



## Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi ve Yabancı Dilde Eğitim

Prof. Dr. Yunus Çengel



## Yabancı Dil Öğretimi İçin Gerekli Koşullar Sağlanmalıdır

Prof. Dr. Hasan Boynukara



## Öğrenci Merkezli Yabancı Dil Eğitimi

Doç. Dr. M. Bahaddin Acat



## Yabancı Dilin Nasıl Öğrenileceğine Dair

Doç. Dr. Mehmet Çelik



## Yabancı Dil Öğretiminde Başarılı Olunamamasının Nedenleri

Yrd. Doç. Dr. Ercan Tomakin



## Avrupa Birliği ve Türkiye'de Yabancı Dil ve Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikaları

Yrd. Doç. Dr. Faruk Türker

Saygıdeğer eğitim çalışanları,

Okullarımızda ilköğretimin 4. sınıfından itibaren yabancı dil dersi okutuluyor. Üniversiteden mezun olan bir kişi 12 yıl yabancı dil dersi görmüş oluyor. 12 yıllık bir yabancı dil öğreniminin ardından o dilde yazılmış basit bir metni anlayamayan, o dili konuşan bir yabancıyla sıradan bir görüşmeyi gerçekleştiremeyen bireyler yetiştiriyoruz.

Yabancı dil öğretimi için sarf ettiğimiz zaman ve imkânın boşa gittiğini görmek son derece üzüntü verici. Bir yerlerde ciddi hatalar yapıyoruz demek ki.

Eğitime Bakış'ın bu sayısında yabancı dil öğretimiyle ilgili sorunları ve çözüm önerilerini ele alan yazılar bulacaksınız. Yazılar okunduğunda görülecek ki, yabancı dil öğrenemeyişimizin temelinde amaçsızlık yatıyor. Yabancı dilin gereğini ve önemini kavrayamamamız ve öğrenim hayatımız boyunca gayretimizi geçer not almaya yoğunlaştırmamız, dil öğrenemeyişimizin en önemli nedenleri arasında gözüküyor. Bununla birlikte dil öğretimindeki metot yanlışlarını da gözden ırak etmememiz lazım.

Bu sayımızda yabancı dil öğretimine ilişkin Prof. Dr. Yunus Çengel'in "Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi ve Yabancı Dilde Eğitim", Prof. Dr. Hasan Boynukara'nın "Ortaöğretimde ve Yükseköğretimde Dil Eğitimi", Doç. Dr. M. Bahaddin Acat'ın "Öğrenci Merkezli Yabancı Dil Eğitimi", Doç. Dr. Mehmet Çelik'in "Yabancı Dilin Nasıl Öğrenileceğine Dair", Yrd. Doç. Dr. Ercan Tomakin'in "Yabancı Dil Öğretiminde Başarılı Olunmamasının Nedenleri", Yrd. Doç. Dr. Kamil İşeri'nin "Dile Dilbilimsel Yaklaşım ve Yabancı Dil Öğretimi", Yrd. Doç. Dr. Faruk Türker'in "Avrupa Birliği ve Türkiye'de Yabancı Dil ve Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikaları" başlıklı yazıları yer almaktadır.

Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi'nin (EBSAM) Yabancı Dil Öğretimi ile ilgili 22 ilde 318 öğretmenle yüzyüze anket tekniğiyle gerçekleştirdiği araştırma da ilginç sonuçlar ortaya koymaktadır.

Yine bu sayımızda yer alan Doç. Dr. Mustafa Köylü'nün "Ölüm Olayının Çocuklar Üzerine Etkisi ve Ölüm Eğitimi" ve Kamil Yeşil'in "ÖSYM'den İstiklal Marşı'na ve Mehmet Akife Tavrı (mı?)" başlıklı yazılarının da ilgi çekici olduğunu belirtelim.

Gelecek sayıda buluşmak üzere, esen kalınız.

hidiryildirim@egitimbirsen.org.tr

**EĞİTİME BAKIŞ** in bu sayısı 20 bin adet basılmıştır. Kurumlara ve eğitim çalışanlarına dağıtım il ve ilçe teşkilatlarımız tarafından yapılmaktadır.

<b>Başyazı</b>	<b>1</b>
Ahmet Gündoğdu	
<b>Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi ve Yabancı Dilde Eğitim</b>	<b>3</b>
Prof. Dr. Yunus Çengel	
<b>Yabancı Dil Öğretimi İçin Gerekli Koşullar Sağlanmalıdır</b>	<b>12</b>
Prof. Dr. Hasan Boynukara	
<b>Öğrenci Merkezli Yabancı Dil Eğitimi</b>	<b>15</b>
Doç. Dr. M. Bahaddin Acat	
<b>Yabancı Dilin Nasıl Öğrenileceğine Dair</b>	<b>20</b>
Doç. Dr. Mehmet Çelik	
<b>Yabancı Dil Öğretiminde Başarılı Olunmamasının Nedenleri</b>	<b>25</b>
Yrd. Doç. Dr. Ercan Tomakin	
<b>Dile Dilbilimsel Yaklaşım ve Yabancı Dil Öğretimi</b>	<b>39</b>
Yrd. Doç. Dr. Kamil İşeri	
<b>Avrupa Birliği ve Türkiye'de Yabancı Dil ve Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikaları</b>	<b>44</b>
Yrd. Doç. Dr. Faruk Türker	
<b>Öğretmenlere Göre Yabancı Dil Öğretimi Yükseköğretim İçin Yetersizdir</b>	<b>54</b>
<b>Ölüm Olayının Çocuklar Üzerine Etkisi ve "Ölüm Eğitimi"</b>	<b>59</b>
Doç. Dr. Mustafa Köylü	
<b>ÖSYM'den İstiklal Marşı'na ve Mehmet Akife Tavrı (mı?)</b>	<b>70</b>
Kamil Yeşil	



# EĞİTİME BAKIŞ

Yıl: 5 • Sayı: 14 • Nisan - Mayıs - Haziran 2009



Eğitim-Bir-Sen'in 3 Aylık Ücretsiz Yayınıdır

Eğitim-Bir-Sen  
Adına Sahibi  
**Ahmet GÜNDOĞDU**  
Genel Başkan

Genel Yayın Yönetmeni  
(Sorumlu Müdür)  
**Hıdır YILDIRIM**  
Genel Basın Yayın Sekreteri

#### Yayın Kurulu

Halil ETYEMEZ  
Ahmet ÖZER  
Erol BATTAL  
Esat TEKTAŞ  
Ramazan ÇAKIRCI

#### İdare Yeri

GMK Bulvarı Ş. Daniş Tunalıgil Sk. No: 3/13 Maltepe-ANKARA  
Telefon: (0.312) 231 23 06 (Pbx) Faks: (0.312) 230 65 28  
BüroCell: (0.533) 741 40 26

e-posta: egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr  
web: www.egitimbirsen.org.tr

**Teknik Hazırlık**  
Şenay MERAL

#### Baskı

Hermes Basımevi  
Kazım Karabekir Cad. Murat Çarş. No:39/18 - İskitler / ANKARA  
Tel: (0312) 384 34 32 - www.hermesofset.com.tr

**Basım Tarihi : Nisan 2009**



# Pergelin Sabit Ayağını Buraya, Kendi Özümüze Kilitleyerek...

**Ahmet GÜNDOĞDU\***

Türkiye’de eğitimden söz edildiğinde, insanların en çok kafa karışıklığı yaşadıkları alanlardan birisi de “yabancı dil”dir.

“Yabancı dil bir sömürgeleştirme aracıdır, elli yıldır gelinen noktanın gösterdiği o ki, hiç yararı olmamıştır” diyenlerden, “Günümüzde, yabancı dil eğitimi ayrı bir önem kazanmıştır. Artık, bir yabancı dili bilmek yetmemektedir. İki hatta üç yabancı dil bilmek iyi bir iş bulmak için gereklidir”, “Yabancı dil öğretiminde muazzam rant var. Anaokulundan, en itibarlı üniversitelere kadar, eğitim sektöründe faaliyet gösteren tüm aktörlerin ortak çıkarına olan bir uygulamayı sorgulamak bile imkânsız gibidir. Karşınızda güçlü bir savunma cephesi bulursunuz, bu siyasilerin de altından kalkabileceği bir iş değildir; gericilikten ulusalcılığa her türlü etiketi yapıştıranlara adama” diyenlere kadar çok farklı görüşlerle karşılaşmak mümkün.

Yine karşılaştığımız başka bir gerçek de, yabancı dil öğretimiyle ilgili yeni yöntemler, kaynak eserler, resmi ve özel dil okulları, bilgisayar programları, yurtdışı okullar-kurslar vb. alanlarda tam bir kaos ortamının varlığıdır. Diğer yandan akademik bir gelecek düşleyenler ve yabancı dili hayalleri için bir zorunluluk görenlerde bu konu bir kâbus olmayı sürdürüyor. İşin ilginç yanı, yabancı dil ile ilgili sorunlar yaşayıp da kendilerini bir kursun kapısından içeri atmaya çalışanların arasında üniversite mezunları önem-

li bir yer tutmaktadır. Özetle, gelinen noktada şunu açıkça görüyoruz: Uygulanan eğitim basamakları, içerikleri, yöntemleri, ortamı öğrencilerin büyük çoğunluğuna öğrenimini gördükleri yabancı dili anlayacak, konuşacak ve yazacak kadar beceri kazandıramıyor.

Yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunların nedenleriyle ilgi de tam bir kargaşa yaşıyor: Öğrencilerin kafasının salt kuramsal bilgilerle (dilbilgisi kuralları) doldurulduğu; uygulamaya (okuma, yazma, görme, işitme v.s.) yeterince zaman ayrılmadığı, önem verilmediği; suçun büyük bir kısmının öğrencide olduğu, onların yeterince çalışmadığı; yabancı dil eğitimcilerinin izlediği öğretme tekniklerinin sorunlu olduğu, öğrencinin ilgisini çekecek, canını sıkmayacak ve onların derse etkin katılımını sağlayacak bir yol izlenmediği...

Yabancı dil öğretimiyle ilgili tartışmaların bir boyutunu da ideolojik yaklaşımlar teşkil ediyor. Bir tarafta, “Bir yabancı dil öğrenmek, örneğin İngilizce öğrenmek, dünyaya açılmak, yabancı dergi, gazete ve televizyonları izleyebilmek, o dilin kültürünü öğrenmek, seyahat edebilmek, dolayısıyla bireyin ufkunun

açılması, insanlığın birikimine ortak olmasıdır” diyenler, diğer yanda, “Çeşitli propaganda araçlarıyla oluşturulan yabancı dil özentsinin sonucunda aileler çocuklarına bir yabancı dil kazandırma yarışına girmişlerdir. Bu anlayış sonucu da yabancı dille eğitim yapan okullarda okuyabilmek için on binlerce öğrenci kendini bir anda yarışın içinde bulmuşlardır. Üstelik bu okullarda okutulan kitapların yurtdışından getirilmesi hem bir pazar oluşturmuştur hem de bu kitaplar aracılığıyla taşınan kültür yoluyla gençlerimiz milli benliklerine ve kendi ülkesine yabancılaştırılmıştır” diyenler arasındaki çatışmanın oluşturduğu gerilim.

Aslında bu ülkede, bırakın yabancı dili öğretmeyi, kendi dilimizi de sosyal bilimleri de fen bilimlerimizi de öğretmiyoruz. Öğretmeyi de bırakın, sorunlarımızı özgürce tartışmıyoruz ya da zorunlu olarak ideolojik bir mercekte yansıtılan kurmaca sorunlara odaklanmak

\* Eğitim-Bir-Sen Genel Başkanı

zorunda bırakıyoruz. Bu sürüklenişin sonucu olarak gerçek zemininde ve gerçek boyutlarıyla tartışmadığımız içindir ki, eğitimle ilgili olarak bundan yetmiş sene önce yapılmış bir konuşmanın dilini biraz sadeleştirin bugün altına imza atmayacak kimse bulamazsınız: “Cumhuriyet Maarifine ait meseleler üstünde düşünülürken, kültür hayatındaki tecrübe ve bilgileriyle ün almış şahsiyetlerin fikirlerine başvurmak ve onları dinlemek, öteden beri Cumhuriyet Hükûmetinin ehemmiyetle iltizam ettiği bir usuldür (...) Ortaokul öğretmenleri, ilkokuldan gelen çocukların zayıf olduklarını söylüyorlar. Lise muallimleri aynı şikâyetleri, ortaokula yükletiyorlar. Üniversite ve yüksek mektepler ise liseden gelen çocuklarımızın şu ve bu noktadaki kuvvetsizliğinde ısrar ediyorlar. İlkokula giren çocuğun içinde yaşadığı dar muhitte başlayan bu şikâyet dairesi, burada kapanmış gibi görünür. Fakat aldanmamalıdır. Çünkü üniversitenin ve yüksek mektebin verdiği mezundan da hayat şikâyet ediyor ve devre, bu şikâyetin ancak umumi hayat ve geniş muhite dayanmasıyla kapanıyor. Mevcut öğretim bünyesini nasıl kuralmalıyız ki her parçası birbirinden haberli olarak işleyebilsin.”

Kaç nesil bu kargaşanın, bu gerilimin, bu kararsızlığın, bu tutarsızlığın sonuçlarına katlanmak zorunda kalmıştır? “Yabancı dil öğretimi mi yoksa yabancı dilde eğitim mi?” tartışması artık bitirilmeli, amaç yabancı bir dili öğrenmekse, tartışma yabancı dil öğreniminin üzerinde tutulmalıdır. Bir yabancı dili öğrenmek kendi dilini ikinci plana atmak anlamına gelmemelidir. Çünkü bir yabancı dili en iyi şekilde öğrenmenin yolu kendi dilini en iyi şekilde bilmekten ve kullanmaktan geçer. Zaten kendi dilini çok iyi bilmeyen birinin de başka dilden tercüme yapması, yararlanması da mümkün değildir.

Biz kendi değerlerimizin yanında evrensel insani değerleri ve bunların dayandığı temel ilkelere çocuklarımıza ve gençlerimize benimsetebilirsek, onların aidiyet duygularını güçlendirebilirsek; bir dilden başka bir kültürden korkmamızın anlamı da kalmaz. Çünkü bütün büyük uygarlıklar tercüme yoluyla insanlığın birikimine ulaşmakla gerçekleşmiştir. Eğer hem birey hem de ulus olarak dünyada saygın bir yerimiz olsun istiyorsak, yapılacak şey bellidir. Mevlana'nın metaforunda olduğu gibi, pergelin sabit ayağını buraya, kendi özümüze kilitleyip diğer ayağını da bütün dünyaya açmaya mecburuz. Tarihe kısacık bir göz atmak bile bu gerçekle yüzleşmemiz için yeterlidir: “Batı düşüncesiyle yüzleşen, sonra tartışabilen büyük düşünürlerin, bilim adamlarının yetişmesinde yabancı dil birinci derecede etkindir. Çeviri faaliyetleri ve Beyt'ül Hikme olmamış olsaydı, İslam dünyasının çok güçlü bir şekilde ilmi ve felsefi açıdan gelişmesi mümkün olmayabilirdi. Yani Farabiler, Kindiler, İbni Sinalar yetişemeyebilirdi.

Bütün bu tartışmaların ötesinde nasıl olduğu beşeri araçlarla izah edilemeyen dil tüm insanlık için önemlidir:

İnsanın belli bir tarihsel dönemdeki tüm gerçekliği onun dilde durduğu yeredir. Yine insanın dil ile olan ilişkisinin aldığı biçim, onun kim olduğunu belirler. Çoğumuzun gündelik hayatın akışı içinde farkına bile varmadan kullandığımız dil ve bir dilin içinde olma ve durmanın anlamı; dünyada durmaya, dünyada olmaya eş değerdir, o insanlığımızın açıldığı yerdir; insanın kendisini diğerleriyle bir arada bulacağı tek vasıta. Dil, insanın içerisinde yer alacağı anlam uzayını açar. Bu anlam uzayıdır ki, insan kendini gerçekleştireceği araçları orada bulur. Ve unutmayalım ki,

her dil kendi içinde özgün bir dünya görünümü barındırır.

Dil tüm insanlık için önemlidir:

Dilin “burada ve şimdiliği” aşma kapasitesi sayesinde, hayatın farklı alanları arasında köprüler kurar ve onları anlamlı bütünler haline getiririz; zamanın, mekânın ve sosyal yapının sınırlarını onunla aşarız. Dil vasıtasıyla, kendi manevra alanımızı genişletir, farklı coğrafyadan insanlarla eş zamanlı hale gelebiliriz. Ve şimdiye kadar yüz yüze gelmediğimiz, etkileşim kuramadığımız bireyler ve topluluklarla sohbet edebiliriz.

Birey için önemli bilgi stokunun oluşturulması, saklanması ve ulaştırılması dil en önemli aktördür; aynı şekilde bu gerçek toplum için de geçerlidir. Daha geniş bir açıdan baktığımızda insanlığın oluşturduğu bilgi stokundan yararlanmamız dilden geçer ki, bu doğrudan doğruya yabancı dillerle de ilgilidir. İnsanlığın ortak mirası olan bilgiye ortak olmak ya da yararlanmak hem birey hem de ulus olarak ne ve nerede olacağımızı belirler. Bu bilgi stokuna katılmayanlar ya da katılmasına izin verilmeyenler nelerden yoksun bırakıldıklarını hiçbir zaman anlayamazlar.

Sonuç olarak biliyoruz ki, eğitim meselesi de diğer meseleler gibi ancak demokratik yönetimlerde gerçek zemininde tartışılabilir ve kalıcı çözümler üretilebilir. Unutmayalım ki, çocuklarımıza ve gençlerimize uluslararası düzeyde eğitim vermenin bir aracı olan bir yabancı dili öğretmediğimiz sürece kalkınmış milletler seviyesine ulaşmamız zorlaşacaktır. Bir kez daha yinelemek gerekirse, insanlığın oluşturduğu bilgi stoklarına ve yeni bilgilere zamanında ulaşmamız bu yolla mümkün olacaktır.

# Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi ve Yabancı Dilde Eğitim

**Prof. Dr. Yunus Çengel\***

İnternette Google veya başka bir arama motoruyla bir konu hakkında araştırma yapan çok kişi önce konuyla ilgili devasa bir bilgi hazinesine ulaşmanın sevincini, ardından da hazineyi açamamanın ve okuma yazma bilmeyen bir çocuk gibi resimlere bakmakla yetinmek zorunda kalmanın burukluğunu yaşar. “Bu internette de herşey İngilizce” diye önce internet ağına, sonra da “Ben niye zamanında İngilizce öğrenmedim” diye kendilerine kızarlar. İşin acı tarafı, bunu diyenlerin büyük bir kısmının ilk ve ortaöğretim yıllarında yüzlerce saat yabancı dil dersi almış ve bu dersleri başarı ile geçmiş kişiler olmasıdır. Ama uyandırıcı soğuk duş etkisi yapan bu ‘reality hit’ gösteriyor ki, yabancı

dil derslerinde yeni bir dil değil, sadece ders geçme öğrenilmiş. Zaten öğrencilik yıllarında OKS ve ÖSS’de yüksek puan almaya odaklandıkları için yabancı dil derslerini bir angarya olarak görmüşler, hatta çok defa hocalarının izniyle yabancı dil derslerini çok daha önemli bir uğraşı olan ama şimdi gerçek hayatta hiç bir faydasını görmedikleri test sorusu çözerek değerlendirmişlerdi. Kimisi lisede bir sene İngilizce hazırlık da okumuştur. Ama hazırlık yılında öğrendikleri gramer bilgileri ve ezberledikleri kelimeler de lise eğitimleri sırasında ÖSS kargaşasıyla buharlaşıp gitmişti. Zaten aslında İngilizceyi pek de iyi öğrenmemişlerdi ve mezuniyetten sonra ciddi İngilizce eğitim veren bir üniversiteye girenlerin çoğu

yine hazırlık okumuştur. Yabancı dil derslerinde bu kadar zaman harcadıktan sonra şimdi özel bir dil kursuna gitmek zorunda kalmak ve herşeye sıfırdan başlamak insanın ağına gidiyor, ama geçmişin hatalarını telafi etmenin başka bir yolu da pek gözüküyor. Çünkü Google amca neredeyse hiç Türkçe bilmiyor.

İçinde bulunduğumuz çağa haklı olarak bilgi çağı denmektedir ve bilgi akışının otobanı veya ana arterinin de İngilizce olduğu bir realitedir. Bilimin dili her çağda bilginin üretildiği dil olmuştur. Bu, Endülüs zamanında Arapça idi ve bilgiye ulaşmak isteyen Avrupalılar Arapça öğrenmek ve tahsil görmek için Kurtuba’ya gitmek durumundaydı. Ama endüstri devriminden itibaren yeni bilgi



\*Nevada Üniversitesi, Reno, ABD

üretiminin merkezi İngiltere ve ardından ABD oldu ve bunun doğal sonucu olarak bilgiye zamanında ulaşmanın, yeni gelişmeleri takip etmenin ön şartı İngilizce öğrenmek oldu. Durum böyle olunca Amerikalılar için yabancı bir dil öğrenmek ihtiyaç değil bir lükstür. Ama bizler için İngilizce öğrenmek, bugün, eskiye göre daha büyük bir zorunluluk halini almıştır. Yeni bilginin hızla üretildiği ve bilgi birikiminin bazı sahalarda bir kaç yıl gibi kısa bir sürede kendini katladığı bir çağda bu bilgi birikimine ulaşamamak, karanlıkta kalmaya eşdeğer hale gelmiştir.

Dünyanın hızla küçülüp adeta tek bir kasaba halini aldığı ve dünya ekonomisinin her gün artan bir oranda bütünleştiği bir ortamda, dünyanın ortak iletişim dilini bilmemek, ciddi bir handikap oluşturmaktadır. Teknolojinin hızla geliştiği ve hayatın her sahasına nüfuz ettiği çağımızda, “Çok iyi derecede İngilizce bilmeyen bir mühendis, mühendis değildir” sözü, “İngilizce bilen” şartıyla başlayan eleman arama ilanları, ne kadar ağırımıza giderse gitsin, yüzleşmemiz gereken bir hayat gerçeğini yansıtmaktadır. Ve teknolojik gelişmelere ilk etapta kendimiz imza atmadığımız ve bu gelişmeler kendi dilimizde yayınlanmadığı sürece de bu böyle olacaktır.

“Biz İngilizce öğreneceğimize onlar Türkçe öğrensin” hamasî itirazına yabancıların vereceği cevap açıkça, “Bir gün menfaatimiz Türkçe öğrenmeyi gerektire-

cek olursa, hiç şüphemiz olmasın, Türkçeyi, koşu koşu gelir memnuniyetle öğreniriz” olacaktır. Ama günümüzde hızla globalleşen bu ortamda İngilizceye sırtını dönmek, çoğu sektör için bilgi tabanlı ekonomiye geçen dünyadan kopmak ve yokoluş sürecine ilk adımı atmak demektir. Tabii bunda da aşırıya kaçmamak gerekir. Devletteki bazı pozisyonlar için belli seviyede yabancı dil bilme şartı aranması anlaşılabilir bir durumdur. Ama yabancı dil bilmeyi hiç gerektirmeyen pozisyonlarda çalışan memurlara da yabancı dil testlerinde belli bir seviyeyi aştığı için maaşlarına zam yapmanın akılla bağdaşan bir tarafı yoktur.

