu olan idadilerin Osmanlı sınırlarında yaygınlaşmaya başlaması ile birlikte bu okullarda da Arapça, Farsça ve Fransızca müfredata dahil edilmiştir. Rüşdiye okullarında Fransızcanın zorunlu dersler arasına alınması Abdülhamit döneminde altı kez, ikinci meşrutiyet döneminde üç kez sadrazamlık yapan Mehmet Sait Paşa'nın (1838-1914) girişimleri ile olmuştur. Bu ders müfredatı ile Osmanlı Devleti'nin yabancı dil eğitiminde ne derece başarılı olduğunu bilemiyoruz. Fakat II. Abdülhamit döneminde İzmir Rüşdiyesinde okuyan Halit Ziya Uşaklıgil, anılarında rüşdiye mektebini bitirenlerin Arapça, Farsça konuşup okuyamadıklarını ifade ederek rüşdiye öğrencilerinin başarısızlıklarından bahseder¹³. İdadi seviyesinde eğitim veren sultaniler ise Fransızca ve Türkçe eğitim veren kurumlar niteliğindedir. Yabancı dil öğretimi için uygulanan denemelerin başarısızlığı üzerine özellikle İstanbul'da hem iyi düzeyde yabancı dil öğretecek hem de devletin sivil kadro ihtiyacını karşılayacak bir okul açılması için çalışmalar yapıldı. Bu çalışmalar sonrası, Fatih döneminden itibaren Osmanlı Devleti'nin ihtiyaç duyduğu kaliteli devlet adamlarını yetiştiren "Enderun Mektebi" niteliğinde, "Galatasaray Sultanisi" adıyla bir okul 1868'de eğitime başladı. Galatasaray Sultanisinde modern anlamda Fransızca eğitimi yapılmaktaydı. Fransız hocaların da görev aldığı bu okul, verdiği yabancı dil eğitiminin kalitesiyle kısa zamanda kendisini Avrupa'ya da kabul ettirdi. Bu okuldan mezun olanlar mükemmel derecede Fransızca bilmekteydi. Sonraki yıllarda okul programına seçmeli olarak Arapça, Farsça, Ermenice, Latince, Rumca, Bulgarca, İngilizce, İtalyanca, Almanca dersleri kondu. 1 Eylül 1868'de açılan Ga-

12. Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul 1993, s. 130.

13. Halit Ziya Uşaklıgil, *Kırk Yıl*, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 1989, s. 84.

latasaray Sultanisi Türkiye'de yabancı dil öğretimi açısından bir dönüm noktası oldu. Bu lisenin diğer bir özelliği ise orta öğretim düzeyinde yabancı dille öğretim yapan ilk devlet okulu olmasıdır. Bu okulda Müslüman ve Gayrimüslim öğrenciler beraber eğitim görmüşlerdir¹⁴.

Tablo 1: Rüşdiye ve İdadilerde Haftalık Yabancı Dil Dersleri

Dersin Adı	Sınıflar						
	1	2	3	4	5	6	7
Arapça	1	2	2	2	2	1	1
Farsça	-	1	2	1	-	-	-
Fransızca	-	-	3	3	4	4	5
Elsine ¹⁵				2	2	2	1
Toplam	1	3	7	7	6	5	6

Sivil okulların yanında askerî okullarda, Batı dillerinden birisi 1840 yılında müfredata kondu. Fakat askerî okullarda öğretilen Fransızca ile Fransızca lisanı öğrenilemediği gerekçesiyle 1855 senesinde Paris'te "*Mekteb-i Osmanî*" adı ile yeni bir okul açıldı. Bu okula tıbbiye, harbiye ve diğer bir takım askerî okullardan öğrenciler gönderildi. Fakat bu okuldan istenilen başarı elde edilemeyince 1875 yılında askerî rüşdiye okulları açıldı¹⁶.

Yukarıda izahını yaptığımız Osmanlı mekteplerinde okuyanların yabancı dil bilgisi hakkında çok teferruatlı bir bilgi elde edebilmek için bu okullarda okuyanların tek tek sicil dosyalarını ve hayat hikâyelerini bilmek gerekmektedir. Şimdilik bunu inceleme imkânımız olmadığı gibi, bu sınırlı çalışmada bunu ifade etmek oldukça güçtür. Fakat 1879-1909 yılları arasında sicil dosyaları tutulan devlet memurlarının bir kısmının Arapça ve Farsçanın yanı sıra çeşitli batı dillerinden bir kaçını bildiğini söyleyebiliriz. Bu defterler üzerinde yapılacak kapsamlı bir çalışma sonrası bu oran ortaya konabilir.

Lisan Mektebi'nin Açılması ve Yabancı Dil Eğitimi

XVIII. yüzyılın ortalarından itibaren açılmaya başlayan yeni okullara konan Fransızca dersi ile 1821 sonrası Bab-ı Âli Tercüme Odasında verilen yabancı dil eğitiminin yetersiz kalması ve yabancı

14. Özcan Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, İstanbul, 2003, s. 7; Cahid Baltacı, "Eğitim Sistemi", *Osmanlı Dünyayı Nasıl Yönetti*, İz Yayıncılık, İstanbul, 2003, s. 268.

15. Elsinde dersleri: gereğinde okutulan Rumca, Ermenice ve Bulgarcadır.

16. Ergin, *a.g.e.*, s. 427, 454.

dil bilen personele olan ihtiyacın artmaya başlaması üzerine, yabancı dil bilen personel yetiştirmek amacı ile sadece lisan öğretimi ağırlıklı eğitim yapan Lisan Mektebi'nin açılması gündeme geldi. Çünkü Osmanlı Devleti, klasik dönemde medreselerde Arapça ağırlıklı bir eğitim vererek medreselerin fonksiyonuna uygun hareket etmişti. Batılılaşma hareketlerinin başlaması ve yeni okulların açılmasıyla Batı dillerinden birini eğitim müfredatına koydu. Böylece hem Arapça hem de Batı dillerinden birisi, özellikle Fransızca, Osmanlı mekteplerinde okutulmaya başlandı. Fakat bu diller okutulsa da istenilen başarı elde edilmemiş olmalı ki, Maarif-i Umumiye Nazırı Kemal Efendi, 3 Mart 1866 tarihli tezkeresinde rüşdiye mekteplerinde Arapça ve Farsçanın okutulduğunu, Fransızca öğrenmek isteyen bazı öğrencilerin Galata ve Beyoğlu'nda bulunan yabancı okullara gittiklerinden bahsederek, Lisan Mektebi'nin açılmasının zaruretini dile getirdi. Böylece okulun açılması için ilk adımlar atılmış oldu. Maarif-i Umumiye Nazırı Kemal Efendi'nin bu tezkeresine 26 Mart 1866'da verilen onayla Lisan Mektebi, 20 kadar öğrenci ile birlikte eğitim hayatına Fransızca ile başladı¹⁷. 24 Haziran

1867'de Maarif ve Maliye nezaretlerine yazılan bir yazıda okulun ikinci yılında mektebe 15 öğrenci daha alınacağından bahsedilerek okulun 25 bin kuruş olan tahsisatı 40 bin kuruşa çıkarıldı. Yine aynı tarihte yapılan bir düzenleme ile okula devam eden ve devamsızlık yapmayan öğrencilere istedikleri birimlerde memur olmaları usulü getirildi¹⁸. Bu uygulamayla öğrencilerin verimliliklerinin arttırılacağı düşünülmüştür. Bu amaçla öğrencilere "varaka-i müşevvike" olmak üzere birer kıt'a rü'ûs-ı hümayûn verilmesi de kararlaştırılmış ve 29 Haziran 1867'de 12 öğrenciye rü'ûs verilmiştir¹⁹.

17. BOA, *İrade Dâhiliye*, 38078.

18. BOA, *A.MKT. MHM*, 385/70.

19. BOA, *A.MKT. MHM*, 385/60.

Lisan Mektebi ilk başlarda sadece Fransızca öğretimi için açılmışsa da Osmanlı bürokrasisinin pratik ihtiyaçları için müfredata Rumca, Bulgarca ve Ermenice gibi yeni dersler ilave edilmiştir. 1869 yılında okulun öğrenci sayısı 662'ye ulaştı. Fakat tüm bunlara rağmen lisan okulu kısa bir süre sonra kapandı. Lisan Mektebi, 1879 tarihinde Fransızcanın yanında Arapçanın da okutulması kaydı ile ikinci defa açıldı. Okulun eğitim süresi de 4 yıl olarak belirlendi. Arapça ve Fransızcanın yanı sıra Rumca, Slavca, Ermenice, İngilizce, Almanca ve Rusça da programa dâhil edildi. Bu dillerden Arapça ve Fransızca yanında her öğrencinin Rumca ve Ermeniceyi de öğrenmeleri mecbur tutulmuş, diğer dillerin öğrenimi ise öğrencilerin isteğine bırakılmıştır. Lisan mektebi ikinci açılışından sonra da bilinmeyen bir nedenle tekrar kapandı. Daha önceleri iki defa açılıp kapanan Lisan Mektebi, 1883 tarihinde yeniden üçüncü defa açıldı. Mektebin bu defa açılmasındaki amaç, Bab-ı Âli Tercüme Odası'nda bulunan mütercimlerin ve Fransızca bilen personelin azalması ile birlikte evrakların birikmesi gösterilmiştir. Üçüncü defa açılan Lisan mektebine öncelikle Bab-ı



Ali Tercüme Odası ve Mektûbî-i Hariciye Odası'nda bulunan ve yaşları 25'i geçmeyen memurların alınmaları düşünülmüştür²⁰.

Lisan mektebinin üçüncü kez açılması ile dil öğrenimine biraz daha özen gösterilerek bütün genç memurların burada derse girmeleri sağlandı ve dil öğrenmeleri için dairelerince teşvikler yapıldı. Böylece Lisan Mektebi'ne gösterilen özen kısa sürede sonuç vermiş ve okulun birinci sınıfına 160 öğrenci kaydını yaptırmıştır. Okula gösterilen bu rağbet sonucu birinci sınıflar 12 Ocak 1885 tarihinde iki şubeye bölünmüştür. Lisan Mektebi eğitim ve öğretime devam ederken bazı öğrencilerin

20. Sezai Balcı, "Osmanlı Devletinde Modernleşme Girişimlerine Bir Örnek: Lisan Mektebi", *Tarih Araştırmaları Dergisi*, C. XXVII, S. 44, Ankara, 2008, s. 73.

okula devam etmedikleri anlaşılmış ve bunların memuriyet yaptıkları ilgili dairelere uyarılarda bulunulmuştur²¹. Yapılan bu uyarıların etkisi olsa gerktir ki okulun öğrenci sayısı 1886 (H.1303) Devlet Sâlnâmesi'ne göre 550'ye çıkmıştır²².

Lisan Mektebi'nde Fransızca gramer ve tercümeleri, konuşma ve yazma başta olmak üzere tarih, coğrafya, edebiyat, kamu yönetimi, uluslararası anlaşmalar, devletler hukuku, ekonomi gibi geniş bir perspektifi kapsayan dersler okutuldu. Okulun 1892 sonunda yapılan sınavlarında Maarif Nezareti tarafından görevlendirilen Sırrı Bey, özellikle son sınıf öğrencilerinin çok iyi Fransızca öğrenmiş olduklarını belirtmiş ve bu öğrenciler içinde Fatih Polis Komiseri olan Osman Efendi'nin adını vermiştir. Yine aynı belgede Sırrı Bey okulun ders programına Arapça ve Farsçanın eklenmesinden duyulan memnuniyeti de dile getirerek okulda yakın bir zamanda Almanca, Rusça ve İngilizce sınıflarının da açılacağını belirtmiştir²³. Sırrı Bey'in bu raporuna rağmen birkaç defa açılıp kapatılan Lisan Mektebi, 18 Ağustos 1892 tarihinde Hariciye Nazırı Mehmet Sait Paşa ve Sadrazam Cevat Paşaların istenilen başarı sağlanamadığı yönündeki gerekçeli tezkereleri ile tamamen kapatıldı. Lisan mektebinin kapatılmasından sonra yerine Mekteb-i Ali-i Diploması adıyla başka bir okulun açılmasına karar verilmişti. Fakat Lisan Mektebi yerine açılması düşünülen Mekteb-i Ali-i Diploması'nın Beşiktaş'ta açılması için hazırlıklar yapılmışsa da daha sonra bu teşebbüsten de vazgeçilmiştir²⁴.

Sonuç Yerine

Sonuç olarak şunu söyleyebiliriz: Osmanlı Devleti kuruluşundan itibaren ihtiyaç duyduğu yabancı bir dili öğrenmek için gayret içerisine girmiştir. Osmanlı medreselerinde özellikle Arapça öğretilmeye çalışılmıştır. Her ne kadar Arapça öğretilse de ders anlatımında Türkçe tercih edilmiştir. Medreselerdeki eğitim sisteminin yıkılışa kadar bu şekilde devam ettiğini söyleyebiliriz. Fakat Karlofça Anlaşması sonrası, Batı ile olan ilişkilerdeki yoğunlaşmadan dolayı, Batı dillerinden birisini

bilen personele olan ihtiyaç da her geçen gün biraz daha arttı. Bunun için Osmanlı Devleti, batı dillerinden birini bilen personele de ihtiyaç duymaya başladı. Bu önemin bir sonucu, XVIII. ve XIX. yüzyılda açılan yeni eğitim kurumlarında Arapça ve Farsçanın yanı sıra Fransızca başta olmak üzere bazı Batı dillerinde de eğitim vermeye başlanmıştır. Bilhassa 1866 yılında açılan lisan mektebi bu konuda önemli bir adımdır.

Kaynakça

Arşiv Kaynakları

BOA, A.MKT. MHM, 385/60, 70.

BOA, BEO, 64/4755.

BOA, İrade Dâhiliye, 38078.

BOA, Yıldız Tahrirat-ı Ecnebiye ve Mabeyn Mütercimliği, 26/9.

Diğer Kaynaklar

AKYÜZ, Yahya, *Türk Eğitim Tarihi*, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul 1993.

BALCI, Sezai, "Osmanlı Devletinde Modernleşme Girişimlerine Bir Örnek: Lisan Mektebi", *Tarih Araştırmaları Dergisi*, C. XXVII, S. 44, Ankara, 2008.

BALCI, Sezai, *Osmanlı Devleti'nde Tercümanlık ve Babîli Tercüme Odası*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2007.

BALTACI, Cahid, "Eğitim Sistemi", *Osmanlı Dünyayı Nasıl Yönetti*, İz Yayıncılık, İstanbul, 2003.

BALTACI, Cahid, *XV-XVII. Asırlarda Osmanlı Medreseleri*, İrfan Matbaası, İstanbul, 1976.

BOYACIOĞLU, Fuat, "The Historical Development of the Foreign Language Education in Ottoman Empire", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174(2015).

DEMİREL, Özcan, *Yabancı Dil Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, İstanbul, 2003.

EL-SABBAĞ, Leyla, "Osmanlı İdaresinin İlk Devrinde Arap Ülkesindeki Fikir Hayatının Yeniden Değerlendirilmesine Doğru", *Türk Dünyası Araştırmaları*, (Çevr. Tahsin Ö. Taha), S. 44, Ekim, 1986.

ERGİN Osman Nuri Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, İstanbul, 1977.

ORTAYLI, İlber, *Batılılaşma Yolunda*, Merkez Kitaplar, İstanbul, 2007.

ÖZKAN, Selim Hilmi, "XV ve XVI. Asırlarda Osmanlı Toplumunda İlmî Zihniyetin Kaynakları", *SDÜ, Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 4, Isparta, 1999.

PANAİTE, Viorel, *The Ottoman Law of War and Peace The Ottoman Empire and Tribute Payers*, Columbia University Press, New York, 2000.

Sâlnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniye (1303), Mahmud Bey Matbaası, İstanbul, 1303.

SANDER, Oral, *Anka'nın Yükselişi ve Düşüşü*, İmge Kitabevi, Ankara, 1987.

ŞEŞEN, Ramazan, "Osmanlı İlmî, Osmanlıların İlimlere Yaklaşımı", *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi*, S. 37, İstanbul, 2002.

UŞAKLIGİL, Halit Ziya, *Kırk Yıl*, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 1989.

UZUNÇARŞILI, İsmail Hakkı, *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı*, TTKY, Ankara, 1998.