Dünya gerçeklerine bakıldığında, Türkiye’de okullarda yabancı dil-bilhassa İngilizce öğretilmesinin önemi konusunda pek bir şüpheye yer yoktur. Ancak yabancı dil eğitimi, sınav geçme hedefli şekilcilikten yabancı dilde eğitime kadar uzanan geniş bir yelpazede seyretmektedir. Üzerinde durulması gereken konu, “ilaç ile zehir arasındaki fark, dozajıdır” sözünde ifadesini bulan bu geniş yelpazede doğru konunun bulunmasıdır. ‘Yabancı dil eğitimi’ ile ‘yabancı dilde eğitim’ tabirleri şeklen birbirine çok yakın ama aslen birbirinden oldukça uzaktır ve bu iki konunun ayrı ayrı ele alınması gerekir.

### **Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi**

Türkiye’de yabancı dil eğitiminin verimsizliği, akademik çalışmalara konu olmaya değer bir

vakadır. Dünyada her halde yabancı dil öğrenimine bizim kadar fazla zaman ve kaynak ayırarak yabancı dili bizim kadar az öğrenen başka bir ülke yoktur. Bunun da sebebi, herşeyde olduğu gibi eğitimde şekilcilik, ruhsuzluk, misyonsuzluk ve vurdumduymazlıktır. Kısacası, eğitimdeki “ezberci” yaklaşımdır. Bu sistemden geçenlerin gayet iyi hatırlayacağı gibi, yabancı dil derslerinde daha ilk günden gramer öğretilmeye çalışılır, daha ne olduğu bilinmeyen bir dilin grameri. Ve sistem gramer eksenli müfredat ve sınavlarla devam eder. Böylelikle yabancı dil eğitimi, anlama ve ifade etme becerisi kazanma yerine gramer kurallarını doğru kullanabilme oyununa dönüşür. Sonunda herkes aktif bir cümlenin nasıl pasif yapılacağını ve indirek bir ifadenin nasıl direk hale çevrileceğini öğrenir ve zaman ekleri konusunda uzmanlık kazanır. Ama yabancı dili öğrenemez. Çünkü yabancı dil matematik gibi öğrenilmez, öğretilmez. Sonunda amaç yabancı bir dil öğrenmekten çıkar ve sınavlara odaklanarak yabancı dil dersinden geçmeye döner. Yabancı dil derslerini başarı ile tamamlayanlar, öğrendikleri dilin gramer inceliklerini ve birçok kelimenin Türkçe karşılığını bilir, ama bir kaç cümlelik bir paragraf yazamaz. İşe yaramayan ve hayata geçirilemeyen bu bilgiler de kısa zamanda uçup gider. Bir yere koca bir bina yapacak kadar tuğla, çimento, kum vs. yığmak bir bina yapmaya eşdeğer değildir. Bina yapımında kullanılmayan atıl haldeki bu malzemeler kısa zamanda yok olur gider.

Talim Terbiye Kurulu Başkanı Prof. Dr. Ziya Selçuk da, 27 Aralık 2005'te Gözcü Gazetesi'nde yayınlanan bir röportajında benzer görüşleri gayet dramatik bir dille ifade etmiştir. *"Dil eğitimi sil baştan değişiyor"* başlığı ve *"Millî Eğitim Bakanlığı 'işe yaramayan' dil eğitiminde devrime gitti"* alt başlığıyla verilen haberde, *"Yaklaşık 50 yıldır kullanılan, ancak istenilen sonucun alınamadığı gramer ağırlıklı sisteme de son verildi"* ifadesiyle birlikte Sayın Selçuk'un şu tespitlerine yer verildi: *"Yabancı dilin öğretilmediği konusunda 50 yıldır şikâyet var. Bir öğrenci, ilköğretimden liseyi bitirene kadar, bin saat yabancı dil öğrenimi görüyor. Buna rağmen iki cümleyi kurmakta zorlanıyor ve bundan sonuç alamıyoruz. Madem uyguladığımız sistem bir işe yaramıyor, öğrencilerimize yabancı dili öğretmiyorsak milyarlarca lira, binlerce saat boşa gidiyor, on binlerce öğretmenimizin tüm çabalarına rağmen istenilen sonuç alınamıyorsa, işe yaramayan, verimli olamayan bu yöntemi her yıl tekrarlamaya da gerek yok. Çünkü sonuç 50 yıldır hep sıfır; yani öğrenciye yabancı dil öğretemeyen bir sistem. İşte böyle bir kırılma noktasından sonra çözüm aradık."*

İyi de o zaman Talim ve Terbiye Kurulu'na sormak lazım: Sonucu sıfır olan bir sistemde 50 sene ısrar hangi mantığa hizmettir? İşlemeyen bir şeyin değişmesi için yarım asır mı beklemek gerekiyor? Her şeyin hızla değiştiği çağımızda bu derece zamandan

ve gerçek dünyadan kopuk bir eğitim sistemi olabilir mi? Eğitim kurumunun en tepelerinde bu kadar umursamazlık olabilir mi? Yabancı dil derslerinde onlarca yıl boyunca milyonlarca gencin zamanının ve bu ülkenin milyarlar değerinde kaynaklarının heba olmasına sıcak makam odalarında seyredenlerden millet adına hesap sorulması gerekmez mi? Zamanını, sistemi ıslah yerine bu akıl ve çağdışı sistemden zerre kadar sapma olmaması için yüzlerce müfettişi okullara göndererek yabancı dil öğretmenlerini baskı altında tutarak onları adeta bu akıl ve çağdışılığın mankenliğini yapmak zorunda bırakan üst düzey yetkililerin sorgulanması gerekmez mi? Bu ülkenin zaman ve kaynaklarının böyle boşa akıtılmasına sebep olanların banka hortumluyanlardan ne farkı var?

Aynı röportajda Ziya Selçuk yabancı dil öğrenimi ile ilgili şu gerçekçi değerlendirmeyi yapıyor: *"Ülkemizde yabancı dil öğretim sistemi gramer temelli yaklaşım sergiliyor. Gramer öğrenilirken, dil öğrenilemiyor. Anadolu liselerimizde bile haftada 20 saatlik yabancı dil dersinde, 16 saat gramer öğretime ayrılmış. Bu kadar gramer öğrenilmesiyle de sonuç alamıyoruz. İşte bu yüzden daha önce ve bizim dönemimizde de bu konuda yüzlerce araştırma yapılmış, paneller düzenlenmiş ve mevcut sistemin verimli olmadığı ortaya konulmuş. Son olarak Boğaziçi, Hacettepe üniversiteleri başta olmak üzere konunun uzmanlarıyla ortak toplantılar, de-*

*ğerlendirmeler yaptık ve sistem değişikliğine karar verdik. Yaptığımız değerlendirmelerde çözüm nedir diye baktık. Son 10 yıldır dünyaya hakim olan 'etkileşimsel dil öğretimi' ya da 'interaktif dil öğretimi'ne geçilmesini planladık. Nasıl ana dilimizi gramersiz, doğal yolla öğreniyorsak, İngilizcenin de ana dil gibi doğal yöntemlerle öğrenimi gündeme geldi."*

Bu açık sözlü ve objektif değerlendirmeye katılmamak elbette mümkün değil. Tabi burada Talim ve Terbiye Kurulu'na sorulacak olan haklı soru, *"Şimdiye kadar nerdeydiniz? On yıllardır kanamakta olan bu yaraya müdahale etmek daha yeni mi aklınıza geldi?"* Burada bahsedilen ve benim de 1970'li yıllarda ABD'de dil eğitimi alırken tatbik edilen 'interaktif dil öğretimi' ise modern dünyanın eskiden beri kullandığı gerçek hayatı sınıfa getiren doğal bir dil eğitimi sistemidir. Geç de olsa probleme doğru teşhis konulması ve çözüm için doğru adrese yönelmesi memnuniyet vericidir. Ama sevinmek için vakit henüz çok erken. Umarız sunulan güzel çözümleri "devleti koruma" refleksiyle hazırlanan mevzuatla işlevsiz hale getirme konusunda mahir olan ve 'öğretmenlere güvensizlik' üzerine bina edilmiş olan Millî Eğitim bürokrasisi bu sefer statükoculuğu terkedip bu değişime köstek değil, destek olur ve değişimin önünü açar. Yabancı dil öğretmenlerimiz de dersleri monotonlaştırıp kendilerini adeta robotlaştıran eski sistemi terketmekte zorlanmaz ve sınıf

ortamına yeni bir hayat ve heyecan getirecek olan yeni sistemle öğretmeliğin hazına varırlar.

Millî eğitimdeki aksaklıklar tabii ki sadece yabancı dil eğitimi ile sınırlı değildir. Yeni neslin eğitimi ve dolayısıyla ülkenin geleceği kendisine emanet edilmiş olan millî eğitim kurumları şekilcilik alışkanlıklarını üzerlerinden atamamakta, kendilerine emanet edilen genç beyinler, eğitilmek ve aydınlatılmak yerine adeta köhnemiş ezberlerle köreltilmektedir. O kadar ki, işe yarar bir eğitim almak isteyenler çözümü bu eğitim sisteminin dışına çıkmakta görmektedirler. Örneğin, ÖSS'nin içeriği tamamen lise müfredatına bağlı olduğu halde üniversiteye gerçekten girmek isteyenler liselerden kurtarabildikleri zamanlarında üniversiteye hazırlık kurslarına koşmaktadırlar. Ciddi olarak yabancı dil öğrenmek isteyenler de yine akşamlarını ve hafta sonlarını büyük masraflarla özel yabancı dil kurslarında harcamaktadırlar. Eğer liselerin başarısı ÖSS başarısına endekslenmişse ve üniversiteye hazırlanmanın yolu özel dersanelerden, yabancı dil öğrenmenin yolu da özel dil kurslarından geçiyorsa, o zaman sormak lazım; liselere ne gerek var? Oldu olacak bu özelleştirme furyasında liseleri de özelleştiriverelim gitsin. Millî Eğitim Bakanlığı'nın devasa bütçesinin bir kısmı ile de bu özel dersane ve kursları fonlayalım. Böylece kurs için ödenen paralar da ailelerin ceplerinde kalsın ve öğrenci velilerinin hayat standardı yükselsin.

Uçuk gibi gelen bu fikri aslında devlet sağlık sektöründe gayet başarılı bir şekilde uyguladı ve yeni hastaneler açmak yerine mevcut özel sağlık kuruluşlarını sisteme kazandırdı. Böylelikle sadece zenginlerin değil, dar gelirlili vatandaşın da cüzi bir ücret karşılığında yüksek kaliteli sağlık hizmeti almasını sağladı. Neticede iyi sağlık hizmeti vermede serbest rekabet oluştu ve kısalan kuyruklar devlete ait hastanelerde de kaliteyi yükseltti. Aynı şey eğitimde niye olmasın?

Ezber bozucu bir soruyla zihinleri biraz daha zorlayalım: Öğrencileri ÖSS'ye hazırlarken liselerdeki yabancı dil dahil tüm derslerin muhtevasını Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği standartlar seviyesinde verebilen ve mezunlarının başarısı sınavlarla tespit edilebilen bir özel dersane niye lise diploması veremesin? Böylece üniversiteye girmeye odaklanan lise öğrencileri sadece dersaneye giderler ve liselerle dersaneler arasında mekik dokumaktan kurtulurlar. Hafta sonlarını da aileleri ile beraber geçirecek "normal" bir hayat yaşamının tadına varırlar. Yarış atı gibi koşup durmak yerine öğrendiklerini sorgulamak ve hazmetmek fırsatını bulurlar. Dersanelere kayma sonucu öğrenci sayıları düşen liselerde de kalabalık sınıf problemi sona erer ve eğitime kalite gelir. Devletin sıkı kontrolü dışında kalan herşeye şüphe ve korkuyla bakmaya ve onları tehdit olarak algılamaya şartlanmış olanlar ve zihinlerindeki prangaları emniyet

kemerini zannedenler hemen "olur mu öyle şey" diye yerlerinden fırlayacaktır. İstibdatla Cumhuriyeti hala birbiriyle karıştıranlara şunu söylemek lazım ki, ABD buna benzer bir sistemi 'charter school' adıyla 1970'li yıllardan beri başarıyla uygulamaktadır. Orada özel dersaneler olmadığı için devlet 'charter school' kurmak isteyen özel kişi ve kuruluşlardan teklifler almakta, uygun gördüklerini onaylayıp onlara öğrenci başına 5 bin dolar civarında (devlet okulundaki bir öğrencinin yıllık maliyeti) destek vermektedir. Özel sektör mantalitesinde yerleşik kurallardan ve devlet kontrolünden büyük ölçüde bağımsız olarak faaliyet gösteren bu okullarda yeni fikirlerin hayata geçirilmesi, yeni çözümler üretilmesi ve bu tecrübelerden dersler çıkarılması esastır. Sayıları binleri bulan 'charter school'lardan bir kısmını açanlar da Türklere dir. Biz kendi vatandaşımıza dahi güvenmezken, ABD'nin okullarını gönül rahatlığıyla yabancılara teslim ediyor olması, düşünenler için bir ibret levhası oluşturmaktadır.

Rasyonalizm ve demokratlık ile ilgili bu anekdottan sonra yabancı dil eğitimi konusuna sorgulayıcı bir üslupla devam edelim. Millî Eğitim'in mevcut uygulamasında dil eğitimi 4. sınıfta başlamaktadır. Bu yaklaşım, yabancı dili "ana dil gibi gramersiz ve doğal yolla öğrenmek" hedefiyle hiç de uyumlu değildir. Çünkü dil öğrenme kabiliyeti yaş ile ters orantılıdır ve aklın gereği yabancı dil eğitimine 4. sınıfta başlamak



değil, 4. sınıfta büyük oranda bitirmektedir. Yine “olmaz öyle şey” itirazlarıyla yerlerinden fırlayanlara benim amiyane cevabım, “Pekala olur, hem de tereyağında kıl çeker gibi kolayca olur.” Üstelik, yabancı dil öğretmenine ihtiyaç da olmadan ve de aksan derdini de hallederek. Nasıl mı olur? Çok basit: Minik öğrencilere anaokulundan itibaren her gün yarım saat (ki haftada iki buçuk saat eder) çocukların ilgisini çekecek ve yaş seviyelerine uygun İngilizce (veya hangi dil öğretilecekse) çizgi veya normal film kasetleri seyrettirerek. Örneğin 1. sınıftaki öğrenciler için hedef 500 kelime ile konuşulan bir dil olur, 4. sınıf öğrenciler için de bir kaç bin kelime ile konuşulan bir dil. Bu eğitim bol resimli çocuk kitaplarıyla takviye edilir, ki bunlar mevcut Türkçe çocuk kitaplarının tercümesi de olabilir, öğrenciler Türkçe ile beraber yabancı bir dili öğrenir. İsteyen öğrencilere filmin kopyaları verilip (veya internetten indirmeleri sağlanıp) öğrencilerin kendi evlerindeki TV veya bilgisayardan tekrar seyretleri sağlanabilir. Filmler ilk yıllarda alt yazısız, sonra Türkçe alt yazılı ve daha sonraki yıllarda da İngilizce alt yazılı olur. Böylelikle düzgün telaffuz ve cümle yapıları ile birlikte doğru yazım ve imla kuralları da öğrencilerin zihinlerine kalıcı olarak kazınır. Daha sonraki yıllarda ise öğrencilerin zihinsel muhakeme kabiliyetleri yeterince gelişince, gramer bilgileri verilmeye başlanır ve öğrenciler zaten ikinci bir ana dil gibi bildikleri yabancı dilin alt yapısını ve esaslarını

zevkle öğrenirler. Yabancı dilin, çocukların en alıcı oldukları küçük yaşlarda öğretilmemesi büyük bir kabiliyet israfı, bu eğitimin sonraki yıllarda verilmesi ise bir zaman ve kaynak israfıdır.

Bu “doğal” yabancı dil öğretimi yöntemi için gereken teknolojik yatırımın (her sınıfa DVD oynatıcı TV sistemi kurulması) maliyeti sadece bir kaç yüz liradır ve öğrenci velileri çocuklarının yabancı dil öğrenmesini sağlayacak böyle bir yatırımın maliyetini seve seve karşılarlar. Kaldı ki, bu alt yatırım tarih, coğrafya, fen vs. gibi derslerin de görsel etkilerle zenginleştirilmesinin önünü açar ve eğitime yeni bir boyut kazandırır. Zaten birçok sınıfta bu teknik altyapı mevcuttur.

Konuyla ilgili bir kaç örnek vermek gerekirse, ABD’de doğan çocuklarım, evde Türkçe konuşmamıza rağmen önce İngilizce öğrendi. Bunun sebebi, televizyonda seyrettikleri çocuk programları idi. Bir yıllığına ABD’de üniversitemize gelen bir Türk ailesinin hiç İngilizce bilmeyen 9 yaşındaki kızı, 6 ay sonra gayet güzel İngilizce konuşmaya başladı. ABD’de beraber doktora yaptığım İsveçli bir arkadaşına İsveç’te İngilizceyi nasıl öğrendikleri soruma verdiği cevap, “çocukluk ve öğrencilik yıllarında televizyonda seyrettikleri İngilizce programlar ve okullarda haftada bir kaç saat verilen normal İngilizce dersleri” oldu. Ve İsveç’te vasat bir lise mezununun iyi derecede İngilizce bildiğini, hiç bir hazırlık sınıfına gerek olmadan üniversitede

de rahatça İngilizce ders kitapları kullandıklarını ifade etti.

Peki, Türkiye’de de ilk ve orta öğretimde yabancı dil eğitiminin ciddiye alınması için ne yapmak lazımdır? Cevap aslında gayet basittir: Türkçe, matematik ve fizik derslerinin ciddiye alınmasını ne sağlıyorsa, aynen onu yapmalıdır. Yani, yabancı dil, Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavları OKS (yeni adıyla Seviye Belirleme Sınavı, SBS) ve ÖSS’nin temel konularından biri olmalıdır. Yıllardır devekuşu gibi kafamızı kuma sokarak görmek istemediğimiz realite ile artık yüzleşme cesaretini göstermeliyiz. Türkiye’de ilk ve ortaöğretimin ruhunu ve misyonunu kaybettiğini görmeli, ilk ve ortaöğretim kurumlarının ikinci sınıf bir OKS veya ÖSS hazırlık kursuna döndüğünü açıkça itiraf etmeliyiz. SBS’de yabancı dilden de soru sorulmasının öngörülmesi gayet olumlu bir gelişmedir ve benzer bir uygulama ÖSS için de yapılmalıdır. Liselerin başarısının ÖSS’deki başarı ile özdeşleştiği bir ortamda liselerde ÖSS kapsamının dışında bırakılan konuların ciddiye alınmasını beklemek hiç de gerçekçi değildir.

Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik de, 9 Mart 2007’deki OKS sistemindeki değişikliklerle ilgili basın toplantısında, Türkiye’nin dil eğitiminde en başarısız ülkelerden biri olduğunu teyid etmiş ve “Yabancı dil eğitimindeki başarısızlığın nedeni ÖSS ve OKS’dir. Bunu değiştirmek zorundayız. Bugünkü OKS yabancı dil eğitimi

biçmektedir” demiştir. Yani problemin teşhisinde bir hata yoktur. Ama doğru tedavi ile takip edilmeyen doğru teşhisin de fazla bir faydası yoktur. Eğer ortaöğretimde yabancı dil eğitiminin gereken ilgiyi görmesi ve istenen sonucu vermesi arzu ediliyorsa, bunun yolu yabancı dilin ÖSS’nin değişmez konularından biri olmasından geçer. O zaman görülecektir ki, öğrencilerini bu sınavlarda bir adım öne geçirmek için yabancı dil eğitimi, dersanelerde de ciddi olarak verilmeye başlanacak ve gerçek hayattan kopuk köhnemiş ezberlerle öğrencilerin beyinlerini adeta dumura uğratan ve verilen bu “hizmet” için her yıl milyarlarca liralık kaynağı heba eden bu kurumlar anlamlı bir iş yapmaya başlayacaklardır. Bu uygulamanın istenen sonucu vermesi için gerçek hayatta kullanılan yabancı dil bilgisinin ölçülmesi hedeflenmeli, öğrencileri ezberciliğe yönelten mekanize soru tiplerinden uzak durulmalıdır.

### Yabancı Dilde Eğitim

Türkiye’de yabancı dil öğrenmenin gerekliliği konusunda bir fikir ayrılığı söz konusu değildir. Hatta “bir dil bir insan, iki dil iki insan” türü abartılı sözlerle yabancı dil öğrenimi adeta kutsallaştırılmıştır. Ama yabancı dilde eğitim her zaman ateşli tartışmalara konu olmuş, hatta yasaklan-

ması için kanun çıkarılması bile gündeme getirilmiştir. Bu hürriyetler çağında devlet eliyle empoze edilen yasaklarla bir yere varmak mümkün değildir. İnsanlık izzetine uygun çağdaş anlayışta, yasakları bireyler kendi hür iradeleriyle kendilerine koyarlar, devlet eliyle başkalarına değil. Zaten bu hürriyetçi anlayış tam geliştiği zaman, devleti ele geçirme (ve dolayısıyla yasakları belirleyen otorite olma) kavgaları da büyük ölçüde sona erecek, devlet va-



tandaşlara temel hizmetleri veren ve toplum adına güven ve adaleti tesis edip her türlü baskı ve haksızlığa set çeken bir mekanizmaya dönüşecektir. Yani tek tipçilik yerine çoğulculuk esas olacaktır. Bu açıdan bakılınca, bireylerin serbest iradeleriyle tercih ettikleri, hatta en başarılı öğrencilerin ilk tercihleri arasında yer verdikleri yabancı dilde eğitim veren okulların kapatılmasını teklif etmek tam bir çağdışılık ve kişisel hak

ve hürriyetlere, dolayısıyla insanlığa saygısızlıktır. Bunları çağdaş anlayışa uygun olarak yasaklamanın yolu, orta çağ kalıntısı yöntemlere yönelmek değil, hürriyetçi anlayışa uygun olarak güzel alternatifler sunmak ve tercihlerin bu alternatiflere yönelmesini sağlamaktır. Sonunda tercih edilmeyen yerler, müşterisini kaybeden iş yerleri gibi, sessiz sedasız kendi kapılarına kendileri kilit vuracaklardır. Bu da hiç kavga içermeyen gayet sağlıklı ve kalıcı bir çözüm olacaktır.

Üniversite öğrencileri arasında yapılan anket çalışmaları, gençlerimizin yüzde 70’den fazlasının mezun olunca yurtdışına gitmek istediklerini göstermektedir. ABD’ye göç etme şansını yakalamak için açılan kuraya Türkiye’den her yıl yüzbinlerce vatandaşımız katılmaktadır. AB’nin katılımından sonra bile Türklerin serbest dolaşımına kısıtlama getirmeyi planlıyor olması da

Türkiye’ye, “insanların terketmeye hazır olduğu bir ülke” görünümü vermektedir. AB’nin araştırma kurumu Eurofound’un Kasım 2008’de AB üyesi 27 ülke ve aday ülkeler arasında yaptığı bir araştırmaya göre, insanların en mutsuz olduğu ülke Türkiye’dir. Geniş halk kitlelerinin bile içinde yaşamaktan memnun olmadığı ve terketmek için fırsat kolladığı bir ülkede, “Gençlerimiz neden yabancı dilde eğitim veren üniver-

siteleri tercih ediyor” sorusu biraz abes kalmakta ve temel problemi gözlerden saklamaktadır. Öyle görülüyor ki, “Ne mutlu Türküm diyene” ezberini genç zihinlere ve hatta dağa taşta kazıyarak ne mutlu olunuyor ne de Türk. Türkiye’nin yapması gereken ilk şey, “önce insan” diyerek ülkeyi geniş halk kitlelerinin içinde yaşamaktan memnun olduğu bir ülke haline getirmektir. Bu olunca, yabancı dilde eğitim dahil birçok mesele kendiliğinden hallolacaktır. En azından kalıcı çözüm için sağlam bir zemin oluşacaktır.

Yabancı dil öğrenmek ile yabancı dilde öğrenmek birbiriyile karıştırılmamalı, biri diğeri yerine araç yapılmamalıdır. Günümüz dünyasında yabancı dil öğrenmek bir zarurettir ve her üniversite mezununun bir yabancı dili çok iyi seviyede bilmesi istenen bir şeydir. Ancak bunun için üniversite eğitimini yabancı dilde görmek şart değildir. Liseden sonra yabancı dilde eğitim veren bir üniversiteye gitmek, bir yabancı dili çok iyi öğrenmenin ve bunu sertifikalandırmanın en garantili yolu olabilir. Ama üniversite eğitiminin gayesi bu değildir. Üniversite yılları

boyunca yabancı dilin dar platformunda cılız zihinsel iletişimle yetinmek ve ana dilin sağladığı zengin ve çok yönlü tartışmalardan ve açılımlardan yoksun kalmak büyük bir kayıptır ve bu kayıp yabancı bir dile hâkim olmak için ödenen çok yüksek bir fiyattır. Unutulmasın ki, Hindistan ve Pakistan gibi ülkelerde insanların İngiliz diline hâkimiyetleri gayet iyidir, ama dünya diline olan bu hâkimiyet onları fakirlikten ve gerilikten kurtaramamıştır. Yabancı dille yapılan derslerde verimsizlik ve öğretim üyeleri ile öğrenciler arasındaki kopukluk yaygın bir problemdir. Bu da eğitimin kalitesini ve öğrencilerin özgüvenlerini olumsuz etkilemektedir.

Bir ülkede üniversite mezunlarında aranan birinci özelliğin, çok iyi derecede yabancı dil bilmek olması zaten problemlili bir durumdur ve bu yaklaşım üniversite mezunlarına biçilen rolün uluslararası arenada ürün ve hizmet pazarlaması veya teknoloji transferi olduğunu gösterir. Bu görünüm, bir ülke ekonomisi için memnuniyet verici bir durum değildir. Zaten iş ilanlarındaki yabancı dil bilmeye yapılan vurgu, yabancı dilde eğitim ve-

ren üniversitelerin tercihlerde ön sıralarda yer almasının başta gelen sebeplerindendir. Arzu edilen durum, mesleki bilgi ve beceri ile özgüven ve hayal

gücünün ön plana çıkması ve yabancı dil hâkimiyetinin tercih sebebi olmasıdır.

Nöropsikiyatrist Prof. Dr. Nevzat Tarhan’a göre, iletişimin dil ile olan kısmı sadece yüzde 30’dur, iletişimin geri kalan yüzde 70’lik kısmı vücut dili ve duygu aktarımıyla olur. Zaten o yüzden telefonla görüşmek hiç bir zaman yüzde yüze görüşmenin yerini tutmaz ve aynı etkiyi doğurmaz. Kelimeler, mânâların görülmesini sağlayan elbiselerdir. Dil, mânâların diğer zihinlere iletilmesini sağlayan bir vasıta. Ama dilin fonksiyonu bununla sınırlı değildir. Dil aynı zamanda eğitimde büyük bir rol oynayan kültürlerin de taşıyıcısıdır, his veya duyguların da. Bir milletin hislerinin kaynağı, millî karakteri; hislerinin yansıtıcı aynası ise, millî dilidir. O yüzden ana dilde iletişim, çok iyi bilinse dahi yabancı dilde iletişimle mukayese kabul etmeyecek derecede derin, etkin ve nüfuz edicidir. Ana dilde iletişim hayat doludur, akıl ile beraber hisleri de doyurur. Kişi yabancı bir kültür içinde yıllarca yaşamadan ve o kültürle boyanmadan o kültürün diliyle bütünleşemez, o dil ile çok boyutlu ve doyurucu iletişim sağlayamaz.

Bu eksiklik, Türkiye’de yabancı dilde eğitim veren en iyi devlet ve vakıf üniversiteleri için de geçerlidir. Çünkü o ‘köklü’ okullarda bile hazırlık sınıfları, öğrencileri ancak dersleri yabancı dilde takip edebilme seviyesine getirebilmektedir. Bir özenti sonucu gerekli altyapıyı oluşturmadan tamamen ve kısmen yabancı dilde eğitime



geçme kararı alan üniversitelerde ise durum çok daha vahimdir. Yabancı dilde eğitime geçme kararının ardından hızlı artış gösteren öğrenci sayısı başa çıkamayan yabancı dil hazırlık programları, çareyi, standartları düşürmekte bulmuş ve dil okullarında ancak 'orta seviyeli' bir kursa kabul edilebilecek seviyede dil bilen (daha doğrusu bilmeyen) öğrencileri yabancı dilde yapılan derslere göndermiştir. Neticede öğrencilerin büyük çoğunluğu dersi anlamamakta, ders zamanı 'kayıp' hanesine yazılmaktadır. Bu kaybı telafi için dersin sonunda Türkçe bir özet vermek ve dersin uygulamalarını Türkçe yapmak yaygındır. Sonunda öğrenciler ne yabancı dili tam olarak öğrenbilmektedirler ne de derslerin içeriğini. Ben de böyle bir dersi misafir öğretim üyesi olarak İngilizce vermeye başlamıştım, ancak sınıfın büyük çoğunluğunun yetersiz dil seviyeleri yüzünden dersden koptuğunu görünce kuralları kırarak dersi Türkçe vermeye başladım. Böylelikle öğrencilerle iyi bir iletişim sağlandı ve sınıfa bir heyecan ve canlılık geldi. Sonra, zaten kendisi yeterince zor olan bu dersi üniversite İngilizce dersler listesinden çıkarıp Türkçe'ye çevirdi.

Ankara TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (ETÜ) cesurca yeni bir uygulamaya imza atarak, öğrencilerine çok iyi derecede İngilizce öğrenimini Türkçe eğitimin avantajlarıyla beraber sunmaktadır. Ciddi bir hazırlık sınıfını

üst sınıflarda İngilizceyi iletme dersleri ve sınavları takip etmekte, derslerde genellikle İngilizce eğitim veren okullarda olduğu gibi İngilizce ders kitapları kullanılmaktadır. Ancak dersler Türkçe yapılmakta, öğrenciler ana dilde eğitim yapmanın tüm avantajlarını yaşamaktadırlar. Öğrenciler ayrıca listeden seçecekleri ikinci bir yabancı dili de iyi derecede öğrenmektedirler. TOBB-ETÜ'nün şampiyonluğunu yaptığı bu "İngilizce Öğrenim-Türkçe Eğitim" modeli, Türkiye'deki iki farklı uygulamanın en iyi taraflarını birleştirmekte, tüm devlet ve vakıf üniversitelerimiz için dikkate almaya değer bir örnek sunmaktadır.

Kuzey Kıbrıs'ta Türk öğrencilerin ÖSS puanı ile girdikleri üniversitelere 70 kadar ülkeden öğrenci gelmektedir. Bu tür uluslararası üniversitelerde uluslararası bir dilde değişik ülkelerden gelen uluslararası bir öğretim üyesi kadrosuyla öğrenim görülmesi anlayışla karşılanabilir veya Türkiye'de bölge ülkelerinden de öğrenci çekmek ve adeta 'eğitim ihracatı' yapmak için uluslararası kadrolu yabancı dilde eğitim veren bir üniversite açılması da makul görülebilir. Ancak Türkiye'de öğrencilerin ve öğretim üyelerinin tamamının Türk olduğu bir üniversitede derslerin yabancı dilde yapılması anlaşılabilir bir durum değildir. Milli değerlere bir hakaret olan bu tür uygulamalar ancak müstemleke mantalitesindeki ülkelerde görülebilir. İngiltere'de

açılan bir Türkçe dil kursunda derslerin tamamen Türkçe olması ve İngilizce konuşulmasına izin verilmemesi pekala anlaşılabilir bir durumdur. Çünkü amaç, bir yabancı dil öğrenmektir. Ama Londra'da İngiliz öğretim üyelerinin ders verip İngiliz öğrencilerin öğrenim gördüğü bir üniversitenin Türkçe eğitime geçme kararı vermesine herhalde kimse akıl erdiremez. Zaten ilk yılı Türkçe hazırlık olacak olan böyle bir okula da herhalde hiçbir İngiliz gitmez. Türkiye'de yabancı dilde eğitim veren üniversitelere olan rağbet ve daha iyi öğrenci çekebilmek için yabancı dilde eğitime geçiş gayretleri gerçekten sosyal bilimcilerce ciddi şekilde irdelenmesi gereken bir fenomendir. Yurtdışına çıkışı kolaylaştıran ve dışarıda üç yıl çalışınca dövizli askerlik hakkını elde ederek, zaten yeterince itici bir etkiye sahip olan zorunlu askerlikten de kurtulmanın yolunu açan yabancı dilde yükseköğretim, yakınıp durduğumuz beyin göçünü de adeta teşvik etmektedir.

Türkiye'de yabancı dil eğitimi ile ilgili diğer bir çarpıklık da, orta ve yükseköğretimdeki 'hazırlık sınıfı' uygulamasıdır. Yabancı dilde ciddiyetle eğitim veren orta ve yükseköğretim kurumlarındaki yüksek kaliteli hazırlık sınıflarına diyebilecek bir sözüm yoktur. Bu okullarda ciddiyetle ve çok defa yabancı hocalarla yabancı dilde verilen eğitim, etkin iletişim için böyle bir hazırlık sınıfını gerekli kılmaktadır. Ama bunun dışında,

hangi mantığa hizmet ettiği belli olmayan, öğrenci ve öğretmen zamanlarıyla birlikte ülke kaynaklarının da israfını netice veren hazırlık sınıfı uygulamalarını sorgulamadan geçmek mümkün değildir. Merak ediyorum, acaba ortaöğretimde bir senesini hazırlık okuyarak geçiren yüzbinlerce kişinin yüzde kaçını bugün 'yabancı dil bilen biri' olarak piyasaya çıkabilir? Son zamanlarda doğru bir kararla zorunlu olmaktan çıkarılan ama bazı liselerde hala okutulan hazırlık sınıfları, binlerce yabancı dil öğretmenine istihdam veya ek ders ücreti sağlama, öğrencilerin bir yılını heba etme dışında acaba ne işe yaramaktadır? Eğer bir işe yarıyorsa, bu öğrenciler lise yılları boyunca niye hala yabancı dil dersleri almaktadır? Bir lise mezununun hedeflenen seviyede yabancı dil becerisi kazanması için dört yıl boyunca verilen haftalık dersler yeterli değil midir? Liseyi hazırlık sınıfı okuyarak bitiren öğrenciler, yabancı dilde eğitim veren bir üniversitede hazırlık sınıfından muaf olup direkt akademik derslere başlayabilmekte midir? Yoksa bu öğrencilerin büyük çoğunluğu bir yıl daha hazırlık mı okumak zorunda kalmaktadır? Elimde istatistikî bilgi yok ama eğer yakın çevrem bir ölçü ise, Anadolu Lisesi mezunu öğrenciler, çok azı dışında, yabancı dilde eğitim veren üniversitelere de hazırlık sınıfıyla başlamaktadırlar. Türkiye'de boşa harcanan bunca zaman ve kaynağın hesabının sorulmaması üzücüdür. Yabancı dilde eğitimi ve dolayısıyla dil

hazırlığını ciddi olarak veren üniversitelerin hazırlık sınıfını iki yılda geçemeyip her yıl üniversite ile ilişki kesilen öğrencilerin durumu da düşündürücüdür.

Türkçe eğitim verdiği halde İngilizce hazırlık sınıfını zorunlu tutan üniversitelerimizin durumu da ayrı bir konudur. Standartları oldukça düşük olan bu hazırlık sınıfları, öğrencilerin bir yılını daha israf etmekte, akademik ortama girmelerini bir yıl geciktirmektedir. Hazırlık sınıfını bitiren öğrencilerin İngilizce bildiği kabul edilmekte, ama uygulama aksi bir manzara arz etmektedir. Örneğin böyle bir okulda verdiğim Türkçe dersin kitabının İngilizce olması, hazırlık sınıfını geçmiş olan öğrencilerim arasında yaygın bir 'kitabı anlayamama' şikâyetine sebep olmuştu. Her şeyde olduğu gibi, yabancı bir dili öğrenme gerekliliğinin şuuruna varan ve öğrenme hedefli öğrenciler, hazırlık sınıfı olsun veya olmasın, bu hedeflerine başarıyla ulaşmaktadırlar. Ancak bunu 'aşılması gereken bir engel' olarak görenler de sınıf geçmeye odaklanarak bu engeli pek zorlanmadan aşmaktadırlar. 'Ders geçme' odaklı bu yaklaşım, onlara hazırlık sınıfını geçtiğine dair bir sertifika ve de üniversiteyi başarı ile bitirdiğine dair de bir diploma kazandırıyor. Sonunda bu gençler, işverenlerin işe alınacak eleman bulamaktan yakındıkları bir ortamda diplomalı işsizler kervanına katılıyorlar. Ülkenin önünü açması, entellektüel seviyesini yükseltmesi, iş dünyasını bilgi tabanlı eko-

nomiye taşıması beklenen üniversite mezunlarımız had safhadaki ihtiyaca rağmen, bir kısmı hariç, lise mezunlarının yapacağı işlere talip olmak durumunda kalmaktadırlar. Bu durum da, Türkiye'de eğitimin bir bütün olarak masaya yatırılmasını gerektirmektedir.

Son yıllarda doğru yönde atılan bazı adımlara rağmen dünyada muhtemelen yabancı dil öğrenimine hala bizim kadar fazla zaman ve kaynak ayırarak yabancı dili bizim kadar az öğrenen başka bir ülke yoktur. Eğitimde en büyük derdimiz kaynak darlığı değil, kaynak israfıdır. Türkiye her sahada olduğu gibi, yabancı dil eğitimi konusunda da rasyonel bir yaklaşım sergilemek durumundadır ve yabancı dil öğretimi ile ilgili zaman ve kaynak israfına bir son vermelidir. Yabancı dili çok daha az bir kaynakla çok daha hızlı olarak ve kalıcı şekilde öğretmek mümkündür; yeter ki bu konuda bir kararlılık, esneklik, dinamizm gösterilsin ve öğretmenlere inisiyatif kullanma konusunda güvenilsin. Yükseköğretimde de mezunların çok iyi seviyede yabancı dil bilmesi sağlanmalı, ama bunu, öğrencileri ana dilde eğitimin sağladığı avantajlardan mahrum bırakarak yapmamalıdır. TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi'nin başarıyla uygulamakta olduğu Türkçe eğitim ile beraber çok iyi derecede yabancı dil eğitiminin sağladığı "İngilizce Öğrenim-Türkçe Eğitim" yaklaşımı, yükseköğretim kurumlarımız için dikkate almaya değer bir model oluşturmaktadır.



# Yabancı Dil Öğretimi İçin Gerekli Koşullar Sağlanmalıdır

Prof. Dr. Hasan Boynukara\*

## Giriş

Sevsek de sevmesek de yaşadığımız dünya yabancı dil ya da diller öğrenmeyi gerektiriyor. Bu bir tercih olmaktan çıkmış, bir zorunluluk haline gelmiştir. Dil öğrenme daha çok pragmatik bir amaca hizmet eder. Bir kaynağı ya da metni özgün dilde okuma zevki çok sınırlı bir sınıfa özgüdür. Dolayısıyla dili öğretirken ya da öğrenirken hangi amaçla ve ne kadar öğreteceğimizi/öğreneceğimizi bilmek zorundayız. Aksi halde boşa zaman ve emek harcamış olmaktan öteye geçemeyiz. Dünyadaki uygulama da bu yöndedir. Biraz dikkatli baktığımızda ülkemizde de aslında bu yönde bir çaba olduğunu görebiliriz. Giderek bir Esperanto özelliği kazanan İngilizce öğretimi çok büyük ölçüde bu pragmatik anlayışın sonucudur. İngilizce konuşan ülkelerin ekonomik gelişmişliği ve politik gücü, bir zamanlar çok popüler olan Fransızcanın tahtına oturmuştur. Almanca üçüncü, dördüncü planda kalmıştır. Son zamanlarda Çince ve Japonca öğrenme talebinin temelinde yine pragmatik kaygılar vardır. Bu da



son derece doğaldır, hatta olması gerektirir.

Dil eğitiminde çeşitli başlıklar altında farklı sorunlardan söz etmek mümkündür:

**a. Öğrenci Sayısı:** Dil sınıflarının belli bir sayının, örneğin 20-25 öğrencinin üstünde olması durumunda sağlıklı bir dil eğitiminin verilemeyeceği veya alınmayacağı bütün dilcilerin bildiği bir şeydir. Günümüzde sınıfların büyük çoğunluğunun 40-50 civarında olduğu düşünülürse, verilecek dil eğitiminin ne kadar yararlı olacağı ve şimdiye kadar ne

kadar yararlı olduğu daha kolay anlaşılacaktır. Tek başına bu neden bile Türkiye’de dil eğitiminin neden doğru dürüst yürümediğini göstermeye yeter. Kısaca kalabalık sınıflarda dil eğitiminden beklenen sonuç alınamaz. Dil eğitimi, çoğunlukla, gramerden ve sözlük yardımıyla çeviri yapmaktan ibaret sayıldığı için, bu iki alanda biraz bilgisi olan, dili öğrenmiş kabul edilmektedir. Oysa dil bilmenin sadece gramer ve biraz çeviriden ibaret olmadığını hepimiz biliriz.

**b. Motivasyon:** Bütün dersler için geçerli olan bu olgu dil için

\*Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü



de geçerlidir. Bir öğrenci dili öğrenmesi gerektiğine ve dilin gelecekte hayatında önemli bir rol oynayacağına inanmalıdır. Öğrenci buna inanmıyor, öğretici de inanmıyorsa, dil eğitimi daha baştan sonuçsuz ve yarırsız kalmaya mahkûmdur. Son zamanlarda, liselerde dilin ayrı bir kategoride ele alınması, dil sınıfını tercih edenlerin düzeyini önemli ölçüde artırmıştır. Yine de öğrencilerin arzulanan düzeyde bir bilgiyle donanmadıkları bilinmektedir. Özellikle konuşma ve konuşulmasını anlama konusunda çok ciddi eksiklikleri vardır. Diğer taraftan sayısal ve fen gibi dalları seçen öğrenciler, pek az bir dil bilgisiyle mezun olmakta ve bu öğrencilere verilen dil dersleri de neredeyse heba olup gitmektedir.

**c. Donanım:** Dil sınıflarının gerekli donanımdan yoksun olması, eğitimin niteliğini düşürmektedir. Medya odası, bilgisa-

yar destekli öğretim, internet kullanımı gibi imkânlar batı ülkelerinde yıllardır kullanılmaktadır. Dil öğretimi alanında bilimsel çalışmalar yapan çok sayıda bilim adamımız var ancak bu bilimsel çalışmaların sonuçlarını ve etkilerini sınıflarda göremiyoruz. Öğreticilerimiz, elinde tebeşir ve silgiyle, bir iki gram-

mer kuralını öğretme, birkaç kelimenin telaffuzunu gösterme ya da birkaç alıştırma yapmaktan öteye gidememektedirler. Burada donanımın yetersizliği kadar, öğreticinin donanımsızlığı da söz konusudur. Özellikle telaffuz konusunda ciddi sıkıntıların yaşandığı bilinmektedir.

Öğretmenlerin-öğreticilerin mezuniyet sonrası ciddi bir şekilde, yoğun bir konuşma, dinleme-anlama eğitimine tabi tutulmaları gerekir. Üniversiteye gelen öğrencilerin öğrendikleri kelimelerin önemli bir bölümünü yanlış telaffuz ettiklerine tanık olmalıyız. Türkiye’de çok ileri düzeyde dil öğreten liselerimiz var. Bunların bu işi nasıl yaptıkları, hangi yöntemleri ve malzemeleri kullandıkları, öğreticilerinin durumları incelenebilir. Birebir olmasa da benzer bir yöntem ve araçlarla daha başarılı sonuçlar alınabilir.

## Yabancı Dilde Öğretim

Bu yöntemin yararları kadar zararları da var. Kamuoyunda çok tartışıldığı için yeniden tartışmayı gerekli görmüyorum. Bu alandaki deneyimlerin çok da başarılı olmadığı bilinmektedir. Birçok ortaöğretim kurumunda, özellikle Anadolu liselerinde yabancı dil bilen dal öğretmenleri bulunmadığı için zorunlu olarak Türkçe eğitime dönüşmektedir. Kaldı ki, öğrencilerin yabancı dilde verilen eğitimi anlamakta güçlük çektikleri (% 82) ortaya konulmuştur. Bu da çok doğaldır, çünkü öğrencinin ana dilde öğretilen bir konuyu anlaması daha kolay ve daha hızlıdır. Bence bu uygulamadan bir an önce vaz-

**Yabancı dilde eğitim uygulamasına son verilmelidir. Bunun yarar getirmediği defalarca yazılmış, çizilmiş, tartışılmıştır.**

geçilmelidir. Söylemeye insanın dili varmıyor ama bu uygulama sömürge ülkelerindeki uygulamaları hatırlatmaktadır. İyi bir dil öğrenmek ayrı bir şeydir, yabancı bir dilde eğitim vermek apayrı bir şeydir. Birçok üniversitede uygulanmakta olan “hazırlık sınıfı”

uygulanmasının yararlı olacağı kanısındayım. Her bölüm ya da fakülte için yararlı olacağını savunmak da mümkün değildir. Dili sıklıkla kullanmak zorunda olan meslek sahiplerinin mezun olduğu fakülte ve bölümler için doğru bir seçimdir. Yaptığı iş dolayısıyla kırk yılda bir ihtiyaç duyulan birkaç kelime ya da cümle için insanların zamanlarını heba etmeleri, devletin de bu işi desteklemesi anlaşılmaz bir tutumdur.

Diğer taraftan bir dili öğrenmek için gerekli altyapı ve zamanın sağlanmadığı dil öğretimi uygulamasından derhal vazgeçilmelidir. Örneğin üniversitelerimizde, lisans öğrenimlerine başlayan öğrencilere, bir yıl süreyle haftada iki saat yabancı dil dersi verilmektedir. Toplam 28 haftalık öğretimden vizeleri, tatilleri, devamsızlıkları çıkardığınızda geriye toplam 20 hafta kalmaktadır, bu da 40 saatlik ders demektir. Bu kadar bir eğitimle hangi dil ne ölçüde öğrenilir ve öğrenilen dil ne işe yarar? Yıllardır sürdürülen bu uygulamanın devlete maliyetini hesapladığımızda, canımızın sıkılacağı kesindir. Üstelik bu, Yükseköğretim kurumlarında yapılmaktadır.

Kolejler, özel okullar, Anadolu liseleri ve yabancı dil ağırlıklı diğer liselerde dil öğretimi için tahsis edilen mekân, harcanan zaman ve istihdam edilen eleman sayısı göz önünde bulunduruldu-

ğunda, karşılaştığımız sonuç hiç de sevindirici değildir. Bu konuda da bir düzenlemenin yapılması gerekmektedir.

### Sonuç

Dil öğretilcekse, dilin öğretilmesi için gerekli koşulların sağlanması gerekir. Bu koşullar sağlanmıyorsa, ders mutlaka seçmeli hale getirilmelidir. Boşuna emek harcanmamalıdır.

Yabancı dilde eğitim uygulamasına son verilmelidir. Bunun yarar getirmedeği defalarca yazılmış, çizilmiş, tartışılmıştır.