21. BOA, BEO, 64/4755.

22. *Sâlnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniye* (1303), Mahmud Bey Matbaası, İstanbul, 1303, s. 322.

23. BOA, Yıldız Tahrirat-ı Ecnebiye ve Mabeyn Mütercimliği, 26/9, Balci, a.g.m., s. 93.

24. Balci, a.g.m., s. 94.

Yabancı Dili Öğrenmek mi? Yabancı Dille Öğrenmek mi?

Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN
Akademisyen - Yazar

Giriş

Yabancı dil veya dillerin öğretimi konusu, Türkiye için sanıldığından çok daha önemli ve güncel bir konudur. Çünkü, bu mesele ülkenin geleceğiyle ilgili kararları etkilemektedir. Nitekim, ülkenin geleceğini belirleyecek olan nesillerin bilgi, sanat, teknoloji vb. alanlarda hangi dil(ler)den, dolayısıyla hangi kaynaktan beslenecekleri konusu bu karara bağlıdır. Bu bakımdan, yabancı dil öğretimi konusu bir hayli tartışmalıdır. Ne yazık ki tartışmanın temelinde ise, bu hassasiyetten ziyade, yabancı dil öğretimindeki yöntem farklılıkları yatmaktadır. Yabancı dil öğretimi konusunun hayati önemini anlayabilmek için, her şeyden önce dilin birey, toplum ve devlet hayatındaki yerine bakmakta yarar vardır. Dilin işlevleri tam olarak algılanırsa, yabancı dil(ler)i öğrenmenin veya yabancı dil(ler)le eğitim yapmanın ne anlama geldiği daha kolay anlaşılır.

Dilin İşlevi

Dilin ne olduğu konusunda bugüne kadar çok değişik tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlamalar çok defa, farklı bakış açılarını yansıtmaktadır. Dilin tanımını yapanlar, birbirinden az veya çok farklı tanımlar ortaya koyarken hemen herkes, dilin bir iletişim aracı olduğu noktasında birleşmektedir. Prof. Dr. Doğan Aksan, dilin insanların ayrıcalık belgesi olduğuna; yani, dilin insana özgünlüğüne dikkat çeker (Aksan: 1979). Prof. Dr. Mehmet Kaplan, dilin toplumsal ve milletleştirme işlevine vurgu yapar: “Dil, duygu ve düşünceyi insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan topluluklarını bir yığın ve kitle olmaktan kurtararak aralarında “duygu ve düşünce birliği” olan bir cemiyet, yani “millet” hâline getirir (Kaplan: 1985).

Dilin temel işlev ve görevlerini şu şekilde özetlemek mümkündür:

Dil, iletişim aracıdır. İnsanoğlu, toplu hâlde yaşamaya mecbur ve muhtaç bir canlı türüdür. Hiçbir insan tek başına yaşayamaz. İnsanların bir arada yaşayabilmeleri için, aralarında birtakım ortak özelliklerin bulunması gerekir. Dilin insanlar arasında iletişimi sağlaması, onun çok küçük bir yönünü ifade etmektedir. Dil, mekanik değil, duygusal bir iletişim aracıdır. Dilin asıl işlevi, insanlar arasında doğal, duygusal ve ruhsal bağlar kurmasıdır. Kısacası, dil insanlar arasında iletişim köprüleri kurar.

Dilin asıl görevi “anlaşma”yı sağlamaktır. Bu bakımdan dil, *iletişim* ve *bildirişim* için kullanılan en gelişmiş sistemdir. İletişim kurma arzusunun temelinde “anlamak” ve “anlaşmak” ihtiyacı yatar. Kişiler, kitleler ve topluluklar arasındaki ortaklaşma da dil sayesinde gerçekleşir. Dil, insan topluluklarını bir araya getirerek onların ortak duygu ve düşüncelerle millet hâline gelmelerini sağlar. Dil, geçmişini günümüze, bugünü de geleceğe taşır. Öte yandan kültürün en sağlam taşıyıcı ve koruyucusu da yine dildir. Bireysel ve toplumsal huzur; hatta devletler arası istikrar ve güvenlik de bu anlaşma zeminine bağlıdır.

Dil edinimi, kişilik ve kimlik kazanma sürecidir. Dil, bireye düşünce üretebilme, düşüncelerini dışa vurma, bilgi edinme, geçmişini hatırlama, gününü yaşama, geleceğine yön verme, kişiliğini kazanma, hayatını sürdürme gibi daha pek çok açıdan yardımcı olmaktadır. Bu yönüyle dil, daha çok bireyseldir. Çünkü, kişiliğimiz biraz da dil bilgimizle kazanılır ve kişiliğimiz aslında dilimizde gizlidir. Dil, her türlü kişilik ve kimliğimizi bünyesinde barındırır. Dil, hayatın her safhasını kapsayan, her an onun içinde yaşadığımız genişçe bir dünyadır.

Dil, ortak duygu ve düşüncelerin temelidir.

Dil ve konuşabilme yeteneği, insana başışlanmış ve onu diğer canlılar üzerinde üstün kılmış en önemli özelliklerinden birisidir. İnsan adı verilen canlı türünün en üstün özelliği düşünebilmesi ve muhakeme edebilmesidir. Dil-düşünce ilişkisi ise, yüzyıllardan beri araştırılan bir konudur. Kimi dilbilimcilere göre, dil, düşüncenin evidir. Diğer bir söyleyişle, düşünce ancak dille oluşur ve yine dil sayesinde dış dünyaya aktarılır. Çok yeni sayılabilecek bir bakış açısına göre ise, adlandırma ve kavramlar olmadan düşünce üretilemez. Öyle anlaşılıyor ki insanı insan yapan bu iki temel özelliği, birbiriyile yakından ilgilidir.

Dil, birleştirir. Dil, insan topluluklarını birbirlerine yaklaştırarak "millet" adı verilen sosyal kurumun oluşmasına zemin hazırlarlar. Bu yönüyle dil, milleti oluşturan bireyler arasında tam bir birleştirici unsur

görevini üstlenir. Onları duygu, düşünce, hayal ve en önemlisi dış dünyayı algılama açısından birbirine yaklaştırır. Dil sayesinde ortak duygu, düşünce ve ideallere sahip olan bireyler arasında, aynı zamanda ortak milli bir bilinç de oluşur. Milli bilinç ise, bir milleti ayakta tutan, geçmişini hatırlatan, değerlerini bugüne taşıyan, bugününü en güzel şekilde yaşatan ve bütün bunları kapsayacak şekilde geleceğe yön veren hareketlerin bütünüdür.

Dil, egemenliğin göstergesidir. Milletler ve devletler için, egemenlik işaretlerinden birisi de kendinize özgü işlek bir dilinizin bulunmasıdır. Olumlu anlamda kullanıldığında, dilin bu işlevi barış ve huzura katkı sağlar. Ne var ki dilin bu yönü daha çok sömürgeci güçler tarafından hedeflerine ulaşmak için kullanılmıştır. Sömürgeci güçler, egemen olmak istedikleri ülkeye "uygarlık, çağdaşlık, bilimsellik, teknoloji" gibi cilalı kavramlarla yaklaşarak öncelikle dillerini öğretmek isterler. Sömürge gözüyle baktıkları ülkelerin müziğine, mimarisine, giyimine kuşamına dokunmazken özellikle ve öncelikle dillerine el atmaları dikkat çekicidir.

Dil, bir anahtardır.

Dilin en önemli işlevlerinden birisi de her kapıyı açabilen bir anahtar olmasıdır. İnsani, dini, siyasi, ticari vb. bütün kapıların anahtarı dilde gizlidir. Kapıları önce dil aralar sonra bütün ilişki ve iletişimler kurulmaya başlanır. Bu noktada dil-ekonomi ilişkileri büyük bir öneme sahiptir. Kimi ülkeler, ticari güçlerini artırmak için öncelikle dillerini devreye sokmaktadırlar. Gelişmiş ülkelerin dillerini korumaktaki özen ve emekleri bunun en somut göstergesidir. Dünyayı, yaygın diller yönetmektedir.

Yabancı Dil Kavramı

Türkiye'de yabancı dil denildiğinde akla genellikle İngilizce gelmektedir. İngilizce, günümüz şartlarında gerçekten de yaygın bir iletişim dilidir. Ancak, dünyadaki diller İngilizceden de ibaret değildir. O bakımdan her şeyden önce yabancı dil(ler) kavramını daha geniş bir bakış açısıyla ele almakta yarar vardır.

Bizler için Arapça, Farsça, Rusça, Çince, Hintçe, Almanca, Fransızca, İspanyolca vb. dillerin de önemli ve gerekli olduğunu, tüm bu ve diğer dillere açık olmak gerektiğini peşinen kabul etmek gerekir. Aksi takdirde, Küresel Sömürgeci Güçler'in tuzağına düşebiliriz. Dolayısıyla, ufkumuzu genişletmek hepimizin yararınaadır.

Yabancı Dil(ler)i Öğrenmek

Günümüzde yabancı dil(ler)i öğrenmek, ihtiyaçtan öte bir mecburiyettir. Hatta birden fazla yabancı dil bilmek gerekmektedir. Dış dünyaya açılmak, uluslararası ticarete dahil olmak, bilimsel ve teknolojik yenilikleri takip etmek ve paylaşmak gibi birçok sebeple yabancı dil(ler)i öğrenmekte yararlar vardır. Nitekim, örgün eğitim kurumlarında ve özel kurslarda yabancı dil(ler)in öğrenilmesi yönünde büyük bir talep gözlenmektedir. Sonuçlarına bakıldığında, bunca emek ve gayrete rağmen, yabancı dil(ler)in öğrenilmesinde çok başarılı olduğumuz da söylenemez.



Bu başarısızlığın sebepleri şu şekilde özetlenebilir:

Resmi ve eğitim dilimiz olan Türkçe, yeterince öğretilmeden, yani dilin iç yapısı ve mantığı kavratılmadan, yeni bir dili öğretmek de zordur. **Kendi dilindeki “zamir, edat, hatta fiil” gibi terimleri kavrayamamış birisi, yabancı dildeki terimleri nasıl kavrayacaktır?** Ana dilini yeterince öğrenmeden, gözü kapalı ve çılgın bir şekilde yabancı dil peşinde koşmak akılcı değildir.

Ülkemizde yabancı dil(ler)in öğretimi konusunda diğer bir büyük yanlış da dilin pratiğinden çok ağır ve gereksiz gramer kurallarının öğretilmesidir. Yıllar yılı yabancı dil(ler)i öğrenen bireyler, pratik yapmada büyük sorunlar yaşamaktadırlar.

Öte yandan yabancı dil(ler)in öğrenilmesi dilin konuşulduğu doğal ortama bağlıdır. Hedeflenen yabancı dil(ler) nerede yaygın olarak konuşuluyorsa, dil öğrencilerinin o ortamda bulunmalarını sağlamak veya o şartları ülkemizde oluşturmak zorundayız.

Yabancı Dil(ler)le Öğrenmek

Yabancı dil(ler)le öğretim yapmak bir yönüyle dünya çapındaki bilimsel ve teknolojik yenilikleri takip etmek için bir zorunlulukken diğer yönüyle bir özenti ve modadır. Yenilik ve gelişmeleri takip etmek amacıyla yabancı dil(ler)i öğrenmek doğru bir yaklaşımdır. Ancak, bilinmeyen bir konuyu bilinmeyen bir dille öğretmek akıllı ve mantığı zorlayan bir uygulamadır. Her türlü bilimsel ve teknolojik yeniliğin takibi için yabancı dil(ler)i öğrenmeyi son derece makul buluyoruz. Oysa, yabancı dil(ler)le öğrenmek yanlış bir uygulamadır.

Öte yandan emperyalist güçler, hedeflerine ulaşmak için yabancı dille öğretimi ciddi bir yöntem olarak görmektedirler. Emperyal güçler, işin başında hedef ülkeye “uygarlık, çağdaşlık, bilimsellik, teknoloji” gibi cilalı kavramlarla yaklaşarak dillerini öğretmek isterler. Nitekim, tarihsel tecrübeler gösteriyor ki emperyal amaçlı devletlerin her şeyden önce kendi dillerinin öğrenilmesini özendirdikleri gözlenmektedir. Sömürgelerin müziğine, mimarisine, giyimine kuşamına dokunmazken özellikle ve öncelikle dillerine el atmaları dikkat çekicidir. Çünkü; dilin öğrenilmesi her işin anahtarıdır.

Emperyal güçler, bir yandan dillerini öğretmeyi gizli emellerini gerçekleştirmede örtülü bir yol olarak kullanırken öbür yandan da teknolojik ve

uygarlık açılarından ilerleyebilmeleri için kendi dil ve kültürlerinin kayıtsız şartsız kabul edilmesi gerektiği hususunda çok yönlü ve sinsi psikolojik baskılar da uygulamaktadırlar. Anadilinizi iyi bilip bilmediğinize bakılmaksızın, yabancı bir dil bilmek, bir üstünlük olarak takdim edilmekte ve hatta ilgili dillerle öğretim yapmak bilimselliğin, “kültürlü” sayılmanın, bir iş sahibi olmanın tek yolu olarak dayatılmaktadır.

Ülkemizde eskiden beri ilkokuldan başlayarak her eğitim kademesinde yabancı dil öğrenimi özendirilmekte; özellikle yükseköğretimde yabancı dille öğretim, kalitenin neredeyse tek göstergesi olarak takdim edilmektedir. Oysa, **yabancı dil veya diller, bilim için amaç değil araçtır.** Dil, ilme alettir. Sömürgeci mantığıyla bakıldığında yabancı dil öğrenmek ve onunla öğretim yapmak, amaç konumundadır. Tıp ve teknoloji gibi kimi özel alanları istisna tutarsak, yabancı dil öğrenmek ve onunla öğretim yapmak, ülkemize bilgi üretme noktasında acaba ne kazandırmaktadır? Burada şu noktayı özellikle açmamız gerekir: Kararınca ve gereğince, yabancı dil veya dilleri öğrenmek; doğru, gerekli ve önemlidir. Ne var ki yabancı dil öğrenmek yalnızca İngilizce öğrenmeye hasredilmiş; İngilizce öğrenmiş olmak, bilim ve teknoloji için yeter şart kabul edilmiş; öğrenilen bu dille neler üretildiği gözardı edilmiştir. Daha açık ifade etmek gerekirse, yabancı dilleri öğrenmekle ne tür yenilikler ve üretimler yapıldığı yalnızca dil biliyor olmanın gölgesinde kalmaktadır. Yani, yabancı bir dil (özellikle İngilizce) bilmek, bilimsellik için yeterli kabul edilmektedir. Uygulamada, yabancı dil(ler), bilimsel araştırmalar yapılması ve bilim adamı yetiştirilmesi konusunda araç olmaktan çıkmış/çıkarılmış, amaç konumuna getirilmiştir. Yabancı dil(ler)in işlevi, amacından saptırılmıştır. Şunu asla unutmayalım ki bilimsellik dille değil, ürettiklerinizle ölçülür!

Yabancı dil(ler)le öğretim yapılan eğitim kurumlarında okuyan öğrenciler, işin doğasına uygun olarak ruhen ve zihnen bir süre sonra kendilerine ve değerlerine yabancılaşmaktadırlar. Bu tehlikeyi Nurettin TOPÇU, şöyle özetlemiştir. “Bir milletin bağrında yabancı mektep yıkıcıdır; millet kültürüne sokulmuş hançerdir. Yabancı kültür dilenmekle, zannedilen garblılaşmak da mümkün değildir. Deve hamuru yemekle deve olunmaz, deve olarak doğmak lazımdır. Yabancı kültür, sadece milli kültür ağacının köklerini kurutur, onu soysuzlaştırır. Çocuklarına yabancı dil öğretmek için yabancı mekteplere koşanlar, pire uğruna yorganlarını yakıyorlar. Bu adamlar,

bir avuç su içmek için suda boğulanlardır. Mektep ancak milli mekteptir (TOPÇU, 1960).

Yabancı Dil(ler)in Etkileri

Dillerin başka dillerle etkileşmesi doğaldır. Kıtalara sığmayan, son derece hareketli bir hayat süren, devletler ve imparatorluklar kuran bir milletin dili, elbette, diğer dillerle yakın ilişkilere girecekti. Bu durum aslında tarihî bir zarurettir. Dilimizin bugün için yabancı dillerden olağan dışı etkilendiği bir gerçektir. Hatta bu durum, karşılıklı alış veriş, ve yabancılaşma kavramlarının çok ötesinde âdeta bir yozlaşma noktasındadır. Türk milletinin bildiği her kelime ve kalıp, kökeni yabancı dahi olsa, bizce, yabancılaşma içinde değerlendirilmemelidir. Çünkü, bir biçimde dilimize girmiş ve halka mal olmuş kelimeler artık dilimizin söz hazinesine katılmıştır. Günlük hayatımızda sıkça kullanılan “*kitap, neşe, üniversite, telefon*” gibi kelimelerin yabancı kökenli olduğu artık neredeyse unutulmuş ve herkesçe benimsenmiştir. Bizim üzerinde durmak istediğimiz ise, olağan dışı aşırı etkilenmeler ve bunların halka yansımadan zorla benimsetilmeye çalışılmasıdır. Bir yandan da Türkçe karşılıkları varken yabancı dillerden alınan sözlerin kullanılmasıdır: “**de facto, catering, konsensüs, jenerasyon, asimilasyon, primitif, ontolojik, rekreasyon**” gibi. Bu tür sözler yanında, son zamanlarda çok sayıda hazır söz kalıpları ve hatta cümle şekilleri de dilimize sokulmaya başlanmıştır: “**Duş almak, Taksi almak, Kızılay yapmak, Kendinize iyi bakın...**” gibi.

İş yerleri ve bankaların müşterilerine verdiği kartlar üzerinde bulunan “**club card**” ifadesi sizce yabancılar için mi yazılmaktadır? Güzelim “özgeçmiş” kelimemiz dururken “**CV**” ya da televizyonun kısaltması olan “**TV (Ti Vi)**” gibi kısaltmalar da duyarsızlık ve özentî örneğidir. Bunların yanında Türkçede karşılığı olan “**palyatif** (geçici)”, “**aksiyon** (hareket, eylem)” “**realite** (gerçek, hakikat)” gibi kullanımların da Türkçeye zorla sokulması işin vehameti açısından iyi birer örnektir.

Ülkemizde son yıllarda yoğun bir biçimde yaşanan dilde yabancılaşma konusunda doğal sebeplerden ziyade, bilinçsiz tutumlar belirleyici olmuştur. Kimi aydınlar ve sanatçılar, bilgili ve kültürlü olduklarını gösterebilmek için, düşüncelerini eksik anlatma pahasına dillerine yabancı sözleri dolamaktalar. Olur olmaz yerde uysa da uymasa da yabancı sözlerle konuşmak, aydınca caka satmanın en kolay yolu hâline gelmiştir!

Öte yandan ana diliniz başta olmak üzere, bütün kültürel değerleriniz, yabancı dille öğretim yapmak yüzünden geri plana atılmakta, hatta değersizleştirilmektedir. Emperyalistlerin bu oyunu yüzünden Türkçe ve diğer yerel dillerimiz tehdit altındadır. Bu tehdit yalnızca dille sınırlı olmayıp milli bütünlüğümüze zarar verecek derecededir. Bu durumu gözlemlemek için büyük şehirlerin caddelerine, AVM'lere ve sahillerdeki tabelalara bakmak yeterlidir!

Sonuç ve Değerlendirme

Bilim, sanat, teknoloji ve her türlü eğitimin asıl amacı, özgün düşünce üretmek ve bilgi edinmektir. Bu ise ancak ana diliyle ve çocukluktan itibaren eğitim alınan dille mümkündür. Aksi, yalnızca taklide yol açar. Üstelik yabancı dil(ler)i öğrenmek, özgün/doğru düşünce ve bilgi üretmek için tek başına yeterli olsaydı başta Afrika olmak üzere bütün sömürülen ülkelerin bilim, sanat, teknoloji vb. alanlarda çağ atlamaları gerekirdi. En doğru ve akıllıca olanı yabancı dil(ler)i öğrenmek için harcanan emek ve çaba, özgün düşünce ve bilgi üretmeye yoğunlaştırılmalı; üretilen özgün/doğru düşünce ve bilgiler çeviri yoluyla dış dünyaya aktarılmalıdır. Dış dünyadaki yenilikler de aynı yöntemle dilimize aktarılabilir. Doğrudan dış kaynaklarla ilgilenenler ise, istedikleri yabancı dilleri yerinde öğrenmeye teşvik edilebilir.

Günümüzde yabancı dil öğrenmenin yararları tartışılmaz. Ancak, ana dilimizi ihmal edecek derecede, yabancı dille eğitime bu kadar ağırlık verilmesi de hiçbir şekilde izah edilemez. Dünyadaki bütün diller değerli ve önemlidir. Her dili öğrenmekte büyük fayda vardır. Sömürgeciler, çiçek buketine gizlendikleri bu silahla eğitim, kültür, ekonomi vb. sahalarda insan kitlemizi oyalamaktadırlar. İnsanımızın sömürgecilik emelleri uğruna emek ve enerjisini daha fazla harcamasına izin verilmemelidir. Belli alanlar dışında, yabancı dille eğitime ülkemizde ihtiyaç yoktur. Yabancı dilleri öğrenmekte sayısız yarar varken yabancı dille eğitimde zarar çoktur.

Kaynaklar

- Aksan, Doğan (1979) *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim)* 1. Cilt, 2. Baskı, TDK Yay. Ankara.
- Kaplan, Mehmet (1985) *Kültür ve Dil*, Dergâh Yay. 3. Baskı, İstanbul.
- Topçu, Nurettin (1960) *Türkiye'nin Maarif Davası*, 25. Baskı, İstanbul, 2016.

Milli Eğitimin Yabancı Dil Hazırlık Sınıfıyla İmtihanı

Serkan YURDAKUL

Araştırmacı, Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi

Öğrencilerin gelecekteki eğitim ve kariyer planları için yabancı dil öğrenmeleri günümüzde neredeyse zorunluluk haline gelmiştir. Ancak zorunlu eğitim sürecinde verilen yabancı dil öğretiminin yabancı dilin öğrenilmesine yetmediği sıklıkla kamuoyunda ifade edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yabancı dil öğretimi hususundaki bu sorunun farkındadır. MEB, bu çerçevede, yabancı dil öğretiminin niteliğini artırmak için öğretim programlarında, dersin işleniş biçiminde ve haftalık ders saatlerinde çeşitli zamanlarda değişimlere gitmiştir. AK Parti hükümeti, eğitim sisteminin yabancı dil öğretimi konusunda başarısız olması ve yabancı dil öğrenmenin öneminin farkında olması nedeniyle yabancı dil öğretimini geliştirmek üzere yeni bir reform geliştireceğini ifade etmiştir. Başbakan Binali Yıldırım, hükümetin 2017-2019 dönemini kapsayan Orta Vadeli Programını açıklarken yaptığı konuşmasında, 5. sınıf öğrencilerinin yabancı dil ağırlıklı bir eğitim alacaklarını vurgulamıştır. Daha sonra Bakanlık, yaptığı açıklamada 5. sınıfın yabancı dil ağırlıklı hazırlık sınıfı olarak tasarlandığını belirtmiştir. Ancak, halen pilot uygulamanın yapılıp yapılmayacağı, bu uygulamanın ne zaman başlayacağı, yabancı dilin haftada kaç saat öğretileceği, yabancı dil dersine ilaveten hangi derslerin haftada kaç saat öğretileceği gibi hususlar henüz netlik kazanmış değildir.

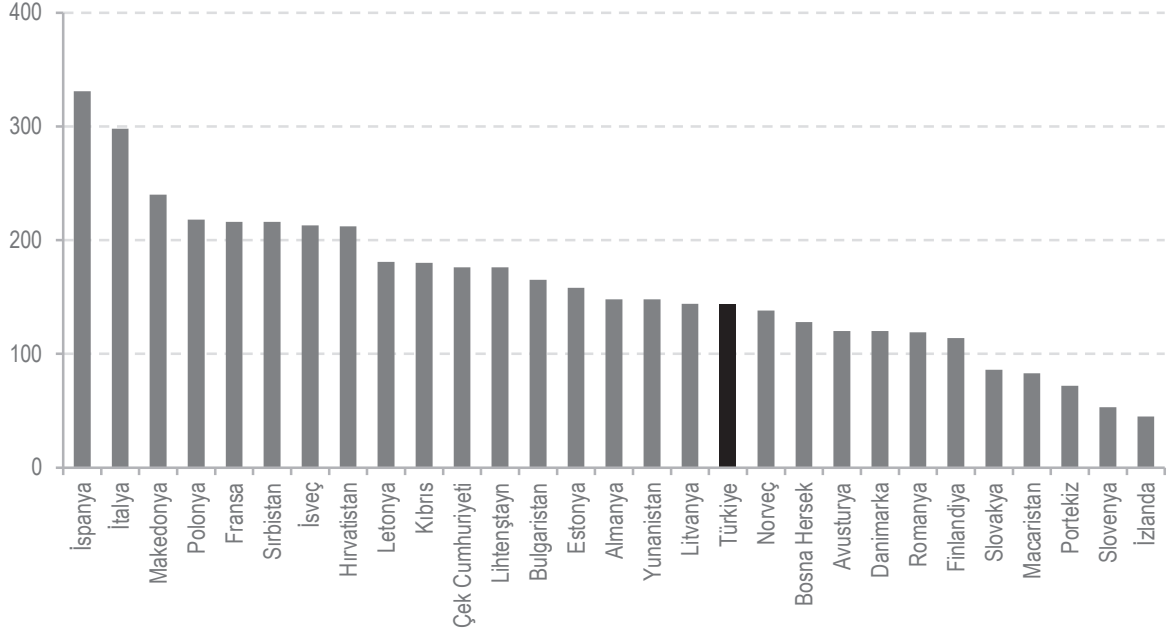
Bu açıklamalardan sonra, Ekim ayında Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi (EBSAM) tarafından yayınlanan Bekir S. Gür ve Zafer Çelik'le birlikte ortak kaleme alınan *5. Sınıfın Yabancı Dil Dersi Ağırlıklı Hale Getirilmesi: Zorluklar, Riskler ve Alternatifler* başlıklı Odak Analizde; 5. sınıfların yabancı dil ağırlıklı sınıf olmasının getirebileceği zorluklar ve riskler tartışılmıştır. Bu çerçevede, Odak

Analizde, Türkiye'deki mevcut yabancı dil öğretim süreleri ile AB ve OECD ülkelerinde zorunlu eğitim sürecinde yabancı dil öğrenimine ayrılan süreler Türkiye ile karşılaştırmalı bir şekilde incelenmiştir. Ardından 5. Sınıfın yabancı dil ağırlıklı sınıf olması durumunda karşılaşılabilecek muhtemel zorluklar ve riskler tartışılmış ve öneriler sunulmuştur. Söz konusu analizde de öne çıkan bulgular ve önerileri de dikkate alarak şunları ifade edebiliriz.

Yabancı Dil Öğretimine Ayrılan Sürenin AB ve OECD Ülkeleri ile Karşılaştırılması

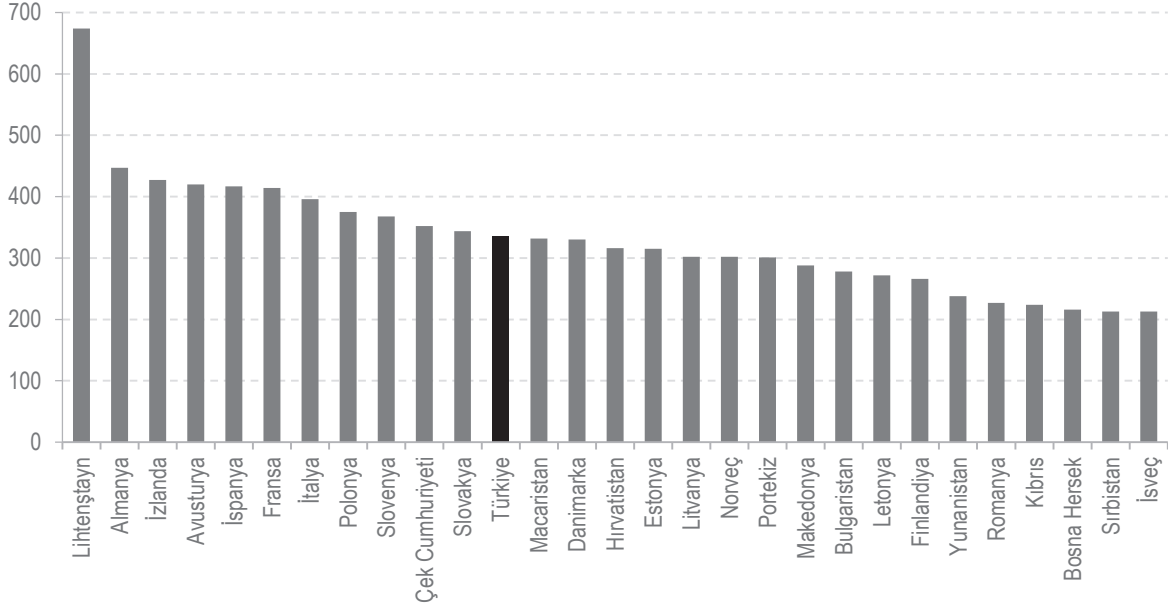
Türkiye'de MEB'in 2012 yılında aldığı karar ile yabancı dil öğretimi 2. sınıfa indirilmiştir. Şu an Türkiye'de ilkököl 2, 3, ve 4. sınıflarda haftalık 2'şer, ortaokul 5 ve 6. sınıflarda 3'er, 7 ve 8. sınıflarda ise 4'er ders saati yabancı dil öğretimi yapılmaktadır. Türkiye'deki ilkököl düzeyinde yabancı dil öğretilen toplam süre AB ve OECD ülkeleri ortalamaları ile kıyaslandığında Türkiye aleyhine herhangi bir olumsuzluk görülmemektedir. Türkiye'de ilkököl düzeyinde toplamda 144 saat, ortaokul düzeyinde ise 336 saat yabancı dil öğretimi yapılmaktadır (bk. Şekil 1 ve Şekil 2). Türkiye'nin yabancı dil öğretimine ayırdığı toplam süre, ilkököl düzeyinde AB ülkeleri ortalamasının çok az altında, ortaokul düzeyinde ise AB ülkeleri ortalamasındadır. İlkokul düzeyinde yabancı dil öğretimine ayrılan toplam sürenin bütün derslere ayrılan toplam süre içerisindeki payına bakıldığında ise, Türkiye'nin yabancı dil dersi oranının (%5) OECD ülkeleri ortalamasına (%5,05) denk olduğu görülmektedir. Ortaokul düzeyinde ise Türkiye'nin yabancı dil dersi oranının (%9,97) OECD ülkeleri ortalamasından (%8,82) yüksek olduğu görülmektedir (OECD, 2016).

Şekil 1. AB Ülkelerinde Zorunlu Eğitimin İlk Dört (4) Yılında Yabancı Dil Öğretim Süreleri (Saat)



Kaynak: (Gür, Çelik, & Yurdakul, 2016)

Şekil 2. AB Ülkelerinde Zorunlu Eğitimin 5 İle 8 Yılları Arasında Yabancı Dil Öğretim Süreleri (Saat)



Kaynak: (Gür vd., 2016)

Yabancı Dil Ders Saatinin Artırılmasının Neden Olacağı Zorluklar ve Riskler

Beşinci sınıflarda yabancı dil dersi saatinin artırılmasına ilişkin bir simülasyon yapıldığında, Türkiye'nin ciddi bir yabancı dil öğretmeni ihtiyacına neden olduğu görülmektedir. Daha somut ifade etmek gerekirse, yabancı dil ders saatinin haftalık 3 saatten 6 saate çıkarılması durumunda bu dersin kadrolu öğretmenlerle yapılabilmesi için 20 bine yakın öğretmene ihtiyacı vardır. Dahası, 5. sınıflardaki yabancı dil dersi saatlerinin 3'ten 15'e veya 18'e çıkarılması durumunda ihtiyaç duyulan yeni yabancı dil öğretmen sayısı 40 bin ile 46 bin 500 arasında değişmektedir (bk. Tablo 1).