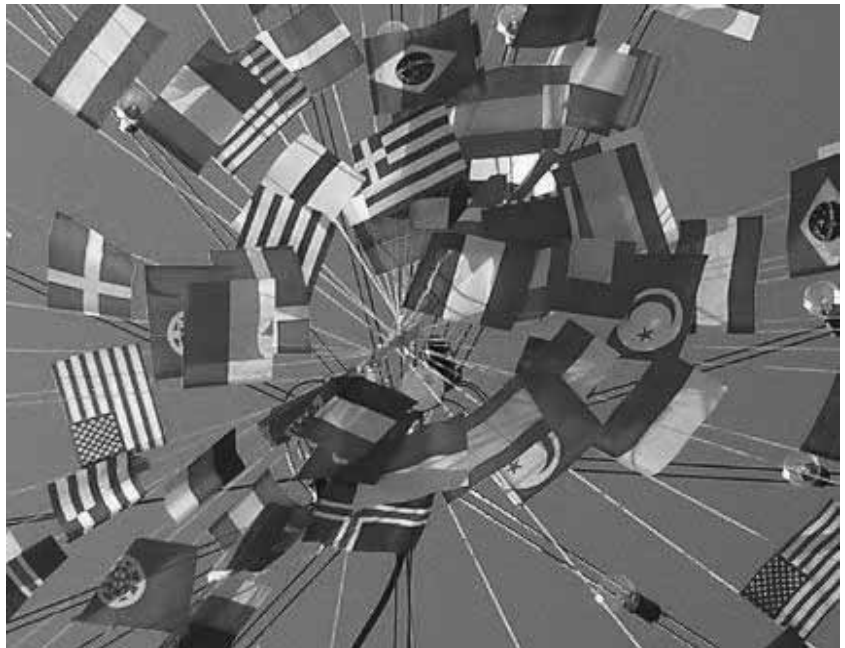
Açılan yeni üniversitelerle birlikte yabancı dil eğitimi veren bölüm sayısı artmaktadır. Milli Eğitim'in öğretmen ihtiyacı giderek azalmaktadır. Daha şimdiden, mezun olan öğrencilerin ancak yüzde 10-15'i atanabilmektedir. Özel sektörde iş bulma imkânı

da sanıldığı kadar aksine oldukça sınırlıdır. Dil bilmekten başka bir donanımı olmayan binlerce genç sokaklara salmanın kimseye bir yararı yoktur.

Hazırlık sınıfları tercihe bağlı olarak açılabilir ve sürdürülebilir.

Üniversitelerde, çalışılan alana uygun olarak ciddi ve ödünsüz bir dil eğitimi yapılmalıdır.

Zaman, mekân ve maliyeti en aza indiren online eğitim daha yaygın ve etkin olarak kullanılmalıdır. Halen online eğitim veren kurumlarımız var ve başarılı sonuçlar alınmaktadır. Bu imkân tam anlamıyla kullanıldığında, devletin trilyonlar harcayarak kampüsler inşa etmesine bile gerek kalmayacaktır. Şüphesiz uygulamalı bölümler için yine binaya ihtiyaç olacaktır ama sosyal bölümler için çok büyük bir fırsattır.



# Öğrenci Merkezli Yabancı Dil Eğitimi

Doç. Dr. M. Bahaddin Acat\*

## Giriş

Yabancı dil bilme gereksinimi, toplumlararası ilişkilerin yoğunluk kazanması ve kitle iletişim araçlarının gelişmesine paralel olarak artış göstermekte ve dün olduğu gibi bugün de güncelliğini korumaktadır. Bu nedenle konunun Türkiye açısından incelenmesi de büyük önem taşımaktadır.

Bugün Türkiye’de uygulanan yabancı dil öğretim yöntemleri, bunlara ilişkin faaliyetler ve kullanılan gereçler batı ülkelerinde geliştirilmiştir. Dil öğretimi süreci öğretmenin körü körüne bağlı kalacağı herhangi bir yöntem, kesin kural ve işlemlere dayalı durağan bir süreç değildir. Aksine dinamik, yaratıcı ve öğrenci gruplarının özelliklerine göre şekillenen bir süreçtir. Başka bir deyişle, bu sürecin temel ilkelerinden biri de dil öğretmenin belirli konum ve ihtiyaçlara göre yapılmasıdır.

Öğretmen merkezli anlayışla düzenlenen derslerde, dilin kullanım ve etkileşimle öğrenileceği gerçeği gözardı edilmiştir. Bu durum bize, Türkiye’de uygulanan dil eğitimi anlayışının yeniden düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. Bireyin dil becerile-



rini nerede, nasıl kullanacağını bilmemesinden kaynaklanan problemin çözümü, bireylere bu becerileri nerede, nasıl kullanılacağını öğretmek kazandırmakta yatmaktadır.

## Öğrenci Merkezli Yabancı Dil Eğitimi

Öğrenci merkezli eğitim, öğrencinin öğrenme sürecindeki sorumluluk ve aktivitesini öğretmenin ne yaptığından daha fazla önemseyen düşünme ve öğrenme yoludur. Öğrenci merkezli eğitim kavramıyla eğitime, öğrenmeye, öğretmeye ilişkin önemli algısal değişimler söz konusudur. “Ne öğretilim? Nasıl öğretilim? Ne ile öğretilim?” şeklindeki bakış

açısından, “Ne öğrenmek ister? Öğrenmek için ne yapacak? Öğrenmesine neler yardım edebilir? Hangi derinlikte öğrendi?” şeklindeki bakış açısına dönüş, öğrenci merkezli eğitimin doğurgusu olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda eğitim sisteminde tartışılan kavramlar bireysel farklılıklar, bireyin ihtiyaçları, esnek eğitim ortamı kavramları olmuştur. Öğrenci merkezli eğitim de bu kavramlara ve bunların etrafında oluşturulan tartışmalara dayalı olarak eğitim sistemlerinde değişimler önermektedir.

Geleneksel öğretim yaklaşımları, pozitivist epistemolojiye dayanır. Bu yaklaşımda bilgi ve kavramlar, buldukları doğal

\* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

bağlamdan ayrılmışlardır. Anlam, algılayandan bağımsız olarak oluşur. Tanımlanmış, dıştan gözlenebilen bir başarı vardır ve bunlar öğrenme sonucu elde edilen gözlenebilir davranışlardır. Öğrenci merkezli yaklaşım ise, yapılandırmacı epistemolojiye dayanır. Bu yaklaşıma göre, bilgi ve bağlam birbirinden bağımsız, birbirinden ayrılmayacak kadar iç içedir. Anlam, birey tarafından oluşturulur ve bireye özgüdür. Doğal durumlarda gösterilebilir. Başarı ve anlamın göstergesi, yapay olamayan doğal problemlerin çözümüdür.

Türkiye’de gerçekleştirilen yabancı dil eğitimi bu çerçevede değerlendirildiğinde, öğrencinin öğrenme ihtiyacı hissetme, hayata dayalı olmayan bir eğitim, yüzeysel öğrenme, öğrenme istekliliği, temel dil becerilerinin kullanımı, gramere dayalı eğitim ve dil öğrenmede yaratıcılık konularında önemli sorunlar içerdiği söylenebilir. Bu sorunlar ve bunların öğrenci merkezli eğitim açısından nasıl çözülebileceği, tartışılması gereken bir konudur.

Bu sorunların başında yabancı dili öğrenmeye, öğrenenlerin ihtiyaç duymaması gelmektedir. İlk ve ortaöğretimde yabancı dil dersleri ağırlıklı ve zorunlu dersler arasında yer almasına rağmen istenen dil öğrenme seviyesinin yakalanmamış olmasının temel nedenleri arasında, öğrencilerin diğer derslerde olduğu gibi

bu süreci not alma, ders geçme hedefiyle yürütüyor olmasıdır. Derslerde ne öğrenildiğinin önemi yoktur. Önemli olan kaç puan alındığıdır. Öğrenenler, “yabancı dil öğrenmek” ana hedefinden uzaklaşmaktadır. Öğrenci merkezli eğitimde temel ilke, öğrenenin öğrenilmesi gereken beceriye *içsel motivasyonla* odaklanarak öğrenme ihtiyacı hissetmesi ve süreci kontrol edebilme gücü elde etmesidir.

Beklenti-değer kuramında motivasyonun beklenti ve değer faktör ikilisinden etkilenerek ortaya çıktığı vurgulanmaktadır. Bireyin davranışla ilgili beklentisi -yani bunu ortaya koyabilme olasılığı ile davranışın yüklediği değer toplamı- motivasyonu belirleyecektir. Gerçekleşme olasılığı ve olanağı yüksek olmasına rağmen değer yüklenmesi zayıf bir davranışa karşı da bireyin motivasyon düzeyi düşük olacaktır. Bu durum aynı zamanda öğrenenin öğrenilmesi gerekene ne ölçüde ihtiyaç duyacağıının da temel belirleyicisidir. Yabancı dil öğrenme değerini not alma ve ders geçme şeklinde tanımlayan öğrencinin bunu daha derin öğrenme gayreti içine girmesi ve buna daha yoğun emek harcaması beklenemez. Bireyin öğrenme sürecine, yabancı dile verdiği değer kadar bir yoğunlaşması söz konusu olacaktır.

Derin ve yüzeysel olmak üzere iki tür öğrenmeden söz edilebilir. Yüzeysel öğrenme, kısa süreli

reli hedeflere ulaşmak amacıyla gerçekleştirilir. Bu tür bir öğrenme sürecinde oluşan öğrenmeler daha sonra büyük oranda unutulur. Yüzeysel öğrenme sürecinde öğrenilen bilgi ile eski bilgiler arasında bağ kurulmaz ve bu bilgiler yaşamsal aktivitelerde pek kullanılmaz. Derin öğrenme ise, öğrenilmiş yapılar arasında bağlar kurulması yoluyla ve yaşamla bütünleştirilerek gerçekleştirilen öğrenmedir. Bu tür bir öğrenmede birey, daha uzun süreli hedeflere odaklanır ve öğrendiklerini yaşamsal aktivitelere aktarma hedefi güder.

Yabancı dil eğitiminde görülen sorunlardan biri de, yüzeysel öğrenmelerle sınırlı kalan bir öğretimin gerçekleşiyor olmasıdır. Ders kitaplarına sıkışmış bir etkinlikler dizisi, yabancı dil eğitiminin hayatla bağı koparmaktadır. Öğretmenin en önemli hedefi kitapta yazılı etkinlikleri gerçekleştirmek şeklinde ortaya çıkmaktadır. Ders kitabının içeriğinin çocuğun yaşamını yansıtıp yansıtmasıyla pek ilgilenilmemektedir. Yüzeysel öğrenmeye zemin hazırlayan bu öğretim şekli kısa süre sonra unutulmuş ve işe yaramaz bilgi yığınlarıyla yüklü bir derse dönüşebilmektedir.

Oysa dil, hayatın merkezinde yer alan önemli bir yaşamsal etkinliktir. Hayatın ayrılmaz bir parçasıdır. Yaşamda kullanılarak öğrenilir ve geliştirilir. Derin öğrenme için öğrencilerin dili kendi



yaşamlarıyla bütünleşmesi gerekir. Bunun için öğretimin ders kitabı eksenli olmaktan kurtarılması gerekmektedir. Yapılacak aktiviteler, öğrencilerin dili basit yapılarla da olsa kullanmasını sağlayıcı olmalıdır.

Öğrencilerin başka öğrenmeleriyle yeni yapıyı bütünleştirebileceği aktivitelerle derin öğrenme gerçekleşir. Bunun için öğrenme sürecinin, öğrencilerin bildikleriyle başlatılması ve bu bütünleştirmeyi sağlayacak bir organizasyonla devam etmesi gerekir. Derste gerçekleştirilecek etkinliklerin yaşamdan kesitler içerdiği oranda derin öğrenmeye zemin hazırlayacağı söylenebilir.

Yabancı dil eğitiminde verilen eğitim içeriğinin öğrencinin yaşamında yer bulamaması önemli sorunlar arasındadır. Bu durumda bireyin öğrenmesi için bir ihtiyaç oluşmamaktadır. Gerçek yaşamda bu ihtiyacı hissetmeyen

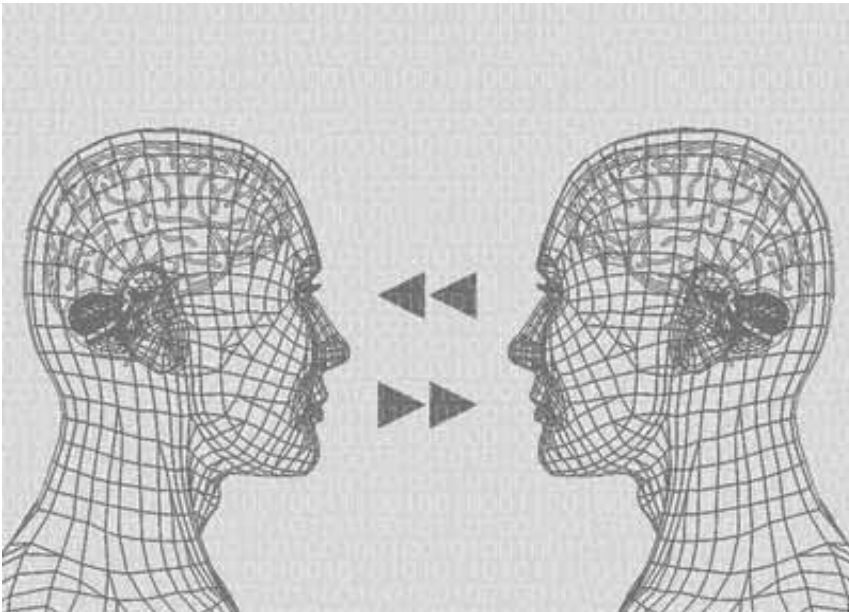
öğrenci için oluşturulan yapay ihtiyaç tanımlamaları dışsal motivasyon sağlamaktadır. Merkezi sınavlar, öğretmenlerin öğretim sürecinde verdiği notlar, bu yapay ihtiyaç tanımlaması araçlarıdır. Bu tür araçlar görünürde çok katkı getirdiği izlenimi uyandırır. Öğrenenlerin çok büyük birikimler elde ettikleri gibi yanıltıcı bir görüntü sunar. Ancak sınav ertesi her şey kaybolmaya mahkûmdur. Çünkü tamamen yüzeysel öğrenme gerçekleşmiştir. Dışsal motivasyon aracı olan bu sınav günü sendromu, yüzeysel öğrenmelerle sonuçlanır. Oysa derin öğrenmenin asıl kaynağı içsel motivasyondur.

İçsel motivasyon, bireyin öğrenilmesi gerekene gerçekten ihtiyaç duyarak ve bu ihtiyacını karşılamak üzere öğrenmesini sağlar. Burada en önemli sorun, gerçek ihtiyacın öğrenen tarafından nasıl algılanacağıdır. Çünkü daha önce de belirtildiği gibi, yabancı

dilin öğrenenin yaşamında çoğu kez doğrudan bir karşılığı bulunmamakta ve birey bu ihtiyacı hissetmemektedir. Sorunun aşılması bu noktada öğretmen becerisine ve yeterliliğine kalmaktadır. Yapacakları sınıf içi ve sınıf dışı aktivitelerle bu ihtiyacı hissetmelerini sağlayan öğretmenler, yabancı dil eğitiminde önemli başarılar yakalayabilmektedir.

Yabancı dil derslerinde monotonluk, öğrencilerin sıkılmasına ve isteksizleşmesine neden olmaktadır. Oysa keyifli ve güvenli ortamın, öğrenmenin temel tetikleyicisi olduğu vurgusu hümanist yaklaşımclar ile beyin temelli öğrenme kuramının temel varsayımları arasında yer almakta, benzer şekilde öğrenen merkezli anlayışın dayandığı kuramların tamamında bu ilkelerden söz edilmektedir. Dil eğitiminde, bu ilkelerin uygulanması yoluyla öğretimin gerçekleştirilmesi mümkündür. Çünkü dil öğrenme ortamları renkli ve keyifli duruma getirilmeye en müsait öğrenme ortamlarıdır. Dilin renkli dünyasını sınıfa taşımak yoluyla keyifli bir öğrenme ortamı oluşturulabilir. Bireyin özellikleri ve öğrenme biçimlerine uygun bir öğrenme ortamı da buna destek sağlayacaktır.

Öğrenme stili veya biçimi, bireyin öğrenirken kullandığı ve en fazla keyif aldığı öğrenme yolu olarak tanımlanabilir. Bireyler çok farklı yollarla öğrenebilirler. Ancak bu yollardan kendisine



uygun bir veya birkaçını kullandığında verim en üst düzeye çıkabilmekte ve en fazla öğrenme hazzı duyabilmektedir. Türkiye’de bütün derslerde en önemli sorunlardan biri, monoton geçen öğrenme sürecidir. Dil dersleri de genel anlamda bu sorunun yoğun yaşandığı dersler arasındadır. Hemen her gün aynı etkinliklerin yapıldığı derslerde neredeyse öğrenenler süreci ezberlemişlerdir. *“İlgili metni oku, anlamı bilinmeyen kelimeleri bul, metin sorularını cevapla, gramer kurallarına dön ve bolca gramer egzersizi yap”* şeklinde kitaba bağlı yürüyen bu etkinlikler, farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için bir eziyete dönüşebilmektedir. Sınıfta ortaya çıkan disiplin sorunları ve sınıf yönetimini güçleştiren etkenler de buradan kaynaklanmaktadır. Oysa yabancı dil eğitiminde renkli ve farklı etkinlikler yapılarak her öğrenenin kendi öğrenme stiliyle öğrenebildiği bir sınıf ortamı oluşturmak çok kolaydır. Çünkü dil, yaşamın her kesitiyle ve her türlü yaşamsal aktiviteyle bütünleştirilebilecek bir beceridir. Bu renkli öğrenme ortamı sağlandığında, bireyler keyif alarak ve daha yüksek bir verimle öğrenebileceklerdir.

Dilin dört temel beceriye dayalı olduğu bilinmektedir. Bunlar dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir. Dilin öğrenilme düzeyi bu becerileri edinme düzeyine bağlıdır. Dört beceriden birin-



deki yetersizlik diğer becerilerin de gelişimini engeller. Sadece okuyayım anlayayım, yazmasam da olur veya dinlemek önemli değil, konuşsam yeter gibi bir anlayışla dilin öğrenilmesi mümkün değildir. Beceriler kendi başlarına bağımsız olarak icra edilseler dahi diğer beceriler olmadan belirli bir seviyenin üzerine çıkılması mümkün olmamaktadır.

Beceri edinimi, akademik bilgi ediniminden farklı bazı özelliklere sahiptir. Beceri edinimi, bilgi temeline dayalı olmakla birlikte, bilgi, beceri sahibi olmayı garantilemez. Beceri edinimi için, bilinenlerin uygulanması ve yaşamda yerini bulması gerekir. Örneğin yazma becerisi birçok kural ve bilgiye dayalı olmakla birlikte, çok bilmenin yazar olmak için yeterli olmadığı bilinmektedir. Yazma becerisinin gelişmesinin tek yolu çok yazmaktan geçmektedir. Bu durum araba sürmeye benzetilebilir. Çok kilometre yapmakla usta şoförlük arasında doğrusal bir ilişki olduğu söylenir. Ehliye-

ti alıp cebimizde taşımakla usta sürücü olmak mümkün değildir. Yazma, konuşma, okuma ve dinleme becerileri de böyledir. Yazmadıkça, konuşmadıkça, okumadıkça ve dinlemedikçe bu becerilerin gelişmesi beklenemez.

Türkiye’de dil eğitimindeki sorun alanlarından bir diğeri de, gramere dayalı dil kalıbı eğitimidir. Aşırı doğru kullandırma hedefi ve gramatik hatalara aşırı odaklanma, motivasyonu olumsuz etkilemektedir. Oysa dil öğrenimi, hatasız cümle kurguları oluşturmakla gerçekleşmez. Birey dili öğrenirken hatalar yapar. Örneğin konuşmayı yeni öğrenen çocuğun konuşması bu özelliğiyle hepimizi keyiflendirir. Yaptığı hatalar onun öğrenmesinin basamaklarını oluşturur. Yabancı dil öğrenen yetişkin, böyle bir süreci pek kaldırmadığı gibi öğretmenin oluşturduğu aşırı katı kuralcı sınıf ortamı da bunu tetiklemektedir. Oysa kendi hatalarına gülmelerine izin ve fırsat verdiğimiz

ölçüde dilin daha hızlı öğrenileceği bilincine öğrencilerin ulaşmasına ihtiyaç vardır. Bu nedenle öğrenenlerin keyif alabilecekleri, hataların hoş karşılandığı ve doğal kabul edildiği bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Yabancı dil öğretmenlerinin en önemli sorumluluğu, bu güven ortamını oluşturmak olmalıdır. Aşırı mükellemiyetçi, kesin kuralların ezberletilip, uygulandığı ve hataların tolere edilmediği ortamda öğrencinin kendini güvende hissetmesi ve serbestçe kendini ifade edebilmesi mümkün değildir. Hataların tolere edildiği ve normal karşılandığı, öğrenenlerin kendi hatalarını da gülümseyerek görebildikleri esnek bir öğrenme ortamına bu açıdan ihtiyaç duyulmaktadır.

Dil, bireyin hazır kalıpları öğrenmesi yoluyla değil, kendi yaratıcılığını kullanarak kendi dilini üretmesi yoluyla gelişir. Basit yapıları öğrenmede taklit bir araç olsa da, dilin gelişmesi için yaratıcılık önemli bir faktördür. Kalıpların ezberletilmesinin dil üretme sürecine büyük katkı getirmesi beklenemez. Türkiye’de yürütülen genelde dil eğitim süreci, özelden yabancı dil eğitim süreci daha çok mekanik bir öğrenmeyi hedeflemektedir. Merkezi sınav kaygıları bunun temel nedeni olarak gösterilebilir. Ancak öğretmenlerin benimsedikleri öğretim felsefeleri de bu açıdan üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir faktör-

dür. Bütün öğrencilerin benzer cümleler üretmelerini hedefleyen ve tek doğrulara dayalı bir eğitim anlayışı, yüzeysel ve mekanik öğrenmenin nedenleri arasındadır. Bu anlayışa dayalı eğitimle öğrenilen birtakım kalıplar, kısa sürede unutulmakta ve sürekli kendini tekrar eden bir yabancı dil eğitimi kısır döngüsüne neden olmaktadır.

Dil, bir üretim sürecidir. Birey tarafından, sürekli yeni ve bireye özgü yapıların ortaya çıkarılması gerektirir. Bireyin kendi dilini üretmesine zemin hazırlayacak bir eğitim anlayışı değişimi, derin öğrenme için gerekli ortamı oluşturacaktır. Yapılacak öğretim faaliyetlerinde çeşitliliği, çok doğrulu, farklılıkları destekleyen ve geliştiren bir anlayışın benimsenmesi, bu amaca hizmet edecektir.

Yabancı dil öğrenen bireylerin temel dil becerilerini kullanarak dil ürünleri ortaya koymalarına, böylece yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri ortamların oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenenlere bu tür ortamların hazırlanması gerektiği önerisinden hareketle Türkiye’de yabancı dil eğitiminde yeni bir anlayışın benimsenmesi gerektiği söylenebilir.

### Kaynaklar

- Acat M. B., Demiral S. (2002) Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları, *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı 31, 312-329.