Tablo 1. Beşinci Sınıflarda Yabancı Dil Ders Saatlerindeki Muhtemel Artıştan Kaynaklı Ek Yabancı Dil Öğretmeni ve Toplam Yabancı Dil Öğretmeni İhtiyacı Senaryoları

Mevcut Yabancı Dil Dersi Haftalık Ders Saati	Yabancı Dil Haftalık Ders Saati Senaryoları	Yabancı Dil Haftalık Ders Saati Artışı	Ek Yabancı Dil Öğretmeni İhtiyacı	Toplam Yabancı Dil Öğretmeni İhtiyacı
3	6	3	6.780	19.380
3	9	6	13.560	26.160
3	12	9	20.340	32.940
3	15	12	27.120	39.720
3	18	15	33.900	46.500
3	21	18	40.680	53.280

Kaynak: (Gür vd., 2016)

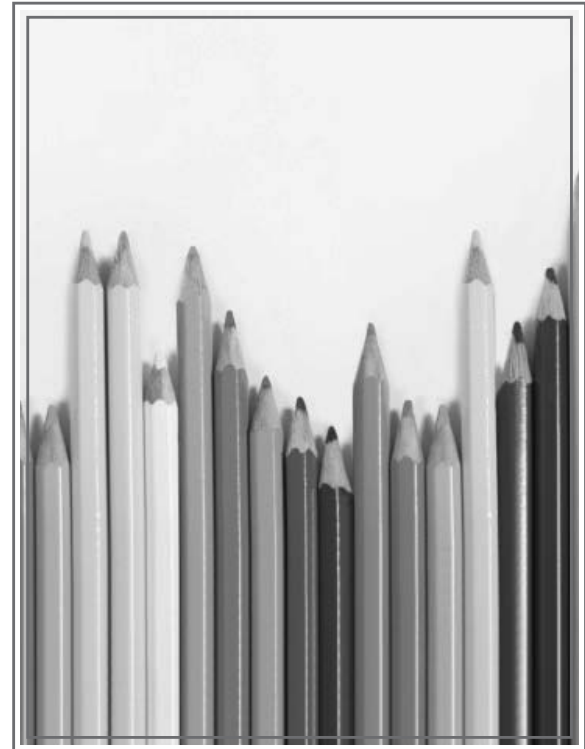
2016 KPSS Yabancı Dil (İngilizce ve Almanca) Alan Bilgisi Sınavına toplam 17.500 civarında aday başvurmuş ve 2016 Ekim'de ise bunların yaklaşık 1.500'ü atanmıştır. Atama bekleyen öğretmen adayı sayısının yaklaşık 16 bin civarında olduğu hesaplanmış ve bu adayların tamamı atansa dahi, yabancı dil dersi saatinin 3'ten 6'ya çıkarılması senaryosundaki toplam öğretmen ihtiyacının dahi karşılanamayacağı ortaya çıkmıştır.

2016 KPSS Eğitim Bilimlerine 400 binin üzerinde aday girmiş olup ani bir değişiklikle yeni öğretmen alımlarının sadece yabancı dil öğretmenine yoğunlaşması diğer bazı alanlardaki öğretmen ihtiyacının yeterince giderilememesi sonucunu doğuracaktır.

Yabancı dil öğretmeni açığını kapatmak için MEB başka branşlardan öğretmen alımı yapabilir fakat bu yaklaşım kaliteye ilişkin yeni kaygıları beraberinde taşıyacaktır. Ayrıca, uluslararası öğretmen alımı da gündeme gelebilir. Bu da, yabancı dilin daha iyi bir şekilde öğretilmesi açısından kimi avantajları barındırsa da, halen atanmayı bekleyen yaklaşık 400 bin civarında öğretmen adayının (ki bu sayı halen artış eğilimindedir) tepkisine yol açacağı kesindir.

Beşinci sınıfta yabancı dil ders saatlerini üç saatten 15-21 saate çıkarmak ve toplam ders saatinin 35 olarak sabitlemek, diğer branş öğretmenlerinin toplam ders saatlerini azaltacak, özellikle bazı batı illerinde birçok branşta ani bir şekilde öğretmen fazlası ortaya çıkacaktır.

Tüm 5. sınıf öğrencileri için yabancı dil ağırlıklı bir müfredatın uygulanması, çeşitli endişeleri beraberinde getiriyor. Bu endişelerin başında, çok kritik bir gelişim evresinde diğer derslerin ihmal edilmesi geliyor. Küresel inovasyon yarışında bütün ülkeler eğitim sistemlerinin STEM (fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik) alanlarına ağırlık verirken veya bu alanların eğitiminin iyileştirilmesine yönelik reformlar yaparken, Türkiye'nin öğrencilerin öğrenmeye en açık oldukları bir dönemde bütün okullarında yabancı dile ağırlık vermesi tartışmaya çok açıktır. Bir diğer endişe verici



nokta ise, yabancı dil eğitiminin ailelerin isteklerine bakılmaksızın bütün öğrencilere “zorunlu” bir şekilde verileceğidir.

Yabancı dil ders saatlerinin artırılmasına yönelik hazırlık mahiyetinde bir sınıftan ziyade, eğitim sisteminin altyapısını zorlamayacak şekilde ilgili ders saatlerinde küçük artışlar yapılması, sistemin altyapısını zorlamayacağından ve diğer dersleri çok daha az etkileyeceğinden daha uygulanabilir bir politika olarak görülüyor. Bu yönde yapılacak küçük bir değişiklik Türkiye’yi, yabancı dil öğretime ayırdığı toplam ders saati bakımından, AB ülkeleri içerisinde en üst sıralara taşıyacaktır.

Sonuç

Türkiye’de yabancı dil öğretimi konusunda yaşanan zorlukları, sadece ders saatlerinde aramak ve ders saatlerini artırmak gerçekçi olmayıp yanlış bir strateji olacaktır. Kalabalık sınıflar, dersliklerin fiziksel koşulları ile teknolojik alt yapı ve yabancı dil öğretim araç ve gereçlerin yetersizliği, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, dil politikaları ve dil

öğretimine yaklaşımlar gibi çok daha temel etkenler de rol almaktadır. Türkiye eğitim sisteminin mevcut fiziksel ve beşeri altyapısı dikkate alınarak iyi bir planlama yapılmalı ve sistemi zorlamayacak küçük değişiklikler tercih edilmelidir. Eğitimde, altyapısı hazırlanmadan atılacak herhangi bir adım, telafisi mümkün olmayan sonuçlar doğurabilir. Unutulmamalıdır ki Türkiye genç bir nüfusa sahip olduğu için eğitim sisteminden beklentiler de oldukça yüksektir. Bu beklentilerin karşılanması için eğitim sisteminde yapılacak herhangi bir düzenleme veya reform geniş bir şekilde tartışıldıktan sonra hayata geçirilmelidir.

Kaynakça:

- Gür, B. S., Çelik, Z., & Yurdakul, S. (2016). *Beşinci sınıfın yabancı dil dersi ağırlıklı hale getirilmesi: Zorluklar, riskler ve alternatifler* (No. Odak analiz No. 1). Ankara: EBSAM.
- OECD. (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. Paris: OECD.



Türkiye’de Yabancı Dil Öğrenmenin Hal-i Pürmelali

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin USTA
Harran Üniversitesi

Giriş

Süleyman Demirel’in “Türkiye’de benzin vardı da biz mi içtik?” deyişini bilmeyen yoktur herhalde. Süleyman Demirel meşhur deyişini, “olmayan şeyin doğal olarak kullanılmış da olamayacağı” bağlamında söylemiş olsa da aslında bu deyiş, bir sorumluluktan kurtulma deyişiydi. Aforizmayı “yabancı dil öğretiliyordu da biz mi öğrenemedik?” diye uyarladığımızda bile boşluk dolmuyor. Çünkü Türkiye’de yabancı dil öğretimi olduğu halde öğrenemiyoruz. İşte sorun da bu. Hadi olmayanı tüketememiş olmayı doğal olarak kabul etsek bile, ya olanı tüketememek! Ya öğretileni öğrenememek!

Zekânın bütün toplumlara eşit dağıtıldığı dikkate alındığında Türkiye’de yabancı dil öğrenememenin zekâ kaynaklı olmadığını anlamak zor olmayacaktır. Yine son yıllarda eğitime ayrılan olanaklar dikkate alındığında sorunun para ve onun yarattığı imkânsızlıklar kaynaklı olmadığı sonucuna varmak da zor olmayacaktır. Peki, Suriyelinin, Hollandalının, İranlının öğrenebildiğini biz neden öğrenemiyoruz? Tartışma zekâ ve imkân bağlamının çok dışında büyük ölçüde metodolo-

jik gibi görünmekte. Öğretildiği halde öğrenememek yani.

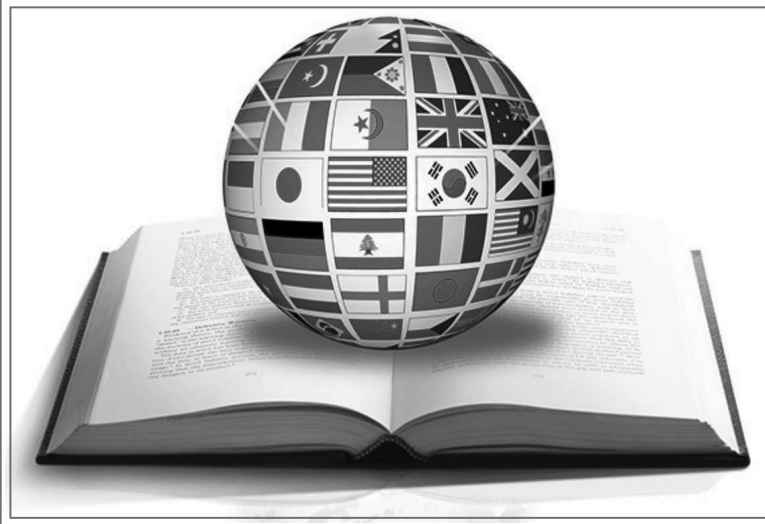
Daha az eğitimle öğrenen Suriyeli, İranlı ya da Hollandalıya karşın, daha çok öğretim ve zamana rağmen temel düzeyde bile bir dili öğrenemeyen Türkiyeliye ne demeli?

Türkiye’nin Durumu

Education First (EF) araştırmasına göre Türkiye İngilizce öğretimi sıralamasında 72 ülke arasında 51. sırada. 950 bin yetişkin üzerinde yapılan bu

araştırmaya göre Dünya ortalaması 53,49. Türkiye ortalaması ise 47,89. Türkiye Dünya ortalamasının 5,6 puan altında ve çok düşük düzeyinde. Hollanda en iyi düzeyde. Colombia, Panama, Pakistan, Şili ve Uruguay gibi ülkeler bile Türkiye’den iyi düzeyde.

Türkiye’nin bu denli geride olmasında birçok faktörün etkisi olsa da başat rolün öğretim yöntemi ile öğrenilmiş çaresizlik psikolojisi olduğu savunulabilir. Zorlaştırma, gramer ve ezberletme üzerine kurgulanmış bir dil öğretimi doğal olarak sonuç vermemekte ve öğrenme eğilimindeki bireylerde bile öğrenilmesi zor bir alan inancı yaratmaktadır.



Tablo: İngilizce yeterlilik endeksi sıralaması

EF EPI Average:

53,49



PROFICIENCY:

Very High High Moderate Low Very Low

[Learn More](#)

Netherlands	72,16
Denmark	71,15
Sweden	70,81
Norway	68,54
Finland	66,61
Luxembourg	63,20
Austria	62,13
Germany	61,58
Poland	61,49
Belgium	60,90
Switzerland	60,17
Portugal	59,68
Czech Republic	59,09
Serbia	59,07
Hungary	58,72
Romania	58,14
Slovakia	57,34
Bulgaria	56,79
Spain	56,66
Bosnia and Herzegovina	56,17
Italy	54,63
France	54,33
Russia	52,32
Ukraine	50,62
Turkey	47,89
Azerbaijan	46,90

Kaynak: <http://www.ef.com.tr/epi/>

Bir dili öğrenebilmiş olmak için konuşma (speaking), dinleme (listening), yazma (writing) ve okuma (reading) olarak dört ana becerinin bütüncül olarak kullanılabilmesi şarttır. Biri bile eksik olduğunda dil, eksik öğrenilmiş olacaktır. Kaldı ki Türkiye’de başta İngilizce olmak üzere yabancı dil öğrenme, diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi ideal bir müfredata değil, sınavda başarılı olmaya odaklandığından ve mevcut sınavlar da dinleme ve konuşmayı ölçmediğinden öğretmenler sadece okuma ve anlamaya odaklanmaktadır.

Eğitim sistemi yargılayıcı olduğu ve hatadan öğrenmeye kapalı olduğu için öğrenciler hata yapar ve komik duruma düşerim kaygısıyla konuşmak istememektedir. Bu durum öğrenmeye dair cesareti kırmaktadır. Dil öğrenme sürecinde sözcük öğrenme ve telaffuz becerisini, görselliği merkeze alarak yükseltme imkânı yaratılmamaktadır. Zira resim ya da mevcut nesne üzerinde tartışma yaratarak sağlanacak öğrenmeler hem kalıcı

olmakta hem de dile dair cesaret oluşturmaktadır. Yine öğrenenin tamamen pasif olduğu edilgen ve didaktik öğretim tarzı, doğal olarak ezber yaratmakta ve anlamsal bağlam bir türlü oluşmamaktadır.

Türkçe düşünüp İngilizce konuşmak mümkün değildir. Bu yüzden dil ve kültür beraber düşünülmelidir. Dil öğretimine başlamadan ilgili dilin geliştiği kültürel bağlama dair kodlar çözülmüş olmalıdır. Türkçedeki “damdan düşmek” deyiminin verdiği anlamı İngilizce “roof” ve “fall” sözcüklerini yan yana getirerek elde etmek mümkün değildir.

DynEd Tecrübesi

2007 yılında MEB ile Sanko Holding arasında imzalanan protokol çerçevesinde İngilizceyi dört temel beceriyle öğretmeyi hedefleyen DynEd (Dynamic and Education / Dinamik ve Eğitim) 4, 5, 6, 7 ve 8. ve tüm ortaöğretim sınıf düzeylerine İngilizce öğretmeyi hedeflemiş bir interaktif programdır. DynEd öğretimde, beyin temelli yaklaşımı

benimsememiş, bilinçaltı öğrenme becerileri, İngilizceyi kalıcı hafızaya yerleştirerek öğretme, en kısa zamanda akıcı İngilizce konuşma becerisi kazanma, zaman ve mekândan bağımsız çalışma olanağı ve 7 / 24 anadilini konuşan kişi ile çalışma olanağı verme, internetin olmadığı durumlarda da çalışabilme imkânı sunan bir hizmet olarak düşünülmüştür. Metodolojik ve donanımsal olarak kolaylaştırılmış öğrenme evreleri, mikrofon/ses kaydı, kulaklık/kendi sesini dinleme, tekrar, görsel, işitsel ve kavramsal eşleştirme, interaktif eğitim sistemi, anında geribildirim, her öğrenciye kendi seviye ve öğrenme davranışlarına özel çalışma yolu, zorluk derecesinin öğrenci performansına göre değişmesi yani her öğrencinin kendi hızında ilerleyebilmesi imkânı yaratılmıştır (<http://www.dyned.com.tr>).



dyned.com.tr). Teorik olarak gayet iyi kurgulanmış bu programla sonuç değişti mi? Cevap maalesef büyük ölçüde hayır!

Peki, uygulamada olan ne? Araştırmalar ne diyor? Sarıcaoğlu (2010) tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğretmenlerinin çalıştığı okulların bilgisayar laboratuvarlarının DynEd kullanımı için gerekli teknolojik donanımlara sahip olmadığı fakat öğretmenlerin ders yazılımını uygulamak için bilgisayar okur yazarlık düzeyinin yeterli olduğu ortaya koyulmuştur. Selçuk tarafından yapılan çalışmada (2016) DynEd eğitim yazılımının öğrencilerin gramer bilgisi ve kelime bilgisi akademik başarı düzeylerine anlamlı düzeyde pozitif

bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Altunbilek (2010) araştırmasında “toplam hata sayısı, katılımcıların bu yazılımı ilk defa kullandıkları göz önünde bulundurulduğunda düşüktür. Katılımcılar yazılımı kullanmakla ilgili herhangi bir memnuniyetsizlik belirtmemiş, yazılımdan memnun kaldıkları gözlenmiştir.” diyerek programın nitelikli bir program olduğuna dair kanıyı güçlendirmiştir. Çakmak (2012) bu görüşlerin aksine kimi bulgular elde etmiş ve DynEd yazılımının teknik açıdan güçlü yanlarına rağmen, bazı teknik problemleri bulunduğu saptamış ve netice olarak öğrencilerin uygulamanın gerekli olduğu yönündeki genel görüşlerine rağmen uygulamanın etkililiği açısından bakıldığında bir olumsuzluk göze çarpmıştır. Yine Baz (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler açısından yazılımın kısmen yeterli niteliklere sahip olduğu, öğrencilerin ise kararsız bir duruma sahip oldukları saptanmıştır.

Bir Macaristan Örneği

Erasmus + kapsamında Macaristan’ın Orashaza kentinde ziyaret edilen bir okulda yapılan İngilizce öğretiminden bir kesitten söz etmek yerinde olur. İngilizce öğretmeni sınıfa girme anında İngilizce selamlama yaptıktan sonra tüm ders boyunca tüm diyaloglar İngilizce devam etti. Macarca

ders boyunca hiç konuşulmadı. 40 dakikalık ders boyunca, bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını bile İngilizce verildi. Öğretmen beden dilini, tiyatro yaparçasına profesyonelce kullandı. Derse getirilen konu ile ilgili eğitim materyali ders boyunca yapılan tüm diyaloglarda kullanıldı. Okul ve derslikler sözcük dağarcığını geliştirici yazı ve materyallerle donatılmıştı. İngilizce öğretimi öğretici olduğu kadar eğlenceliydi de. İngilizce öğretmeni “öğrencilerim beni okul dışında bile gördüklerinde İngilizce dışında başkaca bir dilde iletişim kurmazlar” diyerek dil öğrenmenin ne ölçüde hayatla içli dışlı olması gerektiğine dikkat çekiyordu.

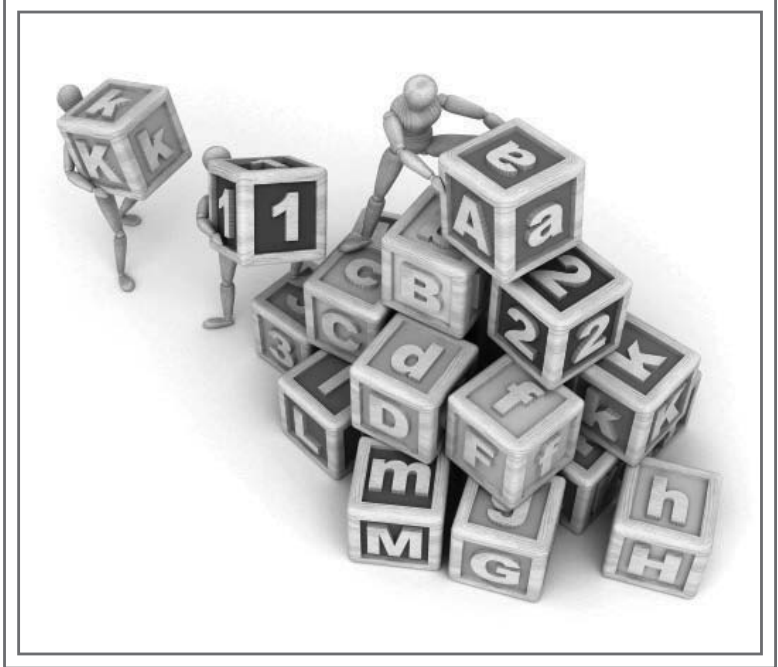
Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin Bazı Bulgular

Yabancı dil, bir kişinin ana dili dışında olan ve içinde yaşadığı toplumda yaygın olarak kullanılan çoğunluk dili dışında öğrenmeye çabaladığı dildir. Araştırmalara göre kızlar, yabancı dil öğrenmeye erkeklere göre daha yatkındırlar. Öyle ki bu bulgu İngiltere’de inanca dönüşmüş durumdadır. İngiliz toplumunda erkeklerin yabancı dil öğrenmeye yatkın olmadığı inancı nedeniyle, İngiltere’de toplumun zaten %50’si yabancı dil öğrenmeye karşı dezavantajlı durumda kalmıştır. İngiltere’de de yabancı dil öğretiminin durumu, bize benzer şekilde, iyi değil. İngiltere’de yabancı dilin iyi öğrenilememesinde etkili bir başka unsur da yabancı dil eğitiminin geç başlamasıdır. İskoçya hariç tutulacak olursa İngiltere’de yabancı dil ile nerdeyse ilk karşılaşma 11 yaşında olmaktadır. İngilizlerin yaklaşık %70’i hiçbir yabancı dil bilmemektedir. İngilizlerin yabancı dil öğrenmesinin önündeki en büyük engellerden biri olarak da grameri görmeleri ayrıca dikkate değerdir. Zira Türkiye gibi ülkelerde de bulgu neredeyse benzerdir.

Peki Hollandalılar neden yabancı dili daha kolay öğreniyor? Çünkü orada egemen felsefe, “Bir dil ihtiyaç duyulduğu mekânda öğrenilir.” düşüncesidir. Ayrıca dinleyicinin öğrenme sistemine uyumlu bir öğretimin yapılması esastır (http://www.bbc.co.uk/voices/yourvoice/classroom_talk2.shtm). EF araştırmasında Hollanda’nın neden birinci çıktığına dair bir analiz yapmak gerekirse, tüm öğrenciler 6-12 yaşları arasında İngilizce öğrenmeye başlamak zorundadır. Uygulamada, çoğu okul 10 yaşından itibaren bunu tüm öğrenciler için zorunlu yapar. Bu zorunluluk, öğrenciler 18 yaşına gelene kadar devam eder. 12 yaşından 15 yaşına kadar ise bazı eğitim yollarını/okul türlerini seçen öğrencilerin üç yabancı dile kadar öğrenmeleri gerekir. 15 yaşında, bazı okul türlerini seçen öğrencilerin ise 18 yaşına dek iki dile kadar öğrenmeleri gerekmektedir. Merkezi eğitim yetkilileri, okulların sunması gereken asgari eğitim imkânının tüm içeriğini belirlemez. Tüm okulların, 4 ila 18 yaş arası öğrenciler için, çekirdek

müfredatın (core curriculum) okul unsurunu tasarlamada bazı esneklikleri bulunmaktadır. Örneğin, ilköğretim okullarında, okullar okul müfredatının %30’una karar vermede özgürdür. Bu, aynı zamanda okul özerkliğidir. Okul özerkliği, okulun yapmak istediği etkinliklere karar verme inisiyatifine sahip olmasıdır. Sonuç olarak, bazı okullar bu özerkliği yabancı dil öğretme lehine kullanarak seviyeyi yükseltmektedir (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143TR.pdf).

Hollanda’da başta İngilizce olmak üzere yabancı dil öğretiminde ciddi bir beceri ayrışması görmek mümkün. Konuşma (speaking) ve dinle-



me (listening) becerisi, yazma (writing) ve okuma (reading) becerisinden tamamen farklı kurgulanmış. Büyük ölçüde bu beceriler farklı öğretmenler tarafından yürütülüyor. Yani Türkiye’de olduğu gibi yabancı dil öğretimi, her yönüyle tek dersin bir parçası olarak ve aynı öğretmen tarafından yürütülüyor. Bu durum, yabancı dil öğretmenlerinde bir ihtisaslaşma alanı yaratıyor. İkinci husus Hollanda’da bir yabancı dil öğrenmenin ne işe yaradığı sorusunun pratikte çözülmüş olduğu gerçeğidir. Her Hollandalı en az bir yabancı dil öğrenmesi gerektiğine ve ancak bu biçimde Hollanda’yı küresel dünyanın bir parçası haline getirebileceğine inanmış durumdadır. Yabancı dil öğrenmeye karşı inancın olumlu olması ve öğrenme tekniği-

nin birbirini tamamlaması Hollanda’yı birinciliğe taşımış gibi görünüyor. Yabancı dil eğitimiyle ilgili yolculuklar, geziler düzenleme ya da yabancı dili bir ihtiyaç olarak hissettirecek etkinlikler yapma, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye olan ilgilerini çekici bir öge olarak karşımıza çıkarmaktadır. 15 ülke öğrencileri üzerinde yapılan araştırmaya göre yolculuk ve gezi odaklı öğrenmede en yüksek yüzdelere Belçika (Fransız Topluluğu) ve Hollanda’da (%38.5) ortaya çıkmıştır (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143TR.pdf). Nitekim Türk Ulusal Ajansı tarafından yapılan araştırmaya göre (2015) gençlik değişimi projelerinin gençlerin gelecek planları üzerindeki en önemli etkisi, yabancı dillerinin gelişimi üzerinedir. Uluslararası bir ortamda yer almak ve yabancı bir dilde kendini ifade etmenin zorunluluğu, gençleri, yabancı dil yeteneklerini geliştirmek için cesaretlendirmektedir. Gelecekte yabancı dil yeteneklerini geliştirmeye karar verdiklerini söyleyen gençlerin oranı yüzde doksan sekizdir (www.ua.gov.tr).

Hollandalıların başta İngilizce olmak üzere yabancı dil öğrenmede başarılı kılan bir başka unsur İngilizce öğretiminin daha anasınıfında, öğrenci okuma yazma bilmeden başlatılabilmesidir. Ayrıca bulgular, yabancı dil öğrenmeye anasınıfında başlanmasının sonraki yıllarda okuma yazmayı da kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır (Lesaux, Nonie K.; Siegel, Linda S., 2003). Yine Hollanda’da yabancı dil öğretimi sırasında öğrencilerin %31.5’i bilgisayar desteği almaktadır. Hollanda’nın dil öğrenmeye ilişkin tutumu sadece yabancı dil öğretme bağlamından farklı olarak Klasik Latince ve Yunancanın da VWO gibi akademik okul türlerinde zorunlu ya da seçmeli olarak okutulmasıdır. Kısacası yabancı dil öğrenimi Hollanda’da eğitim hayatının hemen her alanında ve safhasında kendini ihtiyaç olarak hissettirmeyi başarmış gibi görünmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çoktan seçmeli sınav sistemi durdukça yabancı dil öğrenmek mümkün olmayacaktır. Çoktan seçmeli yazılı sınav sistemleri gramer bilgisi ve anlama becerisini ölçmeye dönük olarak kurgulandıktan ve öğrenme değil, sınav odaklı bir eğitim sistemi oluşturulduğundan, öğrencinin beyni kaçınılmaz olarak sınavda sorulan alan ya da beceri-

lere odaklanmaya, diğer alanları ise ikincil olarak görmeye alışmaktadır.

DynEd gibi öğretim teknolojisi odaklı yazılım ya da programlar yabancı dil öğrenmeye inançsızlık, zayıf alt yapı gibi nedenlerle amacına ulaşamamaktadır.

Yabancı dil öğretimi hayatın kendisini ve günlük gereksinimleri karşılamaktan uzak ve gramer odaklı olduğu için anlam boyutunu kaçırmaktadır. Gramer odaklı ve onlarca şekilde formüle edilerek yapılan öğretim İngilizce öğrenmeye dair aşılması zor inançlar yaratmaktadır.

Türkiye’de yabancı dil öğretiminde yapılan en büyük yanlışlardan biri de yabancı dilin bile Türkçe öğretilmeye çalışılmasıdır. Yabancı dil öğretim sürecinde egemen dil Türkçe olarak kaldığı müddetçe yabancı dilin öğrenilme imkânı kalmamaktadır.

Yabancı dil öğrenmeye karşı süreç içinde oluşmuş ve kuşaktan kuşağa geçen “öğrenilmesi imkânsız” biçimindeki inanç kırılmalıdır. Türkiye’de İngilizce öğretimi konuşma ve dinleme, okuma ve yazma becerileri farklı öğretmenlerce verilecek şekilde yeniden yapılandırılmalıdır. Yabancı dil öğrenmeye güdülediği için yurtdışı gezi imkânları arttırılmalıdır.

Kaynakça

- Sarıcaoğlu, A. (2010). *Uluslararası bilgisayar destekli dil öğrenim programı dinamik İngilizce’nin (DynEd) Türkiye’deki ilköğretim okullarındaki kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Selçuk, H. E. (2016). *DYNED eğitim yazılımının yabancı dil öğretiminde akademik başarıya etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Altunbilek, E. (2010). *Eğitim yazılımlarının kullanılabilirliklerinin değerlendirilmesi: DynEd eğitim yazılımı örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakmak, B. (2012). *Dyned’i değerlendirme: Teknik özelliklerin ve dil becerileri öğretiminin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baz, F. Ç. (2010). *Bilgisayar destekli yabancı dil eğitim yazılımı olan Dyned programının öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- <http://www.ef.com.tr/epi/> 03 Mayıs 2017 tarihinde erişildi.
- <http://www.dyned.com.tr> 03 Mayıs 2017 tarihinde erişildi.
- Lesaux, Nonie K.; Siegel, Linda S.(2003). The Development of Reading in Children Who Speak English as a Second Language. *Developmental Psychology*, Vol 39(6), Nov 2003, 1005-1019. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.39.6.1005>.
- http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143TR.pdf 10 mayıs 2017 tarihinde erişildi.
- <http://www.ua.gov.tr/docs/default-source/kurumsal/t%C3%BCrkiye-ulusal-raporu-2015.pdf?sfvrsn=0> 10 mayıs 2017 tarihinde erişildi.

Batı Medeniyeti İçinde Kaybolan Varlık: İnsan*

Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ
19 Mayıs Üniversitesi

Giriş

Kronolojik zaman tasnifinin insan için iki temel faydası vardır. Birincisi didaktik yönü ikincisi zihniyet boyutudur. Tarih hem anlaşılacak hem de ontolojik şuur kazanmak içindir. William Debbins Colingwood'un, bunu "kendini bilmek" (Collingwood, 2000: 25) ifadesiyle karşıladığını yazıyor. Medeniyetler insanlığın tarihin mirasıdır. Aynı zamanda tarihin oluşmasında etken sebeptir. Yani tarih ve medeniyet arasında var olan diyalektik, diğer taraftan insanlığın ritmik kriz anlarını meydana getirir.

Bu girişe sonra dönmek kaydıyla şu kadarına işaret edelim ki; medeniyetin farklı şekillerde anlaşılması onu meydana getiren unsurların maddi ve manevi özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Yani insanın yapıp ettikleri olan bu faaliyeti, kültür ve medeniyet şeklinde tasnif etmek didaktik açıdan mümkün olsa da bütüne ulaşmak açısından kabul edilebilir görülüyor.

Bilginin gayesi, varlığı parçalamak değil bütüne ulaşmak olmalıdır. Varlıkta bütünlük, kültür ve medeniyette varlık kazanmadıkça bu gerçekleşmeyecektir. Bu şekildeki bir kanaati, E. B. Tylor'un kültür ve medeniyetten anladığı şu satırlar teyit etmektedir. "Bilgiyi, imanı, sanatı, ahlakı, örf ve adetleri, ferdin mensup olduğu cemiyetin bir uzvu olması itibarıyla kazandığı itiyatlarını ve bütün diğer maharetlerini ihtiva eden gayet girift bir bütündür" (Turhan, 1972: 39).

Necati Öner bir çalışmasında "zihniyet, insanın varlığı anlayış tarzı ve anlayışa göre varlık karşısında vaziyet alış halidir" (Öner, 1995: 65) şeklinde ifade etmektedir. Medeniyetler insanın hayata bakışından, hayat tarzından başarılarından kısacası varlık karşısında vaziyet alışından meydana

geliyorsa, başarıların da zihniyetlerden meydana gelmesi kaçınılmaz bir gerçektir.

Dolayısıyla problemin özünü, zihniyete sahip olan insan oluşturmaktadır. İnsanlık tarihi içinde en çok üzerinde durulan ve hakkında ciltler dolusu eserler verilen kavramlardan birisi *insan* olmasına karşılık aynı zamanda felsefe ve bilim açısından hala kabul edilebilir bir cevap bulunamayandır.

"İnsan nedir? Vücut olarak fizyoloji, ruh olarak psikoloji, toplumun bir unsuru olarak sosyoloji tarafından tetkik edildi... İnsan hakkında yapılan araştırmalarımız, bize çeşitli bilgiler getirdi, fakat bütünüyle-insan bilgisini değil" tespiti ile insan hakkındaki kanaatini açıklayan K. Jaspers, insan hakkında bir şeyler bilmenin, onun ne olduğunu anlamak anlamına gelmediğini ifade etmektedir (Jaspers, 1971: 75).