- Acat, B. (2000). Dilin İşlevselliği Yaklaşımına Göre Düzenlenen Türkçe Eğitiminin Etkililiği, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Başkan, Ö. (1978), Yüksek Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Saptamalar, *İzlem Dergisi*. Sayı : 1, 3-9.
- Hannafin, M. J., Land, S. M. (1997) The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments *Instructional Science* 25: 167–202
- Hartly D., (1987). The convergence of Learner- centered Pedagogy in primary and further education in Scotland 1965-1985. *British Journal of education studies*, XXXV (2) 115-128.
- Kester L., Pass F., (2005) Instructional interventions to enhance collaboration in powerful learning environments, *Computers in Human Behavior* 21 689–696.
- Murdoch K., Wilson J.(2008). *Creating Learner- centered Primary classroom*, NY: David Fulton
- Müler F. H., Louw J., (2004). Learning environment, motivation and interest: Perspectives on self-determination theory, *South African Journal of Psychology* . 34 (2) 169-190.
- Sözer, E. (1974). Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Bir Takım Sorunlar, *Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Dergisi* Cilt: 10, Sayı: 1, 443-449.
- Weimer M. (2002) *Learner-centered Teaching*, NY:Josey-Bass.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme Öğretme Süreci, *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Cilt I, 695-700, Konya:Selçuk Üniversitesi.
- Yaşar, Şefik ,(1992). Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1-2) 69-77.

# Yabancı Dilin Nasıl Öğrenileceğine Dair

Doç. Dr. Mehmet Çelik\*

## Giriş

Yabancı dil öğrenmek istemeyen hemen hemen yok gibidir. Öğrenilecek dil ile bu dili konuşanlar arasında bir irtibat oluşturarak, onlarla tercüman kullanmadan temas kurabilmeyi kim istemez ki? Yirmi yıla yaklaşan öğrenme ve öğretim hayatım boyunca, İngilizce bildiğimi gören birçok kişinin çeşitli istekleri ve yorumları ile karşılaştım. Turistler ile konuşabilmek, internette gezinti yapmak, maaşına ek gelir temin etmek, yurtdışı seyahatlerinde iletişim dili olarak kullanmak ve benzeri talepler oldu. Türkiye’de yabancı dil öğrenme isteği doruktadır. Ancak bunun gereğini (yani öğretme ve öğrenme) yapmaya hazır pek az insan vardır.

Yabancı dil öğrenmek çok boyutlu bir çalışma olup, her bir ortam ve şart için geçerli olacak tek bir reçete olmaz. Öğrencinin yaşı, isteği, hedefi ve öğretmen nitelikleri başlıca belirleyici sayılabilir. Ayrıca, yabancı dil adına



herşeyin öğretilmeyeceği kabul edilmeli, zaman, süre ve kaynakları dikkate alınarak gerçekleştirilebilir bir müfredat hazırlanmalıdır. Mesela, İngilizce’deki 13 zamanın hepsi öğretilmemeli, üç temel zaman (yani geniş, geçmiş ve gelecek) en basit hali ile öğrenciye sunulmalıdır. Bunları tamamen özümsemeden (anlama ve kullanma) diğer zamanlara asla geçilmemelidir. En sık kullanılan kelime, kalıp, zaman ve işlevler önde tutulmalıdır. Ayrıca, dilin kullanılmadığı zaman pör-

südüğü ve zamanla unutulmaya mahkûm olduğu bilgisinden hareketle, unutulması zor olan ve aynı zamanda ilerde sık kullanılacak dil, müfredatın parçası haline getirilmelidir.

Aşağıda bulacaklarınızın bazıları şunlar: Yabancı dil öğreniminde yaşanan sorunlar, yabancı dilin sınıfta nasıl öğrenileceğine dair ayrıntılı bilgi, hangi yabancı dil (yani dilin hangi kısımları) öğretilmeli ve nihayet çözüm önerileri.

\*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı

## Yabancı Dil Öğrenimi Sorunları

Alan ne olursa olsun, sorun bitmez. Her zaman yapılanın daha iyisini yapmak için gayret sarfetmek lazımdır. Öğretilen yabancı dildeki başarı ve başarısızlığın öğrenciden öğrenciye, sınıftan sınıfa, okuldan okula, ilden ile, ülkeden ülkeye farklılık göstermesi, en başta kabul edeceğimiz bir beklentidir. Türkiye’de elde edilen başarı seviyesi Japonya’da yoktur. Bir Japon için Türkiye’de yabancı dil öğrenme sorununun olduğu kabullenilmeyebilir. Kanada’ya göç etmiş bir yetişkinin dil kullanma seviyesi, hem okulda öğrenmesi hem de sokakta kullanmasına rağmen, hem cemiyet hem

de öğretmeni tarafından yeterli bulunmayabilir.

Diğer yandan, dil adına öğrenilen alan ve beceriler arasında da farklılıklar görülebilir. Hiç biri eşit seviyede öğrenilmez. İhtiyaçlar ve yetenekler bunda belirleyici olur. Ayrıca, dil öğretmeni hangi alanda iyi ise, o alana ağırlık vermesi de kaçınılmaz olduğu dikkate alınır, öğrenci o bakımdan daha iyi gelişme ortaya koyar. Mesela, dilin dil bilgisinde belli seviyeye gelinir, telaffuz unutulur; kelime hazinesi zayıf bulunursa, kelime öğretimine yönelir. Okuma-anlama becerisi ileri safhada iken, konuşma becerisi geride kalabilir.

Dili iyi bir seviyeye kadar getirenler, beş-on yıl sonra görmekte-dirler ki, öğrendikleri unutulmuş. Birçok diğer öğrenim alanında olduğu gibi, bir yabancı dil kullanılmadığı, yani o dilde okuma, dinleme, yazma ve konuşma faaliyetleri yapılmadığı zaman, unutulmaya, en iyi ihtimalle körelmeye ve pörsümeye mahkûmdur.

Gerçekçi olmaya ve geniş açıdan bakmaya işaret eden yukarıdaki bilgiler ışığında, Türkiye’nin maddi ve beşeri kaynaklarının daha iyiyi yakalama adına var olduğunu kabul ederek, yabancı dil öğrenimindeki sorunları neler olabilir? Önem ve yaygınlık sırasına göre;

Hedef belirsizliği,

Hedefe uygun müfredat,

Öğretmen niteliğinin yetersizliği,

Öğrenci isteksizliği,

Öğretim yöntemindeki seçim,

Ders araç-gereçlerinin öğrenime ve öğrenim hedeflerine uygun olmaması.

Bunların açıklanmasını gerekli görmüyorum, çünkü yabancı dille haşır neşir olmuş birçok kimsenin malumudur.

## Yabancı Dil Nasıl Öğrenilir?

Bu kısımda sunulan tavsiyeler, Türkiye’de ilk ve ortaöğretim





okullarında yapılan öğretime ışık tutmak üzere sunulmuştur.

### Anlamaya Dayalı Öğrenim

Öğretmen veya kitap tarafından sunulan bilgi ve beceri, öğrencinin kavrayabileceği ve yapabileceği kadar olmalı, her bir ders birbirinin üzerine bina edecek şekilde devam etmelidir. İşlenen konular, belli aralıklarla tekrarlanmalıdır. Kolaydan zora ilkesi tatbik edilmeli, öğrenilenler ileriki derslerde kısmen gözden geçirilmelidir. Dil, duruma göre, sözlü (kaset, video veya öğretmen okuması) veya yazılı olarak sunulmalı, öğrencilerin dili ile aşına olmaları sağlanmalıdır. Sunulan dilin hazmedilmesi ve anlaşılması için dolaylı faaliyetler yapılmalıdır. Resim veya kısa tercüme vb. teknikler kullanılmaktadır. Hatta emir kipinde fiil öğretilirken, değişik tekniklerle (gösterme, işaretleme, boyama vb.) öğrenciler fiziki olarak anlama eyleminin bir parçası haline getirilmelidir. Belli aralıklarla belli sürede okuma becerisini geliştirme, dersin parçası haline getirilmelidir. Bu yolla öğrencilerin kelime ve cümle bilgilerinin derinleşmesi ve desteklenmesi yararlı olur. Öğretilen dil öğesinin sık tekrarlandığı anlamlı metin ve ikili konuşma örnekleri olabildiğince okutulmalıdır. Bu, ödev olarak da verilebilir. Daha ileri giderek, bu türden hazırlanmış metinlerde, hedeflenen dil unsurları renk-

li veya altı çizili tarzda verilerek, fark etmeleri sağlanabilir. Sınıfı ve dışı sessiz okuma ve kasetten kitabı takip etme öğretimin bir alt başlığı olmalıdır.

Yanlış anlaşılmaya müsait yabancı dil kalıp ve sözcükler, resimler yoluyla öğretilir. İki cümle verilerek, bunların iki resimle eşleştirilmeleri istenerek, bir resimdeki anlamın yabancı dildeki karşılığı konusunda farkındalık oluşturulabilir. Bu tekniği yaygın kullanmak için, resimli kitaplar kullanılabilir. Uzun süre aynı seviyedeki bu tür kitapların, öğrenciler tarafından sık okunması temin edilmelidir. Sunulan dil, sınıfta ve dışında sık tekrarlatılmalıdır.

### Anlama ve İletişime Dayalı Öğrenim

Derste öğretilmesi hedeflenen dilin anlaşılması sağlandıktan sonra, hem anlamının kalıcı olması hem de öğrenciye kullanma heyecanı, zevki ve eğlencesinin verilmesi için kullanıma dökülmesi gerekir. Bu kullanım üç şekilde olur:

- a) öğretmen-öğrenci,
- b) öğrenci-öğrenci,
- c) öğrenci-malzeme.

Birinciden başlarsak; öğretmen inisiyatifi ele alarak, sunulan, işlenen ve aşinalık sağlanan dili, öğrenci ile anlamlı ve kolay amaç ve işlevler için kullanmalıdır. Öğretmen sadece dil bil-

gisini aktarmak için değil, aynı zamanda iletişim için de dil kullanılmalıdır. Yani, "Sınıf havasız; pencereyi açın" ifadesini yabancı dilde diyebilmelidir. Diğer yandan, öğrenci kendi yaşıtı ile daha kaygısız hareket edeceğinden, dili arkadaşı ile kullanması onu psikolojik olumsuzluklardan uzak tutacağı gibi, daha da önemlisi, iletişimi daha gerçekçi bir hareket noktasına yerleştirmiş olur. Çok basit sorular öğretilerek, öğrencilerin birbirleri ile iletişime geçmesi, söylediklerini tekrar ettirme, açıklama ve değiştirme fırsatları doğuracağından son derece yararlı olur. Sadece kelime anlamları zihinlerde yer tutmaz, aynı zamanda biri diğerinden dil bilgisi ve telaffuz öğrenir. Kendi zayıf ve güçlü yönlerini tanıma fırsatı verir.

Sonuncusu tuhaf gelebilir: Öğrenci-malzeme. Burada anlatılmak istenen şudur; nasıl insanlar kendi başlarına konuşabiliyor, kullandıkları malzemelere kızılabiliyorlarsa, öğrenciler de bir kaset, video veya kitap ile halleşebilmelidirler. Oradaki bilgileri tekrar edebilir, kısmen değiştirebilir, kendi hissiyatını anlatır hale getirmeye çalışabilir. Öğretmen istemediği halde, bir şarkı sözünü ezberleyebilir, oradaki isimleri değiştirebilir, bir metnin özetini yazılı ve sözlü olarak çıkarabilir. Metinlerdeki kişi ve mekânlardan hareketle, kendini resmedebileceği, kendi düşüncelerini aktarabileceği hale getirebilir.

Sıralanan üç iletişim tarzında da vurgulanan şudur: Dil kendi başına varolmaz; dil zihindeki anlamı (bir şekilde) karşı tarafa aktarma, duruma göre, önceki anlamı kırpma, ona ekleme yapma veya öncekini toptan değiştirme için bir kaynak ve vasıta. Dil insana göre şekil alır; insan dildeki şekle uymaya çalışmaz. Belirtilen anlam aktarma işleminde, yarım cümleler, yanlış başlangıçlar, yeniden denemeler, insanın zihnindeki anlamı en iyi anlatma için sergilediği gayretlerdir. Bu uğurda yapılan her yanlış, doğru hanesine yazılır.

### **Anlama ve Yapmaya Dayalı Öğrenim**

Yazılı veya sözlü talimatı (kitap veya öğretmen) anlayarak, istenen bir işi, görevi, problemi bizzat çözebilir. Böylece dili anlamış olmak birinci aşama, talimatın gereğini yapmak ikinci aşama olmuş olur. Buna bir üçüncü aşama da eklenebilir: Yaptığını açıklama, yazılı veya sözlü. Mesela, adres

bulma. Verilen haritaya göre istenen yere ulaşabiliyor mu? Sonra da bunu aşama aşama anlatabiliyor mu? Bunları orta derecede yapabilmesi bile, öğrenmenin gerçekleştiğine işaretler.

İkili öbek çalışmasında, öğrenciler birbirlerinin fikir, plan, niyet ve benzeri konularına tamamen verdiklerinde, bu faaliyet esnasında kullanılan kelime ve kalıplar uzun dönemde faal bilgi dağarcığında kalır. Bu da öğrenimin gerçekleştiğine delalet eder. Diğer yandan, zayıf ile kuvvetli öğrenci ikili öbek çalışmasında eşleştirilince, bu iletişimden her ikisinin de yararlanacağı ancak zayıf öğrencinin öğreniminin daha fazla artacağı bir öğrenme beklenir.

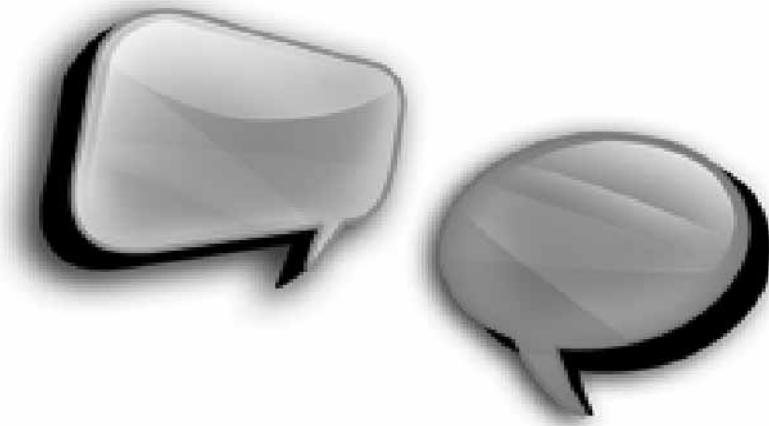
### **Bilmeye ve Öğretmeye Dayalı Öğrenim**

Sınıfta verilen dil, öğrencinin dağarcığındaki bilgilerle hamur edilerek verilir. Böylece konuya aşinalık sağlanarak, öğrencinin dil konusundaki (kelime, yapı, za-

man vb.) zorlukları asgariye indirilir. Mesela, yağışların Türkiye'nin neresinde çok olduğu, tahılların nerede yetiştirildiği, turistlerin neresi gezdikleri konuları yabancı dil derslerine hareket noktası teşkil eder. Hem bildiklerini yeni dilde hem o konudaki eksikliklerini o metin aracılığı ile kavrurlar. Bunun bir adım ötesi, yabancı dil aracılığı ile bilgi artırmak olup, konu hakkında konuşabilmek için, konunun sunduğu kelime ve kalıpları kullanması kaçınılmaz olur.

Bir başka önemli konu da, öğrencinin aldığı diğer derslerdeki bilgilerin dönüşümüdür. Diğer derslerdeki konular kısmen, bir kaç hafta sonra yabancı dil dersinde tekrarlanabilir. Hem ders tekrarı olur hem bazı şeyler hatırlanır hem de yabancı dili aracı kıldığı için dil bilgisi uzun süreli hafızaya aktarılır.

Bu alanda bir başka yol da, yepyeni bilgiler (bilgisayarın nasıl kullanılacağı vb.) öğretilerek, konunun anlaşılması tamamen yabancı dili anlamaya bağlanabilir. Böylece öğrenci, o konuya ilgi duyar ve anlamak isterse, o yabancı dilin hem okumada hem yazmada hem de konuşmada mutlak aracı olması sağlanır. Bir diğer yararı, öğrenciyi yeni dille karşı karşıya getirmektir. Bu da öğrenciyi meydan okuyucu gelecek, zoru sevenler için güdüleme kaynağı olacaktır.



## Anadil ve Tekrara Dayalı Öğrenim

Öğrenimde anadilin kullanımı, araştırmacılar tarafından tutulmasa da, kaçınılmazdır. Bunu dil öğretmenleri pek iyi bilir. Anadilden alınan yardımla da yabancı dil öğrenilir. Geçmişte ve günümüzde örnekleri görülmüştür. Kelimenin Türkçesini vererek, kalıbı tercüme ederek, zor açıklamaları anadilde yaparak bu katkı elde edilir.

Yabancı dili iletişim ortamlarında kullanma fırsatının olmadığı Türkiye gibi ülkelerde, tekrarın önemi büyüktür. Tekrarın yanında ezber de önemli rol oynar. Bir metin yahut ikili konuşma dışında ortamsız sunulan kelime ve kalıpların kullanımının ideal olmadığı ortada olduğu halde, kelime ve yapı tekrarı öğrenimde rol oynar. Çok tekrarlananlar önbellekte kalacağı için yazıda ve sözde çağırması kolay olur. Kullanma sıklığı ilkesi başarılı öğrenmelerin temelini teşkil eder. Yukarıda sayılan iki öğrenme yolu, uygulamalara, yazarın kendi deneyimlerine ve gözlemlerine dayanmaktadır. Dikkatli gözlemciler, hiç yurtdışına çıkmadan konuşma becerisini, ki bu becerilerin en zahmetlisidir, geliştiren başarılı kimseleri farkedebilir.

### Neler Öğretilmelidir?

Bu kısma başlamadan önce, üç temel ilke kesinlikle benimsenmelidir:

İhtiyaç duyulanı ve duyulacağı öğretmek,

Öğrenilebilirliği öğretmek,

Kullanılabilirliği öğretmek.

İhtiyaç duyulan ve duyulacak olan, hem öğrenci öğretmen arasında pazarlığı yapılabilecek hem de veliler ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında belirlenebilecektir. Bunun zorlukları olsa da, bu yapılmadan gerçekleştirilecek her yabancı dil dersi, kaybolan beşeri ve iktisadi kaynak olacaktır. İkinci konu da, öğretmenler ya tek başına ya da araştırmacılarla işbirliğine giderek yapılmalıdır. Sonucuda, öğretmenler ve araştırmacılar orta hareket etmek durumundadır.

Tekrarlarsak, öğretilmesi gereken, yabancı dilin 'çekirdek' kısmıdır. Çekirdekten anlamamız gereken, en sık kullanılan (yaklaşık 3.000) kelime öbeği, en yaygın dil bilgisi kuralları ve anlaşılabilir telaffuz olmalıdır. Tecrübelerimiz göstermiştir ki, hedefi büyütme, üretimi büyütme anlamına gelmemektedir. Kaldı ki, yukarıda çekirdek tabir edilen dil, ilk ve ortaöğretim yıllarına serpiştirilmelidir. Bu yapıldıktan sonra, dört temel beceride (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) bunlar öğütülmelidir. Bu esnada, dilin bir araç olduğu, yani bir şeyleri gerçekleştirmeye vasıta olduğu dikkate alınarak, dilin işlevlerine ağırlık verilmelidir.

Hatırlanmalıdır ki, 40 dakikalık bir ders üçe bölünür:

Öğretmenin öğretilcek bilgi ve beceriyi sunması,

Sunulan bilginin alıştırmalarla aşına kılınması,

Bunlardan hareketle öğrenciye, anlamlı olacak şekilde, dilin kullandırılmasıdır.

Dilin işlevleri en son kısımda, öğrenci belleğine ve yeteneğine 'yedirilmesi' yoluyla kalıcı hale getirilmesi gerekir.

### Çözüm Teklifleri

Yukarıda anlatılanların gerçekleştirilmesi için, yürütücü durumda olan kurum ve kuruluşların aşağıdaki teklifleri uygulamaya koymaları tavsiye edilir:

Yabancı dil öğretmenliği bölümlerinin yukarıda anlatılanlara göre tasarlanması,

Belli aralıklarla hizmetiçi eğitim yapılması,

Öğretmenlerin ilçe içindeki meslektaşlarını gözlem yapmaları,

Zümrelerde ve konferanslarda değerlendirme yapmaları,

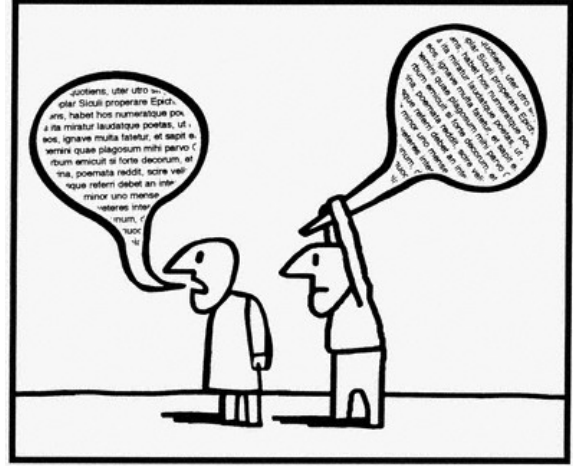
Öğretmenlerin meslek dergilerini incelemeleri,

Çekirdek dilin ortaya çıkarılması,

Bilgisayar vb. araçlar kullanılarak öğrencinin kendi başına dil öğrenme yolları açılmalıdır.

# Yabancı Dil Öğretiminde Başarılı Olunamamasının Nedenleri

Yrd. Doç. Dr. Ercan Tomakin\*



## Giriş

Dünyamızın küresel bir köy haline geldiği ve kitle iletişimin hızla değiştiği çağda en az bir yabancı dil bilmek, her alanda -ticaret, siyaset, turizm, eğitim-öğretim vd.- kaçınılmaz bir ihtiyaçtır. Günümüzde, çağdaş yaklaşım, yöntem, modern araç gereçler ve yeni arayışlardan bahsedilmesine rağmen, ülkemizde yabancı dil öğretimi, en önemli eğitim problemlerinden biridir. Köylerdeki ilköğretimlerde neredeyse hiç yabancı dil öğretmeni bulunmamaktadır. Kasaba ve ilçelerdeki okullarda ise nadir olarak yabancı dil öğretmeni bulunmaktadır. Şehir merkezlerindeki okullarda bile yabancı dil öğretmeni yokluğu çekilmektedir. Bunlara ilave-ten, yabancı dil öğretmenlerinin niteliği, sınıflarda yeterli araç gereçlerin bulunmaması (kitap, kaset, CD vd.) ve öğrenilen yabancı dili kullanacak ortamın olmaması, yabancı dil öğrenmeyi olumsuz etkileyen başlıca unsurlardır.

İlk ve ortaöğretim ile yükseköğretimde yabancı dil olması gereken seviyede öğretilmemektedir.