İnsanlık, üçüncü bin yıla girdiğimiz şu günlerde hala anlayamadığı, çözemediği ve bu gidişle de anlayamayacağı insan üzerine düşünmeye devam ediyor.

İnsanı anlamanın belki de güvenilir yollarından birisi "insanın ne olduğu" sorusu ise; diğeri "insanın ne yapıp-yapmadığı" meselesidir. Birinci sorunun cevabı ikinci sorunun cevabına da temel teşkil edecektir (Elibol, 1999: 114). Birinci soru genellikle din ve felsefenin ikinci soru ise bilimin sahası içerisinde incelenmiştir.

İnsan hakkındaki düşüncelerin hayat sahnesine yansımış şekillerini yani soyutun somutlaştığı medeniyet formları içerisinde görmek makul olan yönlerin başında gelir. Medeniyetlerin ortaya çıkışında temeldeki düşünce ve kabullerin gözden irak tutulmaması gerekir. Dolayısıyla burada dinin ve felsefenin cevaplarından hareket ederek nazariyeler içerisinde boğulmak yerine daha somut

olan bilimin yani medeniyetin sahasından hareket etmeyi seçtik.

İnsanlık tarihi bugüne kadar Hint, Mısır, Çin, Yunan, İslam ve Batı Medeniyetleri gibi isimlerle anılan farklı ancak birbirine bağlı çeşitli medeniyetleri tanıdığıdır. Her medeniyet kendi zihniyetine uygun olarak tabiat, tarih, insan, kâinat ve aşkın varlık hakkında farklı değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu bakış açıları onların hem bilgiye sahip olma ve kullanma biçimlerini oluşturmuş hem de bu doğrultuda hayatı yaşamalarına vesile olmuştur.

Burada bakış açımız tek tek medeniyetlerin bu kavramlar hakkındaki düşünceleri değil konumuz da teşkil eden Batı medeniyetinin konuyu ele alış biçiminden bazı kesitler oluşturacaktır.

Medeniyetlerin niteliklerini şu cümle açık bir şekilde ortaya koymaktadır: "Tarihte, insanlık ve adalet için mücadele edilir; milletleri medeniyet sahasında ilerletmek için, mutlak kıymetlerin gerçekleştirilmesi, hakikat, hürriyet ve barış için mücadele edilir" (Heistermann, 1942: 25). Medeniyetler bilgiye ve bilime verdikleri değer ile yükselir ya da yok olurlar. Bilgi, medeniyeti inşa ederken varlığı anlamamıza yol açar. Bu ise bilgiyi elde etmemizde yol gösterici olan metot ile yolumuzun kesiştiği andır.

August Comte, insanlık tarihini üç evreye ayırmış ve son evre olarak pozitif (bilimsel) sahaya işaret etmişti. Batı, bu tespitin doğrultusunda S. H. Bolay'ın da işaret ettiği gibi bilimsel araştırmaların ve konularının çokluğu karşısında bir bilimsel yöntem ideali benimsemiş ve bilimde tek ve aynı yöntemi uygulama alanına koymuştu. Doğa bilimlerine dayanan ve matematiği kullanan bu yöntem, olguları gerçeğine en yakın olarak tespit edebilecekti ve insan bilimlerine de uygulanmalıydı (Bolay, 2004: 99). Neticede varlık sahası, metafizik saha reddedilerek nesnel şekilde düşünülerek birleştirildi.

Ancak böyle bir tespit günümüzde tartışmaları azaltmadığı gibi ayrışmaların artmasına vesile oldu. Çünkü "metot, her zaman objeye uygun olmayı ifade eder. Metot ve obje arasındaki diyalektik zıtlık, reel ilimlerin, bilgi bakımından, iki geniş sahaya bölünmesine sebep oldu: tabiat bilimleri ve manevi bilimler" (Heistermann, 1942: 18). Bu bakış Ülkemizde ise ancak yüz yıla yakın bir zaman sonra; fen bilimlerine ve sosyal bilimlere karşılık insani sahaya beşeri bilim şeklinde isimlendirme gayretleri olarak son zamanlarda yaygınlık kazan-

maya başlamıştır. Bu düşünce, varlığı tek bir yöntemle anlama ve açıklama gayretlerinin yetersizliğine bir tepki olarak görülmelidir.

Batı medeniyeti son dört yüz yıl içerisinde tabiatı açıklama ve bilgiyi teknolojiye çevirme çalışmalarını içerisinde büyük başarılarla imza atmıştır. Yaratılış hakkındaki dini kabuller bir kenara bırakılacak olursa; "bilimin batıl inançlar çöplüğünü silip süpürerek, daha aydınlık ve akılcı bir dünya görüşüne yol açma noktasında kayda değer bir çaba sarf ettiğini kabul etmekle beraber, bilimin kâinatın düzenini anlamamıza yaptığı olumlu katkıların, son zamanlarda bizleri hayal kırıklığına uğrattığı ve hatta metotlarının sadece sınırlı ölçüde uygulanabildiği gerçeğini göz ardı edemeyiz" (Carpenter, 2008: 53).

Ortalama dört yüz yıldır Tanrısal kaderle insan aklı arasındaki tercihin gerçekleştiği bilim anlayışını daha XVII. Yüzyılda F. Bacon; insanın yeryüzündeki kaderini düzeltmek ve bu amaca olgular ile organize edilmiş gözlemler toplanarak ve onlardan teoriler türetilerek ulaşılabileceğini ifade ediyordu (Chalmers, 1997: 25). Bu düşünce kesret dünyasından hareketle vahdet dünyasını, nesnel olanı kurdu. Bunu ise indirgemeci bir anlayışla yerine getirdi. Carpenter bunu şöyle açıklıyor: "Bilimin metodu, bütün dünyevi bilgilerin metodudur. Sınırlılığın veya fiilen göz ardı etmenin metodudur. Birlik içermeyen tabiatın karşısında konumlanan bizler, ancak teorik temelde, kimi ayrıntıları seçip geri kalanlardan ayırarak (kasten veya bilinçsizce) tabiatı ele alabiliriz" (Carpenter, 1997: 54). Martin Buber bir taraftan bu düşünceyi kendisinin Ben-Sen ve -O dünyaları olarak ayırdığı düşünce sistemi açısından onaylamakta diğer taraftan O-(fiziki dünya için), dünyasında nedensellik bir hakimiyete sahiptir... Tabiatın ilmî düzeni için temel önem taşıyan, O-dünyasındaki nedenselliğin sınırsız hakimiyeti, Ben ve Sen dünyasında hiçbir nedenselliğe bağlı değildir diyerek itiraz etmektedir (Buber, 2003: 82-83)

Pozitivist bir kabul bilime kolaylıklar sağlamış, tabiatı anlamada faydalı olmuştur. Ancak bu defa da dini, "dogmalardan ibarettir" şeklindeki eleştirilerin yerine rasyonel dogmalar geçmiştir. Çünkü bilim bilindiği üzere olguda var olduğu düşünülen ortak özelliklerden hareket etmektedir. Bu, akli soyutlamaları gerçek varlıkların yerine koymakta, oradan sonuca gitmektedir. Gerçek varlık ve varlığın nitelikleri dikkate alınmamakta, unutulmaktadır. Bu ise temel bir yanılgıdan başka bir şey değildir. Hâlbuki varlık sistemi birbiriyle ilişkide olan

ve asla birbirlerinden koparılamayacak kadar sıkı bağlarla birbirine bağlıdır.

Batı medeniyetinin temelini teşkil eden bilimde uzmanlık hareketi, varlığı parçalayarak sonuca gitme yolunu seçerken, bu soyutlamalar dolayısıyla, olgular arasındaki içten içe var olan organik bağı görmezden gelmektedir. Böyle bir ayrıştırma, hatta varlığın asliyetini bozma, konusunda Spengler; "medeniyetler gelişmiş bir insanlık türünün varabileceği en dış ve sun'i durumlardır" (Spengler, 1978: 44) sözleriyle adeta onaylar gibidir.

Bugün genelde medeniyet özeldede Batı medeniyeti hakkında ileri sürülen kanaatleri olumlu ve olumsuz olarak sınıflandırmak mümkündür. Madde refahın artışı, teknoloji ve kullanımı, tabiatın anlaşılması, fizik evrenin bilinmezlerinin sürekli bilinir hale gelmesi vs. daha burada sayamayacağımız onlarca gelişme. Görme ve anlama özürülü olmayan herkes bu gelişmelerin karşısında durmaz. Ancak medeniyetin sadece bunlardan ibaret olmadığı, onun bir mekâna bağlı olan yanına karşılık tarihe ve zamana bağlı olan yönünün bulunduğu kabul etmek gerekir.

Bütün tartışmalarına rağmen mekâna bağlı olan tarafın bilimin alanına giren tabiat hadiselerinin cereyan ettiği olgular dünyası olduğunu belirtmek gerekir. Kaldı ki tabiat hadiseleri "daimayeniden- baştan başlama" şeklinde gelişir ve olup biterler. İnsan da bazı açılardan bu olup-bitme noktasında tabiata uygun yaşar. Ancak o, irsiyet kanunlarına değil iradi ve zihni gayretlerinin bir sonucu olarak varlığını sürdürür. Dolayısıyla tabiatta olmayan süreklilik insanda kendisini gösterir. Eğitim-öğretim ve öğrenme gibi kavramlar onun bir kültür varlığı olarak görülmesini sağlar. Yani dünyaya gözünü açan insan burayı diğer canlı türlerinin aksine, kendisi için yaşanılır kılar ve kendisini aşabilir buna karşılık hayvan bir muhite (çevreye) gözlerini açar ve ona intibak eder (Bk. Scheler, 1947: 32-33; krş. Berner, 2013: 99). Dolayısıyla böyle bir aşmanın sonucunda mekândan bağımsız, olgular dünyasından ortaya çıkmadığını düşündüğümüz değerler ve idee (mahiyet-nelik) sahası zikredilmek zorundadır. Bütün olumsuz düşüncelerine rağmen Freud'un dahi zikretmeden geçemediği ego'yu çepeçevre kuşatan varlık sahası gibi (Bk. Reoul, 1991: 42). Heisterman, "bu sahaya, akıl tarafından nizamlanmış olan manevi mevcudiyetler girer. Burada akıl, kıymetleri bir iddia, bir talep olarak idrak eder: ve kıymetler, onun hissetmesinde, düşünmesinde ve işlerinde ölçü vazifesini görürler. Bu sebepten akıl, mesuliyet ve

suçun taşıyıcısıdır. İnsan akıl sahibi olmakla şahsiyet ve ethos'a da sahip olur" (Heisterman, 1942: 26) demektedir.

Farklı bakış açılarıyla Batı medeniyetinin özellikleri sıralanırken aynı zamanda bu özelliklere bağlı olarak eleştirildiğini de görebiliriz. Nurettin Topçu Batı medeniyetini anlatırken Avrupa ismini kullanmaktadır. Avrupa'nın teşekkül etmesinde temel saikleri ikiye ayırmakta ve bunlardan birisinin ruha diğerinin ise maddeye ait olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilkinin "zengin edebiyatıyla kuvvetli metafiziğini ortaçağda hazırlamış olan Hristiyan ruhçuluğu (spiritüalizm), öbürü Avrupa'da on beşinci asırdan beri başlayan sömürgecilik gayretleriyle meydana çıkan büyük sanayidir" (Topçu, 1943- I: 293-294) derken makalesinin devamında ise; beş asırlık bir zaman dilimi içinde bu iki gücün mücadelesi görülür. Ancak "kalp ve imanin sesini, yine zaman zaman makine canavar gibi boğmak istemiş ve buna muvaffak olmuştur" ifadeleri Batı medeniyetinin gelmiş olduğu son noktayı açıklaması bakımından ilginçtir. "İnsan ruhunu vücuduna hizmetkâr yapan idealsiz bir müsbet ilim cereyanı" şeklindeki cümlelerinde ifade ettiği "idealsiz" kavramının yerine T. Hobbes'un düşüncelerinde ifadesini bulan, bilimsel bilgidenden doğan ancak büyük bir hızla gelişen ve artan bir gücün otoritesini koymak gerekir.

Uygurluk krizini kaleme aldığı çalışmasında Carpenter, Batı uygarlığının insanda beden ve ruh parçalanmasına yol açtığını ifade ederek bunun nedenini mülkiyetin artmasına bağlamaktadır. Uygurluk insanı, kendi gerçekliğinden ve diğer insanlardan uzaklaştırmıştır. (Batı) Uygurlığın olgunlaştığını ve sona geldiğini, manevi hakikat ile bedensel tatmin arasında tam bir kopuşun yaşandığını ifade etmektedir (Carpenter, 2008: 28-31). Yukarıda Avrupa konusunda düşüncelerine yer verdiğimiz Topçu da; meydana gelen savaşların arka planı irdelenecek olursa "servet ve sanayi davasından doğmuştur. Müsbet ilim onların kanlı manzaralarını hazırlamıştır" cümleleri ile Carpenter'i desteklemektedir. Spengler ise "medeniyetin gücünü temsil eden mücerret'e hizmet eden gerek klasik söz sanatı (retorik-belagat) ve gerekse Batı basını için paradır... para ruhudur" (Spengler, 1978: 47) demektedir.

Batı medeniyetinin varlığı anlama ve açıklama teorilerinden birisi olan evrimden yola çıkanların Avrupa toplumlarının dışındakileri gelişmemiş, ilkel topluluklar, evrim basamağının en altındakiler olarak görmeleri ise bilimsel araştırmaların

hangi boyuta uzandığını göstermesi bakımından dikkate değerdir (Güvenç, 1991: 79-80). Spengler "her kültür kendi medeniyetine sahiptir" (Spengler, 1978: 44) ifadesini kullanmaktadır. Bu cümleyi çıkış noktası kabul edersek farkında olalım ya da olmayalım Batı medeniyetini meydana getiren temel alt yapıya bakmak zorunda kalırız.

Batı sistemi "Aristomonarşik" bir yapı içerisinde liberal bir ideoloji ile oluşturulmuştur. Genel olarak da imalat, ticaret ve değişim alanlarında gerçekleşen ve temeli özel mülkiyetin geliştirilmesi esasına dayanır. Bu anlamda zamanla gelişen liberal demokrasi, siyasal liberalizm ve iktisadi liberalizmin bir kumaşın iki yüzü gibi bir alanda gelişmiştir. XIX. Yüzyılda pragmatizmin fayda için her şeyi mubah gören kabulüyle sonuçlanmıştır. Temel değer olarak görülen "eşitlik, özgürlük, çoğulculuk, yarışma, temsil" gibi kavramlar esasen tamamen iktisadi gelişme için kullanılan araçlar olarak kabul edilmiştir (Duverger, 1977: 11-77). Aydınlanmanın kabul ettiği "ilerleme ve gelişme" gibi kavramlar ruhsuz maddeye hâkimiyeti ortaya çıkarmış, bu ise yayılma ve sömürmeyi gündeme getirirken "medeniyet adamının gücü ise dışa dönüklüğü" (Spengler, 1978: 49) ile emperyalizme ulaşmıştır.

Her medeniyet bir kültür içerisinde meydana geldiğine göre Batı medeniyetinin ortaya çıkışını sadece siyasi ve ekonomik sebeplerle açıklamanın pek doğru olmayacağını düşünüyorum. Zira Batı medeniyeti bir sebep değil hayatın her safhasını kaplayan ve her varlık alanı için kendisine göre bir izah denemesi yapmış olan sonuçtur. Arka planına baktığımızda felsefi ve bilimsel gelişmelerin böyle bir sonucu ortaya çıkardığını görürüz.

Bu medeniyet anlayışı Tanrısız bir felsefe ile ezeli kabul ettiği bir maddenin açıklamasını yapan bilimsel yöntem üzerine inşa edilmiştir. Böylece hayatın her safhasını kaplayacak şekilde tasarlanmış olan epistemolojik anlayış kendine göre bir kozmoloji yaratmıştır. Bu ise bir bakıma "İnsanlık tarihinde ilk kez, bir uygarlığın ürettiği zeitgeist/zamanın ruhu, bütün insanlığın, hem şuur hem de şuuraltı haritalarını belirleyebilecek, şekillendirebilecek bir konum işgal ediyor" (Kaplan, 2011: Sunuş 24) anlamına gelir.