Yukarıdaki problemlerin yanı sıra yabancı dil öğretimiyle ilgili akademisyenlerin görüş farklılıkları da problemin kaynağını oluşturmaktadır. Dört temel becerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma sıralamasına göre öğretilmesi savunusunun tarihi eskidir. Örneğin, dil bilimciler H. Sweet, W. Vietor ve P. Passy'nin 1880'lerde başlattığı Yenilik Hareketi, yabancı dil öğretmenin dinleme ile başlamasını savunmuşlardır. Ayrıca, direkt yöntem, sözel yaklaşım, kulak-dil alışkanlığı yaklaşımları da aynı savunuyu dile getirmiştir. Amerikan ve İngiliz dil bilimcilerin etkileşimci ve gerçekçi konuşma ifade etmesi nedeniyle en etkili yaklaşım olarak niteledikleri iletişimsel yaklaşım, hiçbir beceriye (dinleme, konuşma vd.) öncelik vermemektedir (Richards ve Rodgers, 1993). Ancak Demirel (2004, 8) yabancı dilin "önce

dinleme ve konuşma, sonra okuma ve yazma" sırasıyla öğretimini önermektedir. Richard ve Rogers (1993) ve Demirel (2004) örneklerinde olduğu gibi, yazında bulunan çeşitli ancak karşıt fikirler, ilkeler, yöntemler vs. yabancı dil öğrenecekleri ve öğretecekleri çelişkide bırakmaktadır.

YDÖ ile ilgili yazın, genellikle dört temel beceriden bahseder, bu becerilerin de genelde dinleme, konuşma, okuma ve yazma sırası ile öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir. YDÖ'nün dinleme becerisi ile başlanmasının nedeni olarak da, çocukların dinleme ile ana dil öğrenmeye başladığı örnek verilmektedir. Bu bağlamda, çocukların sözcüklerin anlamlarını öğrenirken anne babanın (diğerleri) sözcüklerin anlamlarını öğretmek için yaptıkları hareketler (eylemler) ve gösterdikleri şekil, şema, el, kol açıklamalarının öneminden genellikle bahsedilmektedir.

\*YYÜ Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

Aynı şekilde, dört temel beceri ve öğretim ilkeleri açıklanırken, dört temel beceriyi etken hale getiren şeylerin neler olduğu genellikle dikkatlerden kaçmaktadır. Bilindiği gibi sözcük bilgisi olmayan kişi, dinlediğini anlayamaz veya konuşamaz. Aynı şekilde sözcüklerin bilinmesi de yeterli olmamaktadır. Sözcüklerin bir anlam ifade edebilmesi için belli bir kurala göre sıraya dizilerek söylenmesi gerekmektedir. Bu da öğrenilen dilin dil bilgisini bilmeyi gerektirmektedir. Görüldüğü gibi, sözcük bilgisi ve sözcüklerin dil bilgisi kurallarına göre tümcelerde ifade edilmesi, dört beceriyi harekete geçirmektedir. Ancak sözcük ve dil bilgisi yeterli olan kişiler yabancı dil öğrenmeye dinleme ile başlamak zorunda değildir.

Dört temel beceri ile ilgili önemli bir nokta ise şudur: YDÖ ile ilgili kaynaklarda genellikle dört temel becerinin ne tür öğrenme oldukları (bilişsel, duyuşsal, devinimsel) ve ne kadar sürede gerçekleşebileceği konularına yer verilmemektedir (Demirel, 2004). Eğitim-öğretimde kullanılması önerilen genel ilkeler, kısa ve uzun süreli bellekteki öğrenme ilkeleri ile çocukların ve yetişkinlerin öğrenme ilkelerinin bilinmesi, yabancı dil öğretimine olumlu yönde katkı sağlayabilir.

Demirel'e (2004, 24) göre, "dil, dört temel beceri olarak... işlevsel bütünlük oluşturmak-

tadır." Yalçın (2002, 68) "dil eğitimi bir bütündür", Aitchison (1992, 9) dil biliminin dil öğretimine uygulanmasına uygulamalı dil bilimi denir" demektedir. Yukarıda anılan nedenlerden dolayı dört beceri bir bütün olarak ele alınarak açıklanacaktır. Bu bağlamda, ilk önce ana dilin ve yabancı dilin dinleme, konuşma, okuma ve yazma sırası, öğrenilme durumu açıklanacak. İkinci olarak, dört temel beceri ve onu etkinleştiren sözcük ve dil bilgisi konuları ele alınacaktır. Son olarak, dört becerinin temel problemleri, çözümleri, öğrenme kuramları arasındaki yeri ve öğrenilme süreleri sırasıyla açıklanacaktır.

### **Dinleyerek Dil Öğrenimi**

#### **a) Anadil Öğretiminden Örnek**

Türk Dil Kurumu, ana dili, "İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil" (TDK, 2005), Vardar da (1980, 43) "İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil" olarak tanımlamaktadır. Özbay (2008, 11) "Dört temel dil becerisinin edinimi, doğal süreç içerisinde dinleme ve konuşma ile başlamakta, okulda bunlara okuma ve yazma becerileri de eklenmektedir" demektedir. Özbay (2007, 136) devamla "Türkçe öğretiminde temel amaç, dört temel dil becerisini kazandırmaktır" demektedir.

Akyol'a (2006,1) göre, "Ana dilinin temellerinin büyük ölçüde olduğu okul çağına kadar anlaşılabilir becerisi olarak sadece dinleme vardır. Bu bakımdan dinleme becerisi diğer dil becerilerinin temelini oluşturur." Coşkun (2007, 49) ise, "İlk kazanılan dil becerisi dinlemedir" demektedir. Bu bağlamda, çocukların anadillerini sadece dinleyerek öğrenip öğrenemeyeceği konusunun biraz irdelenmesi gerekmektedir.

Dillerin ortaya çıkışıyla ilgili tarihsel deneylerden birkaçı şu şekildedir. Yule (1993, 2) M.Ö. 600'de, Mısırlı Psammetichus adlı firavun yeni doğan iki çocuğu, dilsiz (konuşamayan) bir çobanın yanına verdiğini, iki yıl çobanın yanında kalan çocukların Mısırcı (Kiptice) değil, Firigyaca ekmek anlamına gelen "bekos" sözcüğünü söylediğini bildirmektedir. Diğer bir deneyde ise İskoçya kralı 4. James'in M.S. 1500'de, çocuklarla benzer araştırmayı yaptığını ve bu çocukların İbraniye konuştuğunu belirtmektedir.

Çocukların tek başına dil öğrenmesine yönelik ve yukarıda bahsedilen deneyler günümüzde daha sağlıklı ortamlarında ve gelişmiş teknolojik araçlarla gerçekleştirilebilir. Crystal (1998, 238-239), sağlıklı çocukların 2 veya 2.5 yaşlarında konuşmaya başladığını, ses üretiminin 5 aşamadan oluştuğunu ve 12-18 aylık çocukların tek sözcük söyleyebildiğini belirtmektedir. Bö-

le sağlıklı bir çocuğun modern ve sağlıklı bir ortamda (ev, oda, kreş, gözlem odası, vs.) yalnız büyütüldüğünü düşünelim. Bu çocuğa bir hoparlör aracılığıyla Türkçe önce tek sözcükler (anne, baba, mama, su, kapı, al, ver, otur, dokunma, cıs, vs.) daha sonra iki sözcükten oluşan tümceler (örneğin, anne gitti, baba geldi, yemek ye, su iç, sobaya dokunma, sus açılma, mama ye vb.) söylendiğini ve her 3 veya 6 ayda hoparlörden duyulan tümceye bir sözcüğün ilave edildiğini varsayalım. Belli bir süre sonra (örnek 5, 6 yıl sonra) toplum içine alınan bu çocuğun konuşabilmesi ve kendisine söylenenleri anlayabilmesini beklemek pek olası değildir. Bu deneye tabi tutulan çocuk bazı sesleri üretebilir ancak kendisine söylenen seslerin (sözcüklerin) anlamlarını bilemez ve bunları tümce içinde iletişim amacıyla kullanamaz.

Çocukların anadilini *taklit* yoluyla öğrenebilmesiyle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Aşağıdaki örnekte çocuk, kendisine söylenen İngilizce düzensiz *hold* (tutmak) fiilinin di'li geçmiş halini, *held* olarak söylemek yerine *holded* olarak söylemektedir.

Child: My teacher holded the baby rabbits and we patted them.

Adult: Did you say your teacher held the baby rabbits?

Child: Yes.

Adult: What did you say she did?

Child: She holded the baby rabbits and we patted them.

Adult: Did you say she held them tightly?

Child: No, she holded them losely.

Cazden Akt: Fromkin ve Rodman, 1998, 328)

Başka bir örnek ise, çocuklara birkaç kez *pekiştireç* verilmesine rağmen kendilerine öğretilen cümle yapılarını öğrenemediğini göstermektedir.

Child: Nobody don't like me.

Mother : No, say "nobody likes me."

Child: Nobody don't like me.

(*dialogues repeated eight times*).

Mother : Now, listen carefully, say "Nobody likes me."

Child: Oh, nobody don't likes me.

(Fromkin ve Rodman, 1998, 329)

Yule (1993), Mısır firavunu ve İskoçya Kralı 4. James'in yaptığı deney sonuçlarının başka çocuklarla yapılan deneylerde aynı sonucu vermediğini ve küçük yaşta anadil öğrenmeyen bir çocuğun dil öğrenmeden büyüdüğünü belirtmektedir. Netice olarak şunlar söylenebilir:

1) Ana dili öğrenmek için bir öğreticiye ihtiyaç vardır ve sadece sesleri (sözcükleri) yalnız başına duymak ana dil öğrenmeye yeterli değildir. Günlük hayattaki

gözlemlerimize göre anne babalar, bakıcılar veya eğiticiler çocuklarla konuşurken şu şekilde davranmaktadır: Bir şeyi çocuğa vermek istediğinde sadece "al" deyip hazır ol şeklinde beklemez; "al" derken elini uzatır ve çocuğun eline, ağzına su veya mama şişesi verir. Yine "al" derken, çocuğun eline bir oyuncak verir ve oyna diyerek çocuğun elini sallar. "Gel" derken çocuğun elinden tutar ve adım adım yürütmeye başlar, "otur" derken belinden tutar ve oturtur, "uyu" derken ayağında veya beşikte sallar, "dokunma" derken, sıcak sobayı veya çaydanlığı işaret eder ve "cıs" diyerek hızlı şekilde elini çeker. Netice olarak, çocuk bu sesleri ve hareketleri uzun süre izler; belli bir ses ve hareketi özdeşleştiren çocuk, daha sonra aynı sesi duyduğunda o sese ait hareketi yapmaya başlar ve ana dilini bu şekilde öğrenir.

2) Ses ve tümce yapıları çocuklara açıklanmasına rağmen çocukların dili kurallarına göre kullanması sağlıklı olmaya ve bilişsel gelişimine bağlıdır. Çocukların ana dil öğrenmesine yönelik gözlem ise şu şekilde ifade edilebilir: Duyulan sözcükler (sesler) şekil, hareket (eylem), jest, mimik, görsel vb. şekillerde desteklenirse çocuklara anlam ifade edecektir. Sadece sesleri (sözcükleri) duyan çocukların, bu seslerin anlamlarını kendi başlarına bulmalarını (anlamaları) pek olası değildir.

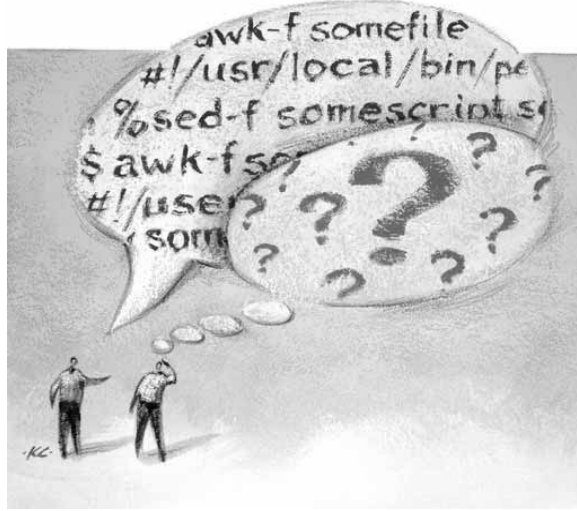
Sonuç olarak, ana dil, dinleme, konuşma, okuma ve yazma sırasıyla öğrenilir kuramı yerine, dinleme her türlü görsel araçlarla ve somut örneklerle desteklenmelidir varsayımı daha mantıklıdır.

3) Millî Eğitim Bakanlığı ana dil öğretimine dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden başka görsel okuma ve görsel sunu becerilerini eklemiştir. Ancak, yukarıdaki örneklerden de anlaşıldığı gibi çocuklar şekil, resim, jest, mimik, somut, hareket, eylem vb. şekillerle desteklenen dinlemeleri anlayabilmektedirler. Bu nedenle çocukların ana dil öğrenirken kullandıkları dört temel becerinin okul öncesi dönem ve okul eğitimi olarak ikiye ayrılması daha mantıklıdır. Yeni grüplamaya göre becerilerin öğrenilmesi aşağıdaki şekilde olmaktadır.

Okul Öncesi	Okul Eğitimi
Görsel-dinleme	Dinleme
Görsel-konuşma	Konuşma
	Okuma
	Yazma

Şekil 1.

Önerilen bu sınıflama çocukların öğrenme ilkeleriyle uyusmaktadır ve Clark (1990, 6), çocukların öğrenme ilkelerinden birini şöyle açıklar: "Çocuklara öğretirken her zaman somuttan soyuta sürecini takip edin." Bu ilke, çocukların gördükleri şeyleri anlayabildiğini ve görsel-dinleme



yaptığını göstermektedir. Williams (1991, 211), başka bir ilkede çocuklara dil öğretilirken "önce etkinliği (hareket) yapın sonra etkinlikle ilgili eylemi söyleyin" demektedir. Çocuklar soyut şeyleri anlayamıyor; gördükleri somut şeyler ile logo, simge, sembol, marka vb. şeyleri tanıyıp bunlar hakkında konuşabiliyorlar. Netice olarak, çocuklar somut olarak gördükleri şeyleri tanıyıp bunlar hakkında konuşabildiklerinden, görsel konuşma yaptıkları söylenebilir.

Sonuç olarak çocuklar bir dili (anadil, ikinci dil) yalnız başlarına öğrenemezler. Ana dilini öğrenmek için bir öğreticiye ihtiyaç vardır. Ayrıca çocuklar kendilerine söyleneni, tekrar edileni, gösterileni de sadece birkaç kez söyleme ile öğrenememektedir. Çocuklar, okul çağına kadar sadece dinleme yaparak değil, görsel dinleme ve görsel konuşmaları anlayarak ana dilini öğrenebilmektedir.

Bu bağlamda çocuklar, ana dilde duyduklarını, kendileri-

ne söyleneni, gösterileni, birkaç kez tekrar edileni anlayamadığı halde, anlamını bilmediği yabancı dili sadece dinleme (duyma) yoluyla öğrenebilir mi konusunun irdelenmesi gerekmektedir.

### b) Yabancı Dil Öğretiminden Örnek

Crystal (1998, 121), yabancı dili, "konuşmacının ana dili olmayan dil" olarak tanımlamaktadır. Demirel (1990, 107), YDÖ'de "...anadil öğrenmede olduğu gibi doğal bir sıranın izlenmesi görüşü oldukça yaygındır. Diğer bir deyişle ikinci bir dil öğrenen kişi önce duyacak sonra konuşacak daha sonra da okumayı ve yazmayı öğrenecektir" diye tanımlamaktadır. Demirel (2004, 8), devamla "önce dinleme ve konuşmayı sonra da okuma ve yazmayı öğretin" demektedir. Demirel'in bu tanımına göre, ana dil ve yabancı dil becerileri aynı sıra ile öğretilmelidir sonucu çıkmaktadır. Dil öğretimi yazınındaki büyük çoğunluk dinleme, konuşma, okuma ve yazma sırasıyla dil öğretimini savunurken, bunun tersini savunanlar da bulunmaktadır (Kocaman, 1998, 141).

Bu bağlamda dinleme ve anlama ilişkisinin önemi ortaya çıkmaktadır. Göğüş (1978, 41), "Anlama, yazının ve konuşmanın ne demek istediğini algılamaktır; okuma ve dinlemenin amacıdır"



demektedir. Özbay (2007, 13) ise, “Anlama bilinen bir dilde gerçekleşir. Hiç bilinmeyen bir dilde yazılmış metin belki seslendirilebilir, fakat anlaşılmaz” demektedir. Güneş (1997), anlamayı, “kelimelerin anlamlarını bilmek” olarak tanımlamaktadır. Netice olarak, bilinmeyen bir yabancı dilin anlama ile nasıl anlaşılıp öğrenileceği önemli bir sorun olarak durmaktadır.

YDÖ’de irdelenmesi gereken diğer bir konu şudur: YDÖ ilkeleriyle dört becerinin ilkeleri örtüşmekte midir? YDÖ’nün kullanılmasını önerdiği temel ilkelerden bazıları şunlardır: “Öğretime dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanmalı” (27), “sınıf içi bireysel farklılıklar dikkate alınır” (28). Bu farklılıklar şu şekilde açıklanmaktadır: “Öğrencilerin ilgi, yetenek ve öğrenme hızları birbirinden farklıdır. ... bazıları duyduğunu iyi anlarken, diğerleri gördüğü zaman daha iyi anlayabilir” (26) Demirel’in (2004). YDÖ’ye dinleme ile başlanmalı ve bireysel farklılıklar dikkate alınmalı ifadesi bir çelişkidir. Eğer mutlaka dinleme ile yabancı dil öğretime başlanacaksa, bireysel farklılıklar hiç dikkate alınmaz. Yani, yabancı dil öğrenen herkes dinleme yapmak zorundadır. Eğer bireysel farklılıklar dikkate alınacaksa, dört temel beceriden herhangi biri kullanılarak yabancı dil öğretilmeye başlanabilir.

Ana dil öğretimi örneklerini çocukların ve yetişkinlerin yabancı dil öğrenmesi açısından yorumlamak mümkündür. Bu örneklerde görüldüğü gibi sadece dinleyerek anadilini öğrenemeyen çocukların sadece dinleme etkinliği yaparak yabancı dil öğrenebileceğini söylemek mümkün değildir. Yabancı dilde işitilen (dinlenen) sözcükler, ana dilde olduğu gibi, hareketle (eylem), jestle, mimikle, görsel vb. araçlarla desteklenirse anlamlı hale gelmektedir. Çocuklar, anadil ve yabancı dil öğrenirken işittikleri seslerin anlamlarını hareketle, jestle, mimikle, somut vb. olarak görmelidir savımız, çocukların genel öğrenim ilkeleriyle örtüşmektedir (Clark, 1990, 6; Williams, 1991, 211).

Yetişkinlerin bilişsel yeteneklerinin, çocuklara göre daha gelişmiş olduğu ve yetişkinlerin dinleme ile yabancı dili daha kolay öğrenebileceği savunulabilir. Bu konuyu açıklamak için İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencileriyle 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ve bir ders saatinde yapılan dinleme deneyi örnek olarak verilebilir. Dinleme deneyinde aşağıdaki Mandarin Çince parça BBC’nin diller sayfasındadır<sup>1</sup>.

Mā, má, mǎ, mà
Hǎo
Xièxie
Nǐ shōu yīngwén ma

Şekil 2\*

Yukarıdaki parça bilgisayar ekranından projektör vasıtasıyla tahtaya yansıtılıp 5-6 kez sesli

olarak çalındıktan sonra öğrencilere ne anladıkları soruldu. Öğrencilerin hepsi sözcüklerin anlamlarını bilmediklerini ve bir şey anlamadıklarını belirttiler. Sonra BBC’nin dünya servisi (world service) yayınından İngilizce bir haber dinletildi ve öğrencilere haberden ne anladıkları ve nedeni soruldu. Öğrenciler, dinledikleri haberi genelde anladıklarını ve anlamlarının nedeni olarak da sözcüklerin anlamlarını bildiklerini belirtmişlerdir.

YDÖ’ye dinleme ile başlamalıdır görüşünü dile getirenler, dilimize daldırma ve batırma olarak çevrilen yöntemin kullanılması durumunda yabancı dilin öğrenileceğini savunmaktadırlar. Bu görüşte olanlar şu örneği sıklıkla vermektedirler: Yüzme bilmeyen bir kişi havuza, göle veya denize düşerse belli bir süre çırpındıktan sonra yüzmesini öğrenebilir. Ancak günlük medya haberlerinden şahit olduğumuz durum bunun tam tersidir ve özellikle yaz aylarında yüzme bilmeyen kişilerin denizde, gölde, su kanalında boğulduğu haberlerini sıklıkla duyarız. Netice olarak şu söylenebilir: Yetişkinler bile dinledikleri (duydıkları) seslerin anlamlarını önceden bilmiyorlarsa, dinledikleri sözcüklere ve tümcelere anlam verememektedirler.

Yabancı dilde dinlediğini anlamamanın önemini Demirel (1990,

<sup>1</sup> [http://www.bbc.co.uk/languages/chinese/real\\_chinese/start/](http://www.bbc.co.uk/languages/chinese/real_chinese/start/) (02.04.2008)

\* Mother (anne) linen (çarşaf), horse (at), to swear (küfür-yemin etmek), Good, Thank you, Do you speak English?

108) şöyle vurgular: Dinleme öğretiminde amaç "...konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamasını sağlamaktır." Sever (1997, 11), dinlemeyi "işit-tiklerimizi anlamak ..." olarak tanımlar. Özbay (2005, 57), anlaşmanın olması için "mesajda kullanılan sözcüklerin alıcının sözcük dağarcığında bulunması gerekir" demektedir. Kantemir (1995, 12), "bir bilginin hafızaya girmiş olması yetmez. Anlamı anlaşılmayan alınmış bilgi, insan için değersizdir" demektedir. Öz-bay da (2005), "konu ve kelimeler tanıdık değilse, ... iyi dinleyici zorluk çeker, zayıf dinleyici ise hiç yararlanamaz" demektedir. Yabancı dili dinleme yoluyla öğrenme sözcük bilgisine ve sözcüklerin anlamlarının bilinmesine bağlıdır. Dinlenen sözcüklerin anlamları da eylem, şekil, resim, jest, mimik vb. şekilde açıklanırsa, dinleme anlaşılır hale gelebilmektedir.

Yabancı dil öğrenmeye, dinleme, konuşma sırası takip edilmeden de başlanabilir. Yabancı dil öğrenmek isteyenler ana dilini bilen ve okuma yazması olan kişilerdir. Örneğin, sadece okuyarak yabancı dil (örneğin Almanca) şöyle öğrenebilir: Bir Almanca-Türkçe sözlük, Türkçe açıklamalı dil bilgisi kitabı ve basit seviyede Almanca yazılmış hikâye kitabı yeterlidir. Hikâyedeki sözcüklerin anlamları sözlükten bulunur, tümcenin zaman (tense) anlamı dil bilgisi kitabından bakılarak

öğrenilir. Netice olarak, yabancı dil dinleme, konuşma, okuma ve yazma sırasıyla öğretilmeli savının tekrar gözden geçirilmesi gerekir.

### Dört Becerinin Etkinleşmesi

Yabancı dilin dinleme, konuşma, okuma ve yazma sırası ile öğretilmesi gerekliliği şu şekilde gösterilebilir ve bu sıralamanın ima ettiği temel varsayım şudur: *dinleme, konuşma, okuma ve yazma* sıralaması takip edilmezse, yabancı dil öğrenilemez veya öğretilemez.

Yabancı Dil Öğretim Sıralaması  
(Yaygın-Klasik Sıralama)  
1) Dinleme ⇨ 2) Konuşma ⇨ 3) Okuma ⇨ 4) Yazma

Şekil 3.

Yabancı dil öğrenmede yukarıda bahsedilen becerilerin varlığını ve önemini kimse yadsımamaktadır. Ancak, yabancı dil öğretiminde vurgulanan dört temel beceriyi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) aktif ve kullanılabilir hale getiren şeyler vardır; bunlar da sözcük ve dil bilgisidir. Bahsedilen iki unsur genellikle dört beceri ile birlikte belirtilmemektedir; ya yabancı dil kitaplarında ayrı bir bölüm olarak ele alınmaktadır ya da makale ve kitaplarda ayrı konu olarak işlenmektedir.

Dört beceriye ilaveten bu makalede vurgulanan iki temel beceri yabancı dil öğrenmenin olmazsa olmazıdır ve hayati öne-

me sahiptir. Hatta sözcük ve dil bilgisi becerileri diğer dört beceriden daha önemlidir denilebilir. Çünkü sözcük ve dil bilgisi olmadan dört beceri hiçbir etkinlik kazanmamaktadır. Dört beceri ile sözcük ve dil bilgisi bir bütündür ve bütün olarak ele alınması gerekir. Yani, sözcük ve dil bilgisinden yoksun dört beceri tamamen geçersiz hale gelmektedir.

Bu bağlamda sözcük ve dil bilgisi bilmenin önemi bilimsel hipotez olarak da ifade edilebilir. Hipotezler, deneysel araştırmalarda bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi belirten ifadelerdir (Salkind, 2000, 29). Sözcük ve dil bilgisi ile dört becerinin ilişkisi doğrusal hipotez olarak şöyle ifade edilebilir:

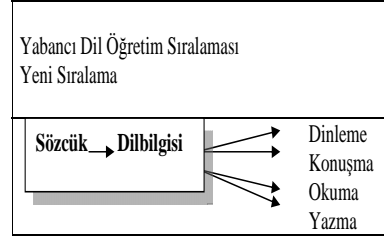
- Eğer sözcük ve dilbilgisi biliyorsanız, dinlediğinizi anlayabilirsiniz.
- Eğer sözcük ve dilbilgisi bilmiyorsanız, dinlediğinizi anlayamazsınız.
- Eğer sözcük ve dilbilgisi biliyorsanız, konuşabilirsiniz.
- Eğer sözcük ve dilbilgisi bilmiyorsanız, konuşamazsınız.
- Eğer sözcük ve dilbilgisi biliyorsanız, okuduğunuzu anlayabilirsiniz.
- Eğer sözcük ve dilbilgisi bilmiyorsanız, okuduğunuzu anlayamazsınız.
- Eğer sözcük ve dilbilgisi biliyorsanız, yazabilirsiniz.
- Eğer sözcük ve dilbilgisi bilmiyorsanız, yazamazsınız.

Yukarıda önerilen hipotezleri yazındaki görüşler desteklemektedir. Örneğin, Crystal'a (1999, 432) göre, "çocuklar okuma yapacaklarsa, (...) sözcükleri önceden biliyor olmaları gerekir; aynı şey dil bilgisi için de geçerlidir." Demirel'e (1999, 36) göre, "dinlenecek metinde geçen yeni sözcükler ve gerekirse yeni cümle yapıları öğretilir. Yeni öğrenilen sözcükler bilinen cümle kalıplarıyla, yeni cümle kalıpları da bilinen sözcüklerle öğretilmelidir." Demirel (2004, 94), "Konuşma becerisinin kazanılması için dilin kuralını yani dil bilgisi ve telaffuzu iyi bilmek gerekir" demektir. Demirel, devamla, yazma için "sözlü iletişim kurarken yapılan dil yanlışları hoşgörü ile karşılanırken, yazılı iletişim kurmada aynı hoşgörü gösterilmemekte, dili doğru ve düzgün kullanma önemli olmaktadır" (109). Neticede, dört beceri sözcük ve dil bilgisi bilmeye bağlıdır ve tabloda şöyle özetlenebilir:

Dilciler	Geliştirilecek Beceri	Gerekli Unsurlar
Crystal (1999:432)	Okuma	sözcük ve dilbilgisi
Demirel (1999:36)	Dinleme	sözcük ve dilbilgisi
Demirel (2004:94)	Konuşma	telaffuz ve dilbilgisi
Demirel (2004:109)	Yazma	dili doğru kullanma

Tablo 1.

Yukarıdaki hipotezlere ve tabloya göre, Şekil 3'te gösterilen yabancı dil öğretmedeki (öğrenme) yaygın-klasik anlayış sıralaması aşağıdaki şekle dönüşmektedir.



Tablo 2.

Netice olarak dört becerinin sözcük ve dil bilgisi sayesinde etkinleştiği görülmektedir. Ana dil öğretiminde olduğu gibi, yabancı dil öğretimi de dinleme ile başlarsa resim, hareket, mimik, vb. şekillerle desteklenirse anlamlı olabilmektedir. Bütün becerilerin temelini sözcük bilgisi oluşturmaktadır. Bu bağlamda, dört beceriyi aktif hale getirmek için en az kaç tane sözcük ve ne kadar dil bilgisi kuralı bilinmesi gerekir sorusuyla karşılaşırız. Bu makale temel seviyeden ileri seviyeye kadar yabancı dilin (İng.) kısa sürede öğretilebileceğini göstermeyi hedeflediğinden *sözcük ve dil bilgisi* öğretimine yönelik öneriler şunlardır:

### a) Sözcük Öğretimi

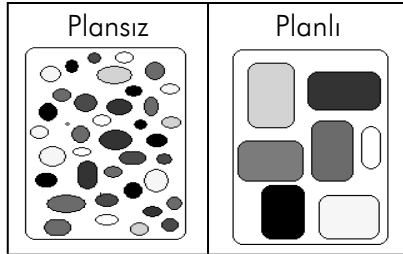
Cross (1991, 5-13), "iyi bir sözcük hazinesi, iletişim ve anlama için hayati önemdedir; tekrar, öğrenme sürecine yardım eder; o nedenle düzenli yapılmalıdır" demektir. Sözcük bilgisi diğer becerilerin kapısını açan ve kilit

rol oynayan temel bir beceridir. Sözcük bilgisi öğretimine yönelik çalışmaların yabancı dil öğretimine katkı sağladığı bilinmektedir. Bilindiği gibi, dil canlı ve cansız binlerce varlığı kapsar ve ana dilini çok iyi bilenler bile bütün canlı ve cansız varlıkları hayatları boyunca öğrenemezler. Cep sözlüklerinde yaklaşık 10.000, yabancı dilde (İngilizce) yazılmış sözlüklerde ise 50.000 sözcüğün olduğu göz önünde bulundurulursa, sözcük öğretiminin ne kadar uzun süre aldığı ve ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılmaktadır. Günde 10 sözcük öğrenen bir kişi 10.000 sözcüğü 3 yılda, 50.000 sözcüğü ise 15 yılda öğrenebilir.

Sözcük öğrenmede en genel problem sözcüklerin genellikle dil bilgisi ve sınav-test kitaplarından öğrenilmesidir. Bunun nedeni ise, dil bilgisi kurallarını öğrenmeye çok fazla zaman ayrılması ve bu konuları açıklamak için kullanılan sözcüklerin bir konuyu derinlemesine anlatmamasıdır. Örneğin, dil bilgisi kitaplarındaki konular anlatılırken kullanılan örnek cümleler arasında konu bütünlüğü bulunmamaktadır. Neredeyse her örnek tümce farklı bir konudan bahsetmektedir. Bir biriyle konusal olarak bağlantısız olarak öğrenilen sözcükler ise konuşma, dinleme, yazma vb. becerilerin gelişmesine olumlu katkı sağlayamamaktadır. Netice olarak yabancı dil öğrenenler 5.000 veya 10.000 sözcük bilmelerine

rağmen, bu sözcükleri aktif olarak kullanamamaktadırlar.

Diğer yaygın bir problem, öğrenilen sözcüklerin gelişigüzel ve plansız oluşu ve konusal kelime öğretilmemesidir. Onlarca konudan üçer beşer sözcük öğrenme yerine bir konu hakkında bütün sözcükleri, örneğin isim, fiil, sıfat, zarf, deyim, argo vs. öğrenmek kişilere bildikleri konu hakkında daha fazla konuşma, yazma vs. imkânı sağlar. Bir konu hakkındaki bütün sözcükleri bilen kişiler ise daha fazla konuşabilir; dinlediğini daha fazla anlayabilir. Bu da kişilerin kendilerine güven duymasına ve yabancı dil bilgisini geliştirmesine imkân sağlar. Aşağıdaki şekiller planlı ve plansız sözcük öğrenmeyi göstermektedir.



Şekil 4.

Sözcük öğretimi sorunu Temel İngilizce (basic English) yaklaşımına benzer bir anlayışla kısa sürede çözülebilir. Bu yaklaşım 850 sözcük ve az sayıda tümce yapısını anlatımda işe yararlılık ilkesine göre temel olarak 20.000 sözcüğü tanımlamayı amaçlamıştır (Demircan, 1990, 165). Bu yaklaşımın yararlarını ve eleştirilerini cevaplamak konumuzun dışındadır. Temel İngilizce yaklaşım

benzer bir anlayışla, az sayıda sözcük ve tümce yapısı ile bir yıl içinde İngilizce 50.000 sözcüğün anlamı ve bütün dil bilgisi kuralları öğretilir.

İngilizce yazılmış sözlüklerin sonunda yer alan anahtar sözcük listeleri vardır ve sözlüklerdeki yaklaşık 50.000 sözcük, anahtar sözcükler kullanılarak açıklanmıştır. Oxford, Colliens ve Cambridge sözlüklerindeki anahtar sözcük sayısı şöyledir:

Sözlük Adı	Toplam Sözcük	Anahtar Sözcük
Oxford	50.000	4.000
Collins	50.000	3.500
Cambridge	50.000	2.000

Tablo 3.

Bir İngiliz'in günlük yaşamda ortalama 5.000 sözcük kullandığı gözönüne alınırsa (McCarthy ve O'Dell, 1999, 2), sözlüklerin sonunda yer alan anahtar sözcük listesinin işe yararlılığı ve önemi daha iyi anlaşılabilir. İşte bu nedendir ki, anahtar sözcükleri bilen kişiler 50.000 kelimelik İngilizce sözlükleri A'dan Z'ye kadar okuyup anlayabilir; bu da toplam 230.000 tanım, atıf, örnek, deyim, resimli açıklama vs. yapmaktadır. Çin atasözünde olduğu gibi bir kişiye her gün balık vermek yerine, ona balık tutmayı öğretmek daha mantıklıdır. Sözlüklerdeki 50.000 sözcüğü kısa sürede anlayabilmenin yöntemi dört temel becerinin kilidini açan anahtar sözcüklerin bilinmesidir.

Sözcük öğrenmek için önerilen çözümlerden biri de, sözcüklerin metin içerisinde öğrenilmesidir. Sözcüklerin mutlaka okuma parçaları içinde öğrenilmesi gerektiğini Holderness (1991, 19) şöyle açıklamaktadır: "Cümle içinde kullanılmayan sözcüğe pek anlam verilemez. Metin içerisinde kullanılmayan tek cümleleri anlamak zordur. Bir şeyle ve birbiriyle ilişkisiz cümleler çocukların anlamsız dilsel yeti gösterisi yapmasına benzemektedir."

Sonuç olarak şu söylenebilir: Sözlüklerde kullanılan anahtar sözcüklerin bilinmesi veya sözcüklerin konusal yaklaşıma göre öğretilmesi, yabancı dil öğretme problemini önemli ölçüde çözecektir. Problemin diğer çözümü ise, sözcüklerin belli bir kurala göre ifade edilmesi gereğidir. Sözcüklerin anlamlarının bilinmesi, bunların gelişigüzel söylenmesi anlamına gelmemektedir. Çünkü belli bir kurala göre söylenen sözcükler anlam ifade ettiğinden aşağıda dil bilgisinin problemi ve çözümünü üzerinde kısaca durulacaktır.

### b) Dil Bilgisi Öğretimi

Crystal (1998, 138), dil bilgisi "bir dilin yapısının sistematik analizidir" demektedir. Özbay (2007, 136), "doğru konuşmayı, doğru yazmayı, doğru anlamayı dil bilgisi sağlamaktadır" der. Öğrenilen yabancı dilde ne kadar sözcük bilinirse bilinsin, dil bilgisi kurallarına göre ifade edilmeyen

sözcükler pek anlam ifade etmez. Bir dile ait kurallar dizisi olarak tanımlanan dil bilgisi, sözlüklerde birden fazla anlamlara gelen sözcüklere tümce içerisinde işlevlik ve netlik kazandırır. Bu bakımdan sözcük ve dil bilgisi birbirini tamamlayan iki unsurdur; bunlardan sadece birinin bilinmesi ile dört beceriye etkinlik kazandırılmamaktadır.

Ülkemizde yabancı dil öğrenenler, ilköğretimden üniversite öğretimine ve akademik unvanların başından (Arş. Gör.) sonuna kadar (Prof.) yoğun şekilde dil bilgisi çalışmaktadır. Okullardaki ders kitapları ile yabancı dilde yazılmış ek kaynak kitaplar dil bilgisi kurallarının açıklamasına çok yer vermektedir. Bu kitaplar ayrıca dil bilgisi konularının ve kurallarının betimsel açıklamasından öteye gitmemektedir. Yabancı dil öğrenenler ise, dil bilgisi konu tanımlarını ve kurallarını ezberlemekten başka çareleri yok gibi bir durumla karşı karşıya kalmaktadırlar.

Özellikle yabancı dil (KPDS, ÜDS, YDS) sınavları ile lisansüstü çalışmalarda yabancı dil şartının aranması, yabancı dil öğrenmenin önemini artırmıştır. Belirtilen bu sınavlardan sonra yabancı dil ile ilgili dil bilgisi kitaplarının yazımında bir patlama yaşanmıştır. Bu kitapların çokluğu dil bilgisi kurallarını öğrenmenin zor olduğunu ve uzun bir sürede öğrenileceğini ima etmektedir.

Bu bağlamda, İngilizce dil bilgisi kurallarının genel olarak kaç tane olduğu ve ne kadar sürede öğrenilebileceği şöyle açıklanabilir. Tablo oluşturulurken, her yapıdan bir örnek (pattern) cümle alınmıştır. Çünkü Chomsky'nin üretimsel dil bilgisi kuramına göre, bir dil bilgisi yapısını bilen kişi, o yapıyı kullanarak başka tümceler üretebilmektedir (Radford, 1992, 21)<sup>2</sup>.

### İngilizce Tümce Yapılarının Sayısı

Örnek Tümceler	Tümce Sayısı
Zamanlar [etken, aktif] (Tenses)	15
Zamanlar [edilgen, pasif] (Tenses)	15
Kipler [etken, aktif] (modals)	10
Kipler [edilgen, pasif] (modals)	10
Koşul tümceleri	5
Sıfat tümceleri	10
Zarf tümceleri	50
İsim tümceleri	5
Masterlar (infinitivs)	10
İsim Fiil (gerunds)	10
Dolaylı aktarım	5
Ettirgen yapılar	5
Temel konular	50
Bağlaçlar	40
Toplam	240

Tablo 4.

Tablo 4'e göre İngilizce dil bilgisi konuları 3 adet A4 kâğıdına özetlenebilir. Ayrıntılı yazılmış İngilizce dil bilgisi kitaplarından bir tanesi de Swan'a (1995) aittir. Bu kitapta İngilizce dil bilgisi konuları

A'dan Z'ye alfabetik olarak açıklanmaktadır ve toplam 605 konu başlığı bulunmaktadır. Her konudan bir örnek tümce alınarak bu kitaptaki konular da 6 adet A4 kâğıdına özetlenebilir. Netice olarak şu söylenebilir: İngilizce dil bilgisi kuralları en fazla 6 ay veya 1 yıl içinde öğrenilebilir. Bu nedenle, yabancı dil bölümlerinde iki-üç sene dil bilgisi dersi öğretmeye gerek yoktur. Ya dil bilgisi dersi kaldırılmalı ya da dil bilgisi öğretimi dersi konulmalıdır.

Sözcük ve dil bilgisi öğretimine yönelik sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Dört beceriyi sözcük ve dil bilgisi etkinleştirmektedir. Bu durumda sözcük ve dil bilgisi becerileri etkileyen, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri de etkilenen durumdadır. Günde sadece on (10) temel sözcük öğrenilerek 1 yıl içinde toplam 3.500 sözcük öğrenilebilir. Yine günde sadece 1 dil bilgisi kuralı öğrenilerek 1 yıl içinde İngilizce'nin bütün kuralları öğrenilebilir. Böylece başlangıç aşamasından ileri düzeye kadar olan İngilizce konuları bir yıl içinde öğrenilebilir.

### Dört Becerinin Problemleri Ve Çözümleri

#### a) Öğrenme Türleri

Dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın ne tür öğrenme oldukları ve ne kadar sürede öğrenileceğinin bilinmemesi, bu becerilerin gelişmesini olumsuz

<sup>2</sup> Tümce sayıları 0 (sıfır) ve 5'e yuvarlanmıştır.

yönde etkilemektedir. Bu bağlamda kısaca Bloom'un öğrenme taksonomisinde yer alan bilişsel, duyuşsal ve devinimsel öğrenme türlerini açıklamak gerekir. Bilişsel öğrenme, bilebilme, anlayabilme, uygulayabilme, analiz edebilme, sentez yapabilme ve değerlendirmedir. Duyuşsal öğrenme, uyarıcıları alabilme, uyarıcıları cevaplayabilme, değer verebilme, değerleri organize edebilme, değerle tutarlı olabilmeydir. Devinimsel öğrenme ise, hareketleri taklit edebilme, uygulayabilme, tam ve tek yapabilme, seri yapabilme ve genellemeydir (Reece ve Walker (1997, 66-68)).

Üç tür öğrenmenin kolaydan zora doğru sıralandığı bilinmektedir. Ancak bu öğrenme türlerinin diğer kaynaklarda pek değinilmeyen özellikleri şunlardır: Bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler kısa sürede (birkaç saniye veya dakika) meydana gelirken, devinimsel öğrenmeler uzun sürede gerçekleşmektedir. Yine bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler hızlandırılabilir, ancak devinimsel öğrenmeler hızlandırılmaz. Dört becerinin bilişsel boyutu olduğu kadar devinimsel boyutu da vardır. Bu nedenle dört becerinin öğrenilebilme süresinin bilinmesi, özellikle konuşma ve dinleme becerileri açısından yabancı dil öğrenenlere yararlı olabilir.

### b) Dinleme ve Konuşma

Dinleme ve konuşma becerileri arasında bir ilişki olduğu genel bir

kabuldür ve Yalçın (2002, 123), bu ilişkiyi şöyle ifade etmektedir: "Dinleme becerisi gelişmemiş olan insanların güzel konuşmaları da mümkün olmamaktadır." Özbay (2005, 124) ise, "dinleme etkinliğinin öncelikli amacı anlamaktır." "Eğer bu yönde, konuşanla dinleyenden birinde bir eksiklik, bir yetersizlik kendini gösterirse, etkileşim sağlanamaz" (69) demektedir.

Özbay (2005, 12), "işitme fizyolojik, dinleme ise psikolojik bir süreçtir" der. Bygate'a (2001:5) göre, "konuşma bir yetenektir." Demirel (2004, 73) de, "konuşma etkinliği bilişsel alanın gelişmesinden başka motor alanın gelişmesi ile gerçekleşir" demektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi bilişsel beceriler kısa sürede gelişebilirken, devinimsel beceriler uzun sürede ve düzenli bir uygulamayla öğrenilebilir. Örneğin, bir kişinin klavyeye bakmadan 10 parmak yazı yazmayı öğrenmesi, bisiklet, araba vs. kullanmayı öğrenmesi uzun bir süreci gerektirir. Buradan dinleme ve konuşma becerilerinin de uzun sürede gerçekleştiği sonucuna varılabilir.

Ülkemizde, öğrenilen yabancı dili konuşacak ortamların az olması, yabancı dil öğrenenlere dinleme ve konuşma imkânı sağlamamaktadır. Bu problem, okullarda ilköğretim-üniversite eğitimi arası devam eder ve sosyal, ekonomik, kültürel alanlarda ve günlük yaşamda da görülür. Örneğin, ilköğretimden üniversite eğitimine kadar kullanılan

yabancı dil kitaplarına ait dinleme kaset ve CD genellikle bulunmamaktadır. Ayrıca sadece bazı büyük şehirlerde birkaç dile ait (İng, Alm, Frn) kaset ve CD bulunabilmektedir. Dinleme materyalinin yokluğu ise genel anlamda dinleme ve konuşma becerilerini olumsuz etkilemektedir.

Konuşma derslerinin süresinin az oluşu da bu becerinin gelişmesini olumsuz etkileyen faktörlerden biridir. Örneğin, Eğitim fakülte-lerinin yabancı diller bölümünün sadece birinci sınıfında haftada üç (3) saat konuşma dersi bulunmaktadır. On beş hafta süren bir dönemde toplam  $15 \times 3 = 45$  saat, iki dönemde toplam  $45 \times 2 = 90$  saat konuşma dersi yapılmaktadır. Bu da  $90 : 24 = 3,75$ , yaklaşık 4 gün yapmaktadır. Tahmin edildiği gibi anadil bile 4 günde öğrenilip konuşulamayacağına göre, yabancı dilin 4 günde öğrenilmesi de gerçeklerden oldukça uzaktır.

Diğer bir olumsuz etken ise, yazı ile konuşma dili kullanımı arasındaki farklardır. Ülkemizde yabancı dil öğrenenler genellikle yazılı kaynaklardan okuyarak öğrenmektedir ve yabancılarla konuşurlarken yazı diline (dil bilgisi) uygun konuşmaya çalışmaktadırlar. Ancak, ülkemize gelen yabancılar günlük hayatta kendi ülkelerinde kullandıkları konuşma dilini kullanmaktadırlar. Bu durumda yabancılar konuşmayı kısa tutmaya çalışmaktadırlar. Böylece yabancı dil öğrenenlerde yabancı dile ve ülkemize gelen

yabancılara karşı olumsuz bir durum ortaya çıkmaktadır.

Konuşma dilinin kısa ve farklı kullanımına şunlar örnek verilebilir. Yazılı kaynaklarda İngilizce selamlaşmada *hello, hi* gibi ifadelerle anlatılmaktadır. Ancak konuşma dilinde iki İngilizce sabah karşılaştığında *OK, OK, all right, all right*, gibi ifadeler de kullanılırlar. Kitaplarda sabah selamlaşması *good morning* şeklinde açıklanmaktadır. Ancak konuşma dilinde *very good morning to you* veya sadece *morning* kullanılmaktadır. Nereye gidiyorsun yazı dilinde *where are you going?* olarak açıklanırken, konuşma dilinde nereye gidiyorsun *where you off?* olarak sorulmaktadır. Konuşma dilinin öğretilmesi de biz öğretim elemanlarının yeni ödevi olmalıdır.

Yabancı diller bölümünde konuşma sorununu çözmek için şu değişiklikler yapılmalıdır: Birinci sınıfta pratik konuşma, ikinci sınıfta akademik konuşma, üçüncü sınıfta konuşma öğretimi ve son sınıfta konuşma dili (konuşma İngilizcesi) öğretilmelidir. Toplumdaki dinleme ve konuşma sorununu çözmek içinse şunlar önerilebilir: İngilizce kitaplar ve romanlar kaset ve CD'lere okunursa, gezerken, yatarken, otururken bile dinleme ve anlama becerisini geliştirebiliriz. Ayrıca, cep telefonlarına indirilen şarkı ve tekerlemeleri her zaman ve her yerde dinleyerek konuşma ve dinleme becerisi geliştirilebilir. Ör-

neğin, 20-30 yıl önce ilkokulda öğrendiğimiz "yağ satarım, bal satarım", "Üsküdar'a giderken aldı da bir yağmur", "Ankara'nın taşına bak, gözlerimin yaşına bak" gibi şarkı ve oyunları niçin unutmuyorsak, İngilizce şarkı ve tekerlemeler öğrendiğimiz yabancı dili kalıcı hale getirebilir, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirebilir.