Daha XVI. Yüzyılda gelişmeye başlayan ve temelinde atomist-materyalist bir bilim zihniyeti, bilim ve felsefe olarak dalga dalga bütün Avrupa'yı ve oradan bütün dünyayı sarmıştır. XIX. Yüzyılda ise yukarıda sözünü ettiğimiz yöntemdeki monist anlayış pozitivist bir anlayışla hayatın her safhası-

na sirayet etmiştir. "Ruhumuzda inhisarcılık yaratan aşırı müsbet ilim aşkı, aklın ulaşamadığı imanımızı serap haline getirdi. İman gidince aşk da yok oldu. Merhamet ise aşktan ayrılamazdı" (Topçu, 1943-11: 323). Çünkü pozitivism amprizmden çıkardığı sonuçları sadece insanlığın çıkarları ile özdeşleştirmiş, bu ise sonuçta sadece maddi olandan elde edilecek fayda ile özdeşleştirilmiştir (Kırş. Topçu, 1943; Horkheimer, 1994: 114). Yani hakikat yerine, gerçeği maddeye bağımlı kılan bir pragmatizm, mutlak değerlerin yerine izafi değerleri koyarak septisizme yönelmiştir. Diğer taraftan siyasi ve toplumsal planda hakikati sadece toplumsal olaylarda arayan ve kendini bir dogma halinde dile getiren sosyolojizm ile insanın biyolojik tarafına indirgenen ve onu sadece içgüdüsel tarafın üzerine inşa ettiği zekâ ile anlatan bir psikolojizm hareketi bunalımdan çıkmak isteyen insanı başka bir bunalım içine atmaktadır.

Esasen felsefi anlamda insan ve insana ait problemler, felsefenin çeşitli meseleleri arasında başlangıçtan itibaren ele alınmasına rağmen ancak günümüzde otonom, bağımsız bir araştırma alanı olmuştur kanaatini paylaşan Mengüşoğlu; insan hakkındaki araştırmalarında onun ne olduğuna dair ileri sürülen teorileri; insanla hayvan arasındaki hiçbir şüpheye yer vermeyecek kadar açık olan nitelik farkını ortadan kaldıran ve yalnız bir derece farkından söz eden Darwinizm'e dayanan Gelişim Psikolojisi (Wolfgang Köhler ve kısmen Arnold Gehlen), insanla hayvan arasındaki nitelik farkını esas alan Geist metafiziğini (Max Scheler), eksik varlık olarak kabul ettiği insanı anlatabilmek için kavramlardan hareket eden ve her şeyi biyolojik açıdan temellendirmeye çalışan biyolojik teoriyi (Arnold Gehlen); insan denilen varlığı kültür üzerine inşa etmeye çalışan kültür antropolojisini (Erich Rotracker-Ernst Cassirer) ve nihayet ontolojik temellere dayanan ve insanın konkre varlığından hareketle ne olduğunu onun yapıp-etmelerinde bulan antropolojik teoriyi (Nicola Hartmann) zikreder (Mengüşoğlu; 1976: 20).

Yukarıda Batı medeniyetinin ruhçu ve maddeci olmak üzere iki farklı temele dayandığını ancak uzun zamandır bilimsel ve maddeci tezin galip geldiğini ifade etmiştik. İnsan hakkındaki düşüncelere ve iddialara bakacak olursak ileri sürülen görüşlerin de muhtemel deliller göz önünde bulundurulsa dahi iki yönde geliştiği görülmektedir. Bunlar metafizikî kabuller ile bilimsel olduğu ileri sürülen ancak insanın bütünlüğünü parçalayarak anlatmaya çalışan bilimsel çalışmalardır. Burada

da pozitivist-materyalist kabuller diğer görüşleri adeta boğmuş, yok etmiştir.

Ortaçağ hakkında genel kanaatimiz olumsuzdur. Medeniyetten beklentilerimizin birçoğu orada yoktur. Fakat bu bir bakış açısıdır. Acaba gerçekten öyle midir? Kendine ait bir sanatı ve kendi içinde bütünselliği ile "nikelikli ilerleme" olarak kabul edilemez mi (Bk. İzzetbegoviç, 2011: 206; Tekeli/Kahya/..., 2007:103)? Rene Guenon Batı medeniyeti için Rönesans'ı dağılmanın ya da bozulmanın başlangıcı sayar (Bk. Guenon, 1979: 23-25). Böylece bin yıllık bir gelenek ortadan kaldırılmış ve varlık alanının tamamı bir eşya gibi algılanmaya başlanmıştır. İnsan da bir nesne ya da eşya mesabesine indirgenmiştir. Niceliksel bir bilim anlayışı, ruhsuz bir insan algısı sonuçta onun Tanrı ile olan bağına da koparmıştır. Çağdaş insan, ölçülebilenin yani maddi olanın peşinde koşmaktadır. Hatta ölçü ve tartıya gelmeyen psikoloji alanı dahi böylesi bir bilimin yolunda kendini gerçekleştirmeye amacıyla kendini aşan her durumla bağına kopartarak dünün hümanizmasıyla aynı noktaya gelmiş ve bireyselliğe ulaşmıştır. Artık o, sadece kendi başarısıyla övünen sosyobiolojik bir varlıktır. Bu kabul, bilimin hiçbir çıkar gözetmediğini ileri sürse de ulaşacağı nokta pragmatizmdir.

Şayet insanla ilgili problemimize makul bir cevap bulmak istiyor isek, amacımız bu, o zaman şu soruya cevap vermek durumundayız! Kültür medeniyeti mi yoksa medeniyet kültürü mü hareket noktamız olmalıdır? İkinci sorunun cevabı kanaatimce Batı medeniyetidir. Yukarıda ifade ettiğimiz gibi niceliğe dayalı teknolojik ve sermaye esaslıdır. İnsanın unutulduğu, yok edildiği medeniyet çevresidir.

Medeniyet nesnel bilgi üzerine kurulduğu için mekâna bağlıdır. O, kayıtlı durumlar için geçerlidir. Kültür ise insan gibi zamana bağlıdır. Her ikisi de transandantal alanın bir parçasıdır. Medeniyet daima yeniden inşa olduğu halde insan ve

kültür süreklilik arz eder. Tarih birinciye ait değil, aksine, ikinciye aittir. Medeniyet horizontal, kültür vertikal bir hareket ve oluştur. Dolayısıyla "kültür semadaki prologtur" (İzzetbegovic, 2011:84) insan bu kültürü taşıyan, yayan ve yeni durumlara uygulayandır. Problem bunu kabul veya inkâr noktasındadır. Kültür hayatı anlamlandırmak, insanı insanileştirmektir. Medeniyet ise, hayvani hayatın devamını sağlamaktır. Diğer hayvanlarla olan fark ise seviyede, derecede, kurumsallaşmadaki farktır. Biri ruhun özüne ait olan değerlerde diğeri organizmanın gücüne ait olandadır.

Medeniyet girdabının içinde kaybolan varlığı yakalayabilmenin ve tekrar varoluşa geçirebilmenin yolu, yaratılmışların en yücesi olan insana gereken değeri yeniden verebilme meselesidir. Medeniyetin bir kriz yaşadığını vurgulayan A. Carrel, sahte bilgilerden kurtulmak gerektiğini, bunun da ancak entelektüel esaret olan ilmi ve felsefi sis-

temlerden kurtulmak demek olduğunu ileri sürerken sözlerine şöyle devam etmektedir: "Biyolojistler, bilhassa eğitimciler, ekonomistler ve sosyolojistler son derece karışık meseleler karşısında kaldıklarından, ekseriya faraziye kurmaktan, sonra da bunları

inanç maddeleri haline getirmekten kendilerini alamamışlardır. Ve bilginler bir dinin dogmaları kadar katı formüllere saplanmışlardır" (Carrel, 1990: 53) derken; bunun ise "Kriz bizzat medeniyetin yapısından ileri geliyor. Bu bir insan krizidir" (Carrel, 1990: Ö-17) anlamına geldiğini açıklar. Yani insanoğlu sahip olduğu bilgilerle varlığı anlamak yerine parçalamıştır.

Bütün mesele âlemin özü olanı yakalayabilme, anlayabilme meselesidir. Bu ise insanın, tabiatın kör kanunlarının(!) elinden kurtuluşu ile mümkün olabilir. M. Buber bunu, "insanın bir Sen'den dolayı bir Ben olduğu" (Buber, 2003: 67) ve "O, (yani tecrübe) dünyası olmaksızın insan yaşayamaz. Fakat kim sadece onunla yaşarsa insan değildir" (Buber, 2003: 71) sözleriyle anlatmaya çalışır.



Medeniyetin geliştirdiği teknoloji ve modern hayatın kurumsallaştırdığı yapılar insanı ve şahsiyetini yok etmiştir. Bugün toplumsal yapılar içinde zenginler, proleterler, köylüler ve orta sınıf olmak üzere ayrılmış ve her sınıfın hayatı yok edilmiştir. Bu durum biyolojik varlık olarak kabul edilen insanın üzerine inşa edildiği sadece zekâyı değil onun duygu dünyasını da yok etmiştir (Bk.Carrel, 1990: 371-378).

Kendi şahsiyeti içinde gelişecek olan insanı yeniden inşa etmenin yolu onu modern fiziğin kurduğu kozmozdan kurtararak yeni bir kozmoloji tasavvuruna ulaştırmakla mümkün olacaktır. Hem maddi aynı zamanda canlı hem de zihni faaliyetleriyle insan olan varlığı fiziki mekân içerisinde geliştirilecek yeni bilgi elde etme yöntemleriyle, dahası yeni geliştirilecek insani bilimlerle, anlamak mümkün olacaktır.

Bu, bir anlamda anlaşılmanın anlaşılır kılabilme meselesidir. Tarihi olaylar transandantal olan, bir kerelik, individüel ve tekrar etmeyen şartlara bağlı olduğunda anlaşılır. Hayvanın karşısında insan mazi-hal-gelecek çizgisinde kendi varoluşunu gerçekleştirir. İnsan horizontal olarak biyolojik, gelenekçi ve toplumsal varlık olduğu halde vertikal yönü itibarıyla özgürlükçü olması, onun ahlaki bir varlık olduğunu gösterir (Heistermann,1942: 34-36). Dünya ve evren hakkında yeni bir kozmoloji tasavvuru, yönünü kaybetmiş insanlığa yeni bir medeniyet zihniyeti geliştirmesinde yardım edebileceği gibi aynı zamanda çağdaş ve bilimci zihniyetin insanı anlama kabulleri olan organizmacı ve biyo-toplumsal yapıların ötesinde Jaspers'in "insan olma, hürriyet ve Tanrıya yönelme" (Jaspers, 1971: 77) dediği ve Buber'in ise; tecrübe dünyası dışındaki varlık dünyasını yani Ben ve Sen dediği varlık alanını, bu iki varlık alanı ile olan ilişkiyi, "burada insan, varlığın ve kendi varlığının hürriyetinin teminat altında olduğunu görür. Sadece ilişkiden ve Sen'in varlığından haberdar olanlar, karar verme gücüne sahiptir. Karar veren kimse hürdür, çünkü o, varlık huzuruna adım atmıştır" (Buber, 2003: 83) şeklinde açıklamaktadır.

Sonuç olarak semadaki prolog olarak ifade ettiğimiz insanoğlunun insanileşmesinde başlangıç noktası olan kültüre karşılık Batı düşünce sistemi anlamında nesneye hâkim olma şeklinde gerçekleşen yani başlangıçla bağını koparan ve insan için ortaya çıkan problemin çözümü; madenin bilgisini bize kazandıran yöntemlerle eksik hatta imkânsız gibi görünmektedir. İnsanın bu meçhuliyeti zaman üstü bir varlıkla yani Tanrı ile

irtibatını hatırlayan ve buradan kendisinin şuuru-na ulaşan ve bu bilinçle dünyaya dönmesi ile az da olsa aydınlanacaktır. Ancak bu ifade ettiğimiz gibi sadece malumun bilgisiyile değil irfanî bir bilgiyle, hikmetle mümkün olacaktır.

Kaynakça

- Berner,H. (2013).**Pedagojide Güncel Akımlar** (Ç.İer.Z.Uludağ-Ç. Uğursal-N.Bakır Nobel Yayınları, Ankara.
- Bolay, S. H. (2004). **Felsefeye Giriş**, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Buber, M. (2003). **Ben ve Sen**, (Çev. İnci Palsay), Kitabiyat Yayınları, İstanbul.
- Carpenter, E. (2008). **Batı Uygarlığının Krizi**, (Çev. Orhan Düz), Külliyyat Yayınları, İstanbul.
- Carrel, A. (1990). **İnsan Denen Meçhul**, (Çev. Refik Özdek) Yağmur Yayınları, İstanbul.
- Chalmers, A. (1997). **Bilim Dedikleri**, (Çev. Hüsamettin Arslan), 3. Baskı, Vadi Yayınları, İstanbul.
- Collingwood, R.G. (2000). **Tarih Felsefesi Üzerine Denemeler**, (Çev. Erol Özvar), Ayışığı Kitapları, İstanbul.
- Duverger, M. (1977). **Batı'nın İki Yüzü**, (Ç.İer. Dr.Cem Eroğul - Dr.Fazıl Sağlam), Doğan Yayınevi, Ankara.
- Elibol, S. (1999). **Hilmi Ziya Ülken'de İnsanın Ayırıcı Özelliklerine Kritik Bir Bakış**, Felsefe Dünyası, S.29, Yıl:1-1,ss.114-117.
- Guenon, R. (1979). **Modern Dünyanın Bunalımı**,(Çev. Nabi Avcı), Ağaç Yayıncılık, İstanbul.
- Güvenç, B. (1991). **İnsan ve Kültür**, Remzi Kitabevi, 5. Basım, İstanbul.
- Heisterman, W. E. (1942). **Tabiat, İnsan ve Tarih**, Felsefe Arkivi İ.Ü.E.F. Felsefe Bölümü Dergisi, No:12, C.IV. Sayı:2, İstanbul, ss.18-42.
- Horkheimer, M. (1994). **Akıl Tutulması**, (Çev.Orhan Koçak), 3. Basım, Metis Yayınları, İstanbul.
- İzzetbegoviç, A. (2011). **Doğu Batı Arasında İslam**, (Çev. Salih Şaban),Yarın Yayınları, İstanbul.
- Jaspers, K. (1971). **Felsefeye Giriş**, (Çev. Mehmet Akalın), Hareket Yayınları, İstanbul.
- Kaplan, Y. (2011). **Sunuş**, (Schweitzer, A.; Medeniyet Felsefesi), Külliyyat Yayınları, İstanbul.
- Mengüşoğlu, T. **Çağımızda Antropolojik Theoriler**, Felsefe Arkivi İÜ.EF.Felsefe Bölümü Dergisi, sayı:20,ss:37-48.
- Öner,N. (1995). **Felsefe Yolunda Düşünceler**, Milli Eğitim Bak. Yayınları,1stanbul.
- Reboul,O. (1991). **Eğitim Felsefesi** (çev.İşın Gürbüz), İltişim Yayınları, İstanbul.
- Schweitzer, A. (2011). **Medeniyet Felsefesi**, (Çev. Yusuf Kaplan), Külliyyat Yayınları, İstanbul.
- Solzenitsyn, A. (1999). **"Yirmibirinci Yüzyıl Şafağında Önceki Gecenin Düşünceleri"; Yüzyılın Sonu** (Çev. Belkıs Çorakçı Dışbudak), 2. Baskı, Türkiye İş Bankası Kültür yayınları, İstanbul.
- Spengler, O. (1978). **Batının Çöküşü** (Çev.Giovanni Scognamiglio),Dergah Yayınlar,İstanbul.
- Tekeli, S./Kahya, E./Dosay,M./Demir,R./Topdemir,H.G./Unat,Y./Aydın,A.K.; (2007). **Bilim Tarihi**, Nobel Yayınları, Ankara.
- Topçu, N. (1943). **Avrupa**, Hareket Dergisi, Yıl: 5, Sayı: 9, Nisan, ss. 257-261.
- Topçu, N. (1943). **Hakikat Düşmanı Üç Felsefe**, Hareket Dergisi, Yıl: 5, Sayı: 11, Nisan, ss.312-323,331.
- Turhan, M. (1972). **Kültür Değişmeleri**, Devlet Kitapları, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

Eğitimde Tarafsızlık

Süleyman KÖSE

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, Elazığ Metin Koloğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Müdür Yardımcısı

Batı Medeniyetinin ürettiği değerler kendi toplumsal dokuları dikkate alınarak geliştirilmiştir. Bu değerleri ihraç etme çabası, başka milletleri de kendisi gibi medenileştirmek kaygısından kaynaklanmıyordu. Kendinden olmayan milletleri sömürmek için bir araç olarak kullanılıyordu. Batı nereye demokrasi götüreceğini vaad etmişse oraya; kan, gözyaşı ve ölüm götürmüştür.

Sömürü faaliyetlerini kolaylaştırmak için insan idrakini deforme eden "izm"lere ihtiyaç vardı. Birbirine muarız görünen ideolojiler, bir ailenin fertleri gibiydi; genler aynı, şekiller farklı. Bu bağlamda birçok kavram ve bu kavramlara bağlı "felsefi akımlar" peyda edildi.

Batının ürettiği bu kavramlardan biri de "pozitivizm" dir. Pozitivist düşünce, teoloji ve metafizik içermeyen, sadece fiziksel veya maddi dünyanın gerçeklerine dayanan bilim anlayışını vaaz eder. Bilimsel bilginin sağlam bilgi olduğu kanaati, gözleme dayandırıldığı gerekçesiyle tabulaştırıldı. Fen bilimlerinin metodolojisinin temelinde laboratuvar vardır. Fen bilimlerinin bu metodolojisinden hareketle, içtimaî olayları bilimsel yönetmelerle inceleyerek topluma yeni bir şekil, yeni bir yön verme anlayışı benimsendi. Bu düşünce; dünya hayatına odaklanan, ahiret inancını yok sayan yahut öteleyen, dini, sosyal hayatın dışına iten sekülerizmi doğurdu.

Fizikî âlemde meydana gelen her şeyi Tanrı'dan tamamen bağımsız ele alma anlayışı, fen bilimlerinden devşirilerek sosyal bilimlere de eklenildi; iki alanın da metodolojisi aynileşti, bu algının pekiştirilmesi için fevkalade çalışıldı.

Sosyal bilim disiplinleri ile fen bilimlerinin disiplinlerini aynı kategoride değerlendirmek doğru değildir. Çünkü insan denen varlık sadece bedenden ibaret değil. Kobay olarak kullandığınız farelerle alakalı sonuçları insana teşmil edemezsiniz. Elbette fizyolojik yapı ile ruhî yapı



arasında karmaşık bir ilişki mevcuttur; ancak ruh bilimi, fizik ötesi dünyayı göz ardı ederek çalışma yapmaya kalkarsa insan gerçeğini ıskalamış olur.

Kendisini sekülerlik zemininde konumlandırılan “bilimsel dünya görüşü”, eğitim kurumlarında okutulan derslerin müfredatında dominant etkiye sahip oldu. Üstelik tarafsızlık adına. Peki, bilim/ilim tarafsız olabilir mi? Ya da tarafsızlık kavramıyla ne anlamalıyız? İlahi bilginin karşısında konumlanan seküler eğitim anlayışına nasıl tarafsız diyeceğiz? O halde hangi felsefi akımı temsil ediyorsanız ya da hangi eğitim anlayışını savunuyorsanız onun tarafısınız.

Modern eğitim sistemi, modern eğitim kurumları gibi kavramlar, dayatmacı sistemin kabul etmezsek çağdışı görüntü vereceğimiz kanaati uyandırılarak baskıyla kabul ettirdiği kavramlar arasında yerini aldı. Modernlikten ne anlamalıyız; çağdaşlık nedir?

Modern ve çağdaş olarak tavsif ettiğimiz eğitim kurumlarında okuttuğumuz dersler, içinden çıktığımız toplumun kültürel yapısından, inanç sisteminden ve bunlara bağlı olarak oluşturduğu değer yargılarından bağımsız düşünülebilir mi? Elbette farklı medeniyet havzalarından beslenecek olgunluğa sahibiz. Ancak kendimizi tarafsızlık kompleksi baskısı altında da hissetmiyoruz. Özellikle sosyal bilimler alanında eksikliklerimize rağmen bizi biz yapan değerlerimizden yana olma mecburiyetimiz vardır. İnsan bilmediğinin düşmanıdır. Biz, sadece Batı’yı değil, bütün dünyayı ve eğitim sistemlerini bileceğiz; ama “pergel metaforu”yla sabit ayağımızı kadim medeniyetimize sıkıca basacağız.

Nerede objektif nerede sübjektif olacağız, öncelikle bunu tespit etmemiz gerekmektedir. Bugün bilim insanları evrenin tarihine dair elde edilen bilgi ve bulguları pozitivist bir anlayışla kendi ön kabullerine göre yorumlamaktadır. Modern eğitim anlayışı evrenin yaratılışını Big Bang teorisine bağlar; ancak “tanrı”yı devre dışı bırakmak kaydıyla. İyi de daha temelde ayrıldığı bir konuda tarafsızlık safatasıyla yaratan “Allah”ı hayatın dışına mı iteceğiz? Tenakuza düşmeye de gerek yok. Batı biliminin dogmatik dediği “nas”lara sarılacağız.

Batılı bilim adamı, haklı olarak ilmi gelişmenin merkezi kabul edilen kilise ile ters düştü. Çünkü İncil, özden koparıldı, tahrif edildi, değiştirildi. Ha-

liyle bilimle çelişti; akıl ağır bastı, bilimden yana tavır koydu. Batı Hıristiyanlığının temelini Musevîlik oluşturur. Tevrat zaten daha önceden dünyevileştirilmişti. Seküler hayatla çelişmesi mümkün değildi.

Batılı eğitim sistemi Hıristiyanlıktan tamamen bağlarını koparmak kaydıyla “laik” eğitim sistemini benimsedi. Laiklik zemininde üretilen bilgi bir yere kadar objektif görünüme bürünse de kendini sübjektiflikten kurtaramadı. Seküler hayat algısı belki de bunu zorunlu kıldı. Bilimle bütünleştirildiği iddia edilen eğitim sistemi, hayat anlayışımızı şekillendirdi. Bu durum sosyolojiden psikolojiye, tarihten edebiyata bütün alanları kapsadı. Fen bilimlerinden sosyal bilimlere entegre edilen bu anlayış, tarafsızlık maskesiyle sunuldu.

Batı her alanda dünyaya öncülük etiği için bu alanda da bir tekel oluşturdu. Bu tekeli kırmak, Müslüman bilim insanlarının öncelikli görevi olmalı. Müslüman bilim insanlarını yeni görevler bekliyor. Her alanda bilimin ürettiği verileri, genelde kutsal metinlere özelde Kur’ana arz etmeli. Bilimsel bilgiyi teolojik zeminden koparmak bilimin namusuna helal getirmektir.

Tevrat ve İncil’in ilahi zeminden koparıldığını ifade etmiştik. Kur’an öyle mi? Bizzat gönderen tarafından korunduğu anlayışı Kur’ana bakışımıza temel teşkil eder. Biz, ilhamlarımızı, doğrudan doğruya Kur’an’dan alacağız. Kur’anî bilgi sisteminde bilim, sünnetullah çerçevesinde kendisini konumlandırmak zorundadır. Müslüman bilim insanının görevi, Allah’ın koyduğu kanunları keşfetmek, İlahi öğreti doğrultusunda onu fomülize etmek ve bilgiyi gereksiz bir süs halinden kurtarıp hayatın kendisi yapmaktır. Bilgiyi de bu çerçevede üretmek ve geliştirmek hem dini hem de ilmi zorunluluktur.

Yakın tarihte, özellikle sosyal bilimler alanında yazılan eserler tekrar gözden geçirilmelidir. Jürüstokratik elitlerin baskısı veya yönlendirmeyle meydana getirilen eserler, hele ders kitapları tamamen manipülatif karakterde meydana getirildi. Yeni kurulan Cumhuriyet, kodlarını tamamen Batı’ya dayandırmak istiyordu. O halde köklerin tamamen koparılması felsefesine dayalı bir eğitim anlayışı kabul edilmeliydi. Eski olan her şey kötüydü, köhnemişti. O ki Batı ilimde ve fende ileri gitmişti, onlarda ne varsa sorgulanmadan

alınmalıydı. Ya bünyemize uymayanlar! Kayıtsız ve şartsız uydurulmalıydı. Uyamazdı, uymadı da. Bugünkü sosyal problemlerimizin büyük bir bölümü bu doku uyuşmazlığından kaynaklanmaktadır. 19.yüzyılın ve 20. yüzyılın dayattığı kavramlar ve buna bağlı ihdas edilen kurumlarla 21. yüzyılı kucaklamak mümkün değildir.

Din, bizim hem dünyevî hem de uhrevî hayatımızı tanzim etmektedir. Laik eğitim sistemi buna karşı çıkıyor. Dünya işlerine dinin müdahalesine rıza göstermiyor/gösteremiyor. Bilim ile dini alan birbirinin rakibi gibi algılanıyor ya da algılatılıyor. Oysa Selçuklu Devleti ve Osmanlı döneminde medreselerde din ile ilim arasında bir tenakuz bulunmamaktaydı. Medrese eğitiminde fen bilimleri dinden ayrı düşünülemezdi.

17. yüzyıldan itibaren eğitim sistemimizde yavaş yavaş bozulmalar meydana gelmiş; Tanzimat döneminde suçlu bulunmuş ve geleneksel eğitim sisteminin yanı sıra Batı'yı model alan mektepler açılmaya başlanmıştır. Hal böyle olunca mektep-medrese ve Batıcı - İslamcı kavgalarının da temelleri atılmış oldu. Ümmet birliğini, hayatının gayesi edinen Sutan II. Abdülhamid Avrupa'daki gelişmelere kayıtsız kalmamış Batılı tarzda mektepler açmış; İslamî eğitim veren medreselerin islahı ile de bizzat ilgilenmiştir. Cumhuriyet döneminde ise Batıcı fikirlerin hegemonyası ile "tevhid-i tedrisat" kanunu çıkarılmış, medreseler kapatılmış, haliyle dini ilimler tamamen göz ardı edilmiştir. Sonuç ortada.

Peki, eğitimde doğru metodu nasıl tespit edeceğiz. Gerçeği ifade ettiğini iddia eden bir bilgi, vahiy ile çelişirse tutumumuz nasıl olacak. Şimdiye kadar laik eğitim sistemimizin baskısıyla pozitivist bir anlayışla kendimizi vahyin karşısında konum-

landırdık. Bir kısmımız da sustu/susturuldu. Bilimsel bilgiyle vahyin ters düşmesi düşünülemez. Ya bizim vahyi anlayışımızda bir yamuk bakış mevcuttur ya da bilimsel bilgi kusurludur. Allah'ın sünnetullahıyla Allah'ın kelamı olan vahyi arasında bir çelişki mümkün değildir. Her iki durumda da hakiki bilgiye ulaşmak için kusurlu olan tarafımızı izole edeceğiz.

Kısacası bilim, mutlak manada tarafsız ve objektif olmaz/olamaz. İnsan iradî bir varlıktır. Doğuştan getirdikleriyle sonradan edindiklerinin terkihi olan insan, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da hissiyatlarını göz ardı edemeyecektir. Nasıl ki bireysel bazda almış olduğunuz eğitim sizin düşünce dünyanızı etkilerse, şekillendirirse; bir



bütün halinde medeniyet olarak da sizi siz yapan değerleriniz, kodlarınız bütün hayatınıza yön verir.

Yeni ders içerikleri hazırlanırken bu husus dikkatten kaçırılmamalı. Hele milli terbiyemizin temelini teşkil eden edebi metinler özenle seçilmeli, ruhî dünyamızdaki örselenmelerimizi tedavi edici mahiyette olmalıdır.

Ülkemizi nerede görmek istiyoruz. Aydınlık gelecek, milli değerleri vazgeçilmez sabitesi olarak kabul eden ve yeni nesli ona göre şekillendiren bizlerin olsun.

Taşları Yemek Yasak

Ormanın derinliklerinde yürümekte olan bir avcı ağaçlardan biri üzerinde bir levha görmüş.

Levhanın üzerinde şu sözler yazılıymış:

Taş yemek yasaktır.

Bu alışılmadık uyarı karşısında avcı merakla kapılmış. Levhanın asılı olduğu ağacın önündeki ayak izlerini takip etmeye başlamış ve izlediği yol onu bir mağaraya götürmüş. Mağaranın ağzında bir derviş oturmaktaymış ve avcı yeterince yaklaştığında konuşmaya başlamış:

Zihnine takılan soruyu biliyorum. Şimdiye kadar taşları yemeyi yasaklayan bir uyarı levhası hiç görmedin, çünkü insanların taş yemeye zaten ihtiyaçları yok. İnsanları zaten yapmaya eğilimleri olmayan bir konuda uyarmak niye? İnsanlar arasında taş yeme adeti yoktur, onlara yapmayacakları şeyi yapma demenin ne anlamı var? Ancak şuna dikkat et:

İnsanlar arasında adet haline gelmiş öyle davranışlar, öyle alışkanlıklar vardır ki, bunlar insan için tıpkı taş yemek gibidir. Eğer zararı bakımından düşünürsen taş yemekten çok daha büyük tahribat yapan işlerdir bunlar. Bunlar taş yemek kadar budalaca, insanın öz niteliklerine yabancı tutum ve davranışlardır.

Eğer insanlar acınacak haldeyse, insanlar arasında zulüm, haksızlık, merhametsizlik, yozlaşma ve ihanet hüküm sürüyorsa bunun sebebi insanların sanki taş yemişçesine yedikleri bunca nesneden, taş yemeye mümasil tavırlardan doğmaktadır.

Senin levhayı gördüğün yerde bir pınar olmuş olsaydı ve ben oraya su zehirlidir yazmış olsaydım sen bunu manalı bir söz sayacak, yerinde bir uyarı kabul edecektin. Büyük bir ihtimalle de benim ayak izlerimi takip edip buraya gelmeyecektin. Çünkü yasaklanan şey senin aklına uygun gelecekti.

Gerçekte suyun zehirli olduğunu yazan insanın emrine uymuş olacaktın. Kendi aklına uyduğunu sanarak benim keyfime uygun davranmış olacaktın. Ama orada taş yemeyi yasaklayan bir levha gördün ve acaba bunu hikmeti nedir diye kendine bir yol açtın. Ben de sana insanların gerçekte yaptıkları birçok işte taş yemeye benzer davranışlar gösterdiğini ve aslına bakılırsa taş yediklerini söyledim.

Eğer söylediklerimi anladıysan aramızda hakikatin bir parçası tecelli etti. İşte Allah'ın insanlar için gönderdiği emir ve nehiyler böyledir. İnsan ancak bu emir ve nehiylerle hakikatin nasıl tecelli edebileceğini öğrenebilir. Eğer Allah'ın emrettiği ve yasakladığı şeylerle ilk karşılaşan insan bunu tabi karşılırsa, aklına uygun bulursa bu emir ve nehiylerden hiçbir şey öğrenemez. Ama bazı izleri takip edip bu emir ve nehiylerin nelere tekabül ettiğini öğrenebilirse hakikate varabilir. İnsanın taş yemeye ihtiyacı yok diyorsun. Öyleyse şunu düşün:

İnsanın ihtiyacı olandan fazlasını elinde tutması kendisi için taş gibidir. Bu yalnız mallar, servet, güç gibi nesnelere geçerli değil. Merhamet, şefkat, tevazu gibi şeyler için de böyle. Eğer herhangi bir şey insanların istifadesine açıksa ancak istifade edildiği kadar o «şey» olur, o şeyden istifade edilmezse artık o taştır ve gerçekten onu istifadeye konu etmeksizin kullananlar taş yemiş olurlar. Sana yaramıyorsa bırak başkasına yarasın. Sana yaramadığı halde sen de olan hem senin hem başkasının aleyhinedir.

Taşları yeme, taşları yemek yasak.

Yazan: İsmet Özel

<http://www.egitimhane.com/egitici-hikayeler-k206-0.html> kaynağından 17.05.2017 tarihinde alınmıştır.

ÇALIŞANLARIN GÜÇLÜ SESİ KAZANIMLARIN ADRESİ



www.egitimbirsen.org.tr



facebook.com/egitimbirsen



twitter.com/egitimbirsen