Netice olarak dinleme ve konuşma becerilerinin bilişsel olduğu kadar devinimsel yönlerinin de bulunması nedeniyle, bu beceriler akşamdan sabaha geliştirilememektedir. Bu becerileri geliştirmek için 6 ay veya 1 yıl her gün dinleme çalışması yapmak gerekmektedir.

### c) Okuma ve Yazma

Wallace (2001, 22), "Okumayı çoğunlukla bilişsel bir beceri olarak görür." Demirel'e göre (1990, 119), "okuma, bilişsel becerilerin yanısıra psiko-motor becerilerin gelişmesine bağlı olarak gelişir." Şahin ise (2007:15), okumanın diğer becerilerle ilişkisini şöyle ifade etmektedir: "Kelime tanıma, anlam bilgisi, cümle diziliş bilgisi, dilsel süreçler ve



anlama sağlıklı okumada diğer gerekliliklerdir." Hafner'a (1967) göre, okuma güçlüğünün en birinci nedeni "sözcük bilgisi eksikliğidir" (Akt: Akçamete, 1989, 740).

Okuma türleri ve seviyeleri hakkında birçok eser bulunmaktadır. Satılan günlük gazete ve kitaplardan az okuyan bir millet olduğumuzu söyleriz. Anadilde okumama problemi gözönüne alındığında, yabancı dilde yazılanları okumama nedenleri ve çözümleri üzerinde durulması daha da önemli hale gelmektedir. Okuma öğretiminde amaç, okuduğunu anlamak olduğundan, okuma metni ve metinde geçen yeni sözcük miktarı okumayı etkilemektedir.

Yabancı dilde okumayı geliştirmek için şunlar yapılabilir: Öğretiminin başlangıç aşamasında kullanılması gereken sözcükler; a) bilinen sözcükler (özdeşler) radio, acacia, academy, bank, bingo, comedy, diet), b) yarı bilinen sözcükler (telephone, telepathy, telegraph, television, telescope) ve c) sık kullanılan (anahtar) sözcükler olmalıdır. Yalçın'a (2002) göre, çocukların okuyacağı 150-200 kelimelik metinde bilinmeyen kelime sayısı 15'i geçmemelidir.

Okumayı olumsuz etkileyen diğer bir neden, yabancı dil kitaplarının pahalı olmasıdır. Bu nedenle ülkemizdeki edebiyatçılar, yazarlar yabancı dilde hikâye, roman öykü vb. şeyler yazmalıdırlar. Örneğin, Oxford yayınlarından olan



ve 6 kurdan oluşan küçük bir hikâye kitabının fiyatı 10 TL'dir. Ortalama 20 kitaptan oluşan bir kur için istenen 200 TL ülkemizdeki birçok insan için önemli bir paradır. Ülkemizdeki insanların büyük bir çoğunluğunun yabancı dil öğrenmek istediği bilinmektedir. Nasıl ki televizyondaki bazı dizi filmler meşhur olduktan sonra yerli dizi sayısında bir patlama yaşandıysa, metotlara, tekniklere, yöntemlere, ilgilere, yeteneklere göre yazılmış yerli ve ucuz kitapların yazılması yabancı dil öğretimine ve yabancı dilde okumaya ivme kazandırabilir.

Akyol (2006, 61), kelime hazinesi ve yazma ilişkisini şöyle açıklar: "Kelime hazinesi fakir olanlar yazılı ve sözlü anlatımda her konuyu belirli sayı ve türdeki kelimelerle anlatırlar." Özbay'a (2007:115) göre, "yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak bir takım sembollerle anlatılmasıdır." Demirel ise (2004, 109), yazma becerisini, "mekanik bir süreç olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir" demektedir. Crystal'a göre (1998, 255), "yazmayı öğrenmek temelde harfleri kâğıda açıkça, otomatik, akıcı ve seri şekilde motor beceri olarak elde etme işidir. Ancak bu sadece harflerin doğru ifade edilmesinden ibaret değildir; yazma stiline kabul edilebilir olması için, planlama, harf büyüklükleri, satır boşlukları, marjları ve şekil de birbiriyle uyumlu olmalıdır.

Kroll'a (1981) göre ise, yazma dört aşamadan oluşur ve birinci aşama motor becerilerin geliştirilmesidir (Akt: Crystal, 1998, 257). Coşkun (2007, 53) ise, "öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek, yazma eğitiminin önemli bir parçasıdır" demektedir. Sözcük bilgisi ve bilişsel gelişim, yazma becerisinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.

İlk ve ortaöğretimdeki öğrencilerin bir konuyu yabancı dilde yazmaları genellikle sadece bir tümce veya bir paragraftan ibarettir. Bu durum üniversitede okuyan öğrenciler için de aynıdır. Yabancı diller bölümlerindeki öğrencilerin yazdıkları ise giriş, gelişme ve sonuç bölümleri olan 3-5 paragraflık betimsel ve teorik bilgi aktarımı şeklindedir. Bu öğrenciler bilişsel becerilerin üst ve zor aşamaları olan analiz, sentez ve değerlendirme yazıları yazmamaktadırlar.

Yazılı anlatımı geliştirmek genelde şu unsurlara bağlıdır: Yazılacak konu hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmak gerekir. Yeteri kadar bilgi sahibi olmak içinse, çok okumak ve okuduğunu anlamak gerekmektedir. Bir konu hakkında bilgi sahibi olan kişiler o konunun çeşitli yönleri hakkında yazı yazabilirler. Bir konu hakkında bilgisi olmayanlar ise, başını iki elinin arasına alıp sadece düşünebilirler. Ayrıca, yazım türleri -mektup, dilekçe, hikâye, öykü, kartpostal, davetiye vd.- ile yazma şekillerinin bilinmesi de yazma

becerisini geliştiren unsurlardır. Bunlara örnek, betimsel (tasvir), istatistiksel, örneklendirme, hikâyelendirme, karşılaştırma, tanımlama vd. yazılarıdır. Okuma (bilgili olma) ile yazma arasındaki ilişkiyi Akyol, (2006, 61) şöyle ifade eder: "İnsan, gördüğünü, işittiğini, düşündüğünü ve incelediğini, çok kelime bilme sayesinde açık ve kolay yazar."

### Sonuçlar

Ana dil öğretimi ile yabancı dil öğretim teorilerinin birbirlerine karıştırıldığı görülmektedir. Ana dil ve yabancı dilin dinleme, konuşma, okuma ve yazma sıralaması ile öğrenildiği iddia edilmektedir. Ayrıca sadece dinleme becerisi ile ne ana dil ne de yabancı dil öğrenilebilmektedir. Sadece dinleme ile ana dil ve yabancı dil öğrenememe hem çocuklar hem de yetişkinler için geçerlidir. Dinleme becerisinin anlaşılabilmesi, dinlenen sözcük, tümce, metin vb. unsurların somut ve görsel olarak -şekil, resim, tablo- gösterilmesi ve eylem (hareket) olarak desteklenmesi gerekir.

Yabancı dil öğretimiyle ilgili kaynakların büyük bir kısmının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisine önem verdiği görülmektedir. Ancak bu kaynaklar dört temel beceriyi etkinleştiren unsurlarından ve bunların bir bütün olarak ele alınması gerektiğinden bahsetmemektedirler. Dört beceriyi etkinleştiren unsurlar sözcük ve dil bilgisidir. Bu ne-

denle yabancı dil öğretiminde 6 temel beceri vardır görüşü daha mantıklıdır.

Dört beceriden dinleme ile konuşmanın ilişkili olduğu görülmüştür. Yabancı dilde konuşulacak ortamların olmaması, yabancı diller bölümlerindeki konuşma ders saatinin yetersizliği, dinleme ve konuşma materyallerinin olmaması gibi nedenler, konuşma ve dinleme pratiğinin gelişmesini engellemektedir. Konuşma, bilişsel ve psiko-motor beceriler olmasına rağmen, yabancı dil öğrenenler, konuşma pratiklerinin uzun sürede gelişeceğini bilmemektedir.

Okuma ve yazma becerilerinin birbirlerini etkilediği görülmektedir. Ayrıca yabancı dilde yeterli kadar okuma yapılmadığı ve okuma becerilerinin genellikle dil bilgisi kitaplarını ve sınav sorularını çözmekten ileriye gitmediği görülmektedir. Yazma becerisi ise en az önemsenen beceri gibi gözükmemektedir. Yazma becerisini etkileyen en önemli unsurların sözcük bilgisine, okumaya ve bilgili olmaya bağlı olduğu görülmüştür.

### Öneriler

Ana dil, dinleme ile öğrenilme-ye başlanır, ancak dinleme kendi başına gelişen bir olgu değildir; dışarıdan somut, görsel ve eylem olarak desteklenirse anlamlı hale gelir. Bu nedenle, dinleme becerisi alt kısımlara ayrılmalı ve nasıl ve ne kadar sürede gerçekleşebi-

leceği üzerinde daha ayrıntılı çalışma yapılmalıdır. Örneğin, çocukların görsel dinleme ve görsel konuşma yaparak anlayabildiği görülmüştür.

**Sadece dinleme ile yabancı dil öğrenilebilseydi, yabancı dil öğrenmek isteyenler birkaç tane kaset ve CD satın alır, bunları CD ve kasetçalarda dinler; evlerinde, işyerlerinde yatarak ve oturarak yabancı dil öğrenirlerdi. Okullara, özel kurslara, dershanelere ve yabancı ülkelere gitmeye hiç gerek kalmazdı.**

Yabancı dil öğrenilmeye dinleme ile başlanmalıdır anlayışı sorgulanmalıdır. Ana dilin öğrenmesinde olduğu gibi, sadece dinleyerek yabancı dil öğrenilemediği görülmüştür. Örneğin, okuyarak, yazarak da yabancı dil öğrenilebilmektedir.

Dört beceriyi etkinleştirecek unsurların sözcük ve dil bilgisi olduğu görülmüştür. Sözcük bilgisi içinde de anahtar sözcükler ile model dil bilgisi kurallarının önemli olduğu ve yabancı dilin bir yıl içinde öğretilebileceği görülmüştür. Anahtar ve diğer sözcükler kullanılarak yerli ve ucuz hikâye kitaplarının yazılması, sözcüklerin metin içerisinde anlaşılmasını sağlayacaktır. Ayrıca, dil bilgisi kurallarının da kısa sürede

öğrenilebileceğinin yolları gösterilmelidir.

Yabancı dil öğrenenler, dinleme ve konuşma becerilerini en az 6 ay veya 1 yıl her gün dinleme yaparak geliştirebileceklerini bilmelidirler. Ayrıca dinleme materyallerinin üretimi, yabancı şarkı, tekerleme, mani vb şeyler ile kitapların kaset ve CD'lere okunmuş şekli dinleme ve anlama becerisinin gelişmesine önemli katkı sağlar. Yabancı dilin tekerleme ve şarkılarla öğretilmesi, dil bilgisi kurallarının öğrenilmesini de kalıcı hale getirebilir.

Okuma becerisinin gelişmesi, yabancı dilde yazılmış ancak daha ekonomik kitaplara bağlıdır. Ayrıca başlangıç aşamasında bilinen, yarı bilinen ve anahtar kelimelerden oluşan metinler daha sonra ise kelime tekrarına dayanan metinlerin okunup anlaşılmasına bağlıdır. Yazma becerisinin gelişimi, yazım türleri ve şekilleri ile bilgili olmaya (okumaya) bağlıdır.

Sonuç olarak şunlar söylenebilir: Sadece dinleme ile yabancı dil öğrenilebilseydi, yabancı dil öğrenmek isteyenler birkaç tane kaset ve CD satın alır, bunları CD ve kasetçalarda dinler; evlerinde, işyerlerinde yatarak ve oturarak yabancı dil öğrenirlerdi. Okullara, özel kurslara, dershanelere ve yabancı ülkelere gitmeye hiç gerek kalmazdı. Becerilerin (dinleme, konuşma, sözcük vd) ne tür öğrenme oldukları ve ne kadar sürede öğrenilebileceğini

öncelikle yabancı dil öğrenenlerin bilmesi gerekir. Biz öğretmenler (öğretim elemanları, öğretmenler) öğrenme türlerini, uzun ve kısa süreli bellekte öğrenmenin nasıl meydana geldiğini, eğitim-öğretimdeki genel ilkeler, yabancı dil öğretiminde genel ilkeler ile çocukların ve yetişkinlerin öğrenme ilkelerini bilmeden, dört temel beceriyi değil, bir temel beceriyi dahi öğretemeyiz. O nedenle bu makalede önerilen altı temel becerinin bütün olarak ele alınması bir zorunluluktur.

### Kaynakça

- Akçamete, Gönül. (1989). "Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 12, Sayı 2, ss.735-754.
- Akyol, Hayati (2006). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Bygate, Martin (2001). Speaking, Oxford University Press, Oxford.
- Clark, John (1990). "Teaching Children: Is it different", JET, 6-8.
- Coşkun, E (2007). "Yazma Becerisi", içinde Kırkılıç ve Akyol (Edt.) İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Pegem, Ankara, 49-91.
- Cross, David (1991). A Practical Handbook of Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge.
- Crystal, David (1998). The Cambridge Encyclopedia of Language (2nd Edition), CUP, Cambridge.
- Crystal, David (1998). The Cambridge Encyclopedia of the English Language, (4<sup>th</sup> edition), Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David (1999). The Penguin Dictionary of Language (Second Edition) Penguins Books Ltd., UK.
- Demircan, Ömer (1990). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, Can Ofset, İstanbul.
- Demirel, Özcan (1990). Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler, Usem Yayınları-6, Ankara.
- Demirel, Özcan (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, M.E.B. Basımevi, İstanbul.
- Demirel, Özcan (2004). ELT Methodology, 3. Baskı, Pegem, Ankara.
- Demirel, Özcan. (2004). Yabancı Dil Öğretimi, (2. Baskı) Pegem, Ankara.
- Fromkin, Victoria. ve Rodman, Robert. (1998) An Introduction to Language, (6th Edition), Harcourt, Brace.
- Güneş, Firdevs (1997). Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi, Ocak Yayınları, Ankara.
- Holderness, Jackie (1991). "Activity-based teaching: approaches to topic-centred work", içinde Christopher Brumfit ve diğerleri, Teaching English to Children, From Practice to Principle, Collins ELT, London, ss.18-32.
- Kantemir, Enise (1995). Yazılı ve Sözlü Anlatım, Engin Yayınevi, Ankara.
- Kocaman, Ahmet (1998). "Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler", içinde Ayşe Kilimci Anadolinde Çocuk Olmak, Yabancı Dilde Eğitim, Papirüs, İstanbul, 138-144.
- Özbay, Murat (2005). Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi, Akçağ, Ankara.
- Özbay, Murat (2007). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II, Öncü Kitap, Ankara.
- Özbay, Murat (2008). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I, Öncü Kitap, Ankara.
- Radford, Andrew (1992) Transformational Grammar, Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- Reece, Ian. ve Walker, Stephen (1997). Teaching, Training and Learning, Business Education Publishers, Great Britain.
- Richards, Jack, C. ve Rodgers, Theodore. S. (1993) Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge.
- Salkind, Neil. J. (2000). Exploring Research, (4th Edition), Prentice Hall, London.
- Sever, Sedat. (1997) Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme, Anı, Ankara.
- Swan, Michael. (1995). Practical English Usage, Oxford University Press, Oxford.
- Şahin ve Diğerleri, A. (2007). İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Pegem, Ankara.
- Türk Dil Kurumu, (2005) Türkçe Sözlük (2005). Yayınları, Ankara.
- Vardar, Berke (1980). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, ABC Kitabevi, İstanbul.
- Wallace, Catherine (2001). "Reading", içinde Carter ve Nunan (eds) Teaching English to Speakers of Other Languages, Cambridge University Press, Cambridge, ss.21-47.
- Williams, Morion. (1991) A Framework for Teaching English to Young Learners içinde Brumfit ve diğerleri, Teaching English to Children, From Practice to Principle, London: Collins ELT, ss.203-212.
- Yalçın, Alemdar (2002). Türkçe Öğretim Yöntemleri, Akçağ, Ankara.
- Yule, George (1993) The Study of Language, CUP, Cambridge.

# Dile Dilbilimsel Yaklaşım ve Yabancı Dil Öğretimi

Yrd. Doç. Dr. Kamil İşeri\*

Dil öğretimi her dönemde önemini korumuştur. Dil öğretimine ilişkin sorunların olduğu, sorunların çeşitliliğinde değişiklikler olsa da sorun olma gerçeği hep dile getirilmiştir. Dil öğretiminde karşılaşılan güçlükler geçmişte olduğu gibi günümüzde de güncelliğini korumakta, dil öğretimiyle ilgili çeşitli sorunlar varlığını sürdürmektedir. Bundan sonra da sürdürmeye devam edecek gibi görünmektedir. Dün olduğu gibi, bugün de dil öğretimi bir sorundur ve sorun da edilmelidir. Bir toplumun egemenliğini, bağımsızlığını sürdürme ve millet olma bilincini taşımasında dilin payı oldukça büyüktür. Bu yazıda dil olgusuna dil bilimsel açıdan bakılarak, dil öğretimine ilişkin

gözlenen sorunlara yabancı dil öğretiminin önemine dikkat çekilecek ve dil öğretiminde verimliğin artırılmasına yönelik önerilere yer verilecektir.

Dil, nasıl tanımlanırsa tanımlansın, iletişimin aracı olduğu gerçeği her dilci, dil uzmanı ve dil bilimciler tarafından dile getirilmiştir. Ergin (1995) dili, “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar ve sözleşmeler sistemi” olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre dil, insanların iletişimi

sağlamada kullandığı bir araçtır, doğaldır, ulusaldır, toplumsaldır, seslerden oluşan ve daha sonra yazıya dökülen bir sözleşmedir. Dilin kendine özgü kuralları vardır, bu kurallar rastgele değil, bilinmeyen bir zaman sürecinde oluşmuştur.

Aksan (2007), dili, “Akla bin bir soru getiren, insanın bin bir sorunu kurcalamasına yol açan sırlarla dolu bir varlık” olarak betimlemektedir. Günümüzde de dilin sırları henüz tam olarak çözülememiştir. Aksan, dilin ses ve anlam boyutuna dikkat çekerek dili insanlığın ve uygarlığın en önemli belirtisi olarak görür. Gerçekte dil, bir toplumun kültürünün, edebiyatının, sanat ve toplumsal yaşantısının aynası durumundadır. Öyleyse, dili ses, biçim, anlam ve sözdizim katmanlarında çeşitli dizgeleri olan verici ile alıcı arasındaki bir iletişim aracı olarak ele almak durumundayız. Dil ile ilgili bir incelemede ilk dikkati çeken şey, dillerin çeşitliliği ve birbirlerinden farklı yapılarla sahip olduklarıdır. Aksan (2007), “Dil insanların ayrılık belgesidir” diyerek bu farklılığı dile getirmiştir.



\*Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

Dil bilimin ilk kurucularından sayılan ve günümüzde hala dilbilim alanındaki görüşlerinden yararlandığımız ünlü dilbilimci Ferdinand de Saussure'dür. Ölümden sonra öğrencileri tarafından yayımlanan Genel Dilbilim Dersleri adlı eserinde ele aldığı karşıtlıkların başında dil yetisinin bireysel gerçekleşimi olan söz ile toplumsal yanını oluşturan *dil* arasındaki karşıtlık gelir. Söz, bireysel bir istem ve anlık bir edimdir; *dil* ise, dil yetisinin birey dışında kalan toplumsal bölümüdür. Saussure'de (1998) dil, "*Varlığını yalnızca toplum üyeleri arasındaki bir tür sözleşmeye borçludur, bunun için birey onu ne yaratabilir ne de değiştirebilir*" denerek dilin toplumsallığına ve belirli bir zaman içerisinde oluştuğuna dikkat çekilir. Böylece dil, kendi başına ele alınıp incelenebilecek bir nesne durumuna gelir. Dilin işleyişini bilmek için dizgesini ortaya koymak gerekmektedir. Dil, kendini oluşturan dilsel öğeler arasındaki farklılıklar, karşıtlıklar ve benzerlikler yoluyla kavranabilir. Dilin sınırları iyice belirli olan somut bir varlık olması, onun incelenmesine kolaylık sağlayabilir, ancak sorunlarını çözmeye yetmez. Dilin toplumsal olması, bireyin tek başına dili yaratmasına ve onu değiştirmesine olanak sağlamaz, sağlayamaz, çünkü; toplum, o dili kullanan bireylerden oluşmaktadır, kuralları da onu kullanan toplumun üyeleri arasındaki anlaşma sonucu ortaya çıkmaktadır.

Dillerin kendilerine özgü kuralları, eğilimleri, sorunları olduğu gibi bütün dilleri içine alan ortak kurallar, eğilimler ve sorunlar da vardır.

Dil, geçmişte olduğu gibi günümüzde de çeşitli bilim dalları tarafından incelenmektedir. Her bilim dile kendi bakış açısından yaklaşmaktadır, ancak dili ve işleyişini en iyi ve kapsamlı açıklayan ve 20. yüzyılda gelişmesinin doruk noktasına ulaşarak gittikçe önemi fark edilen dilbilim olmuştur. Bununla birlikte yabancı dil öğrenimi ve öğretimine ilişkin gelişmeler dilbilimin gelişmesini sağlamıştır. Buna koşut olarak dilbilim, en çok dil öğretimi alanında uygulama alanı bulmuştur. Bu anlamda da dilbilimsel belirlemeler dil öğretimine önemli katkılar sağlamıştır.

Dil, iletişimi sağlayan bir araç ise, o halde iletişimi sağlayan verici (konuşan) özneye alıcı (dinleyen) özne arasındaki ilişkiye dikkat çekmek gerekmektedir. Toplumsal olan dili konuşan birey istek, arzu, dilek, duygu ve düşüncelerini dili kullanarak karşısındakine aktarmaktadır. İnsanların dili kullanma, bir topluluk halinde yaşama, birbiriyle anlaşma gereksinimi ve söylemek istediği şeyi iletme amacıyla dili kullanması, aynı zamanda dilin canlı kalmasını da sağlamaktadır.

Dil, onu kullanan toplumun kültürünü yansıtan bir ayna du-

rumundadır. Dil o toplumun kültürüyle yaşar, kültür de dille gelişir, birikir ve yine dil aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarılır. Dil, düşünceyi aktarmada en yetkin araç olduğuna göre, "*Dilin bozulması düşünce aracının bozulması demektir... Dil toplumun yapısını etkilerken toplumsal yapı da dili etkiler, onu biçimlendirir*" (Günay, 1995;9). Dil, bir kültürün ürünü olarak ele alınmaktadır. Kültür bir bilgi birikimidir. Bilgi birikiminin kaynağı ise dildir. Bu kültür birikiminin aktarımı da dil ile kurulan iletişim aracılığıyla sağlanmaktadır. Dili olmayan bir toplum olmadığı gibi kültürel birikimi olmayan bir toplum da yoktur. Bu nedenle dil ile kültür birbirinden ayrılmaz bir bütünlük olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bütün bu açıklamalara dayanarak bir yabancı dili öğrenirken, öğrenilen yabancı dilin konuşulduğu ya da kullanıldığı toplumun kültüründen etkilenme durumuyla karşı karşıya kalınır. Bu durum kendi kültür ve toplum yapısına uymayan bir ülkenin dilini öğrenme güçlüğünü ortaya çıkarmaktadır. Dil, canlı bir varlık olduğuna göre, en iyi öğrenildiği yerin de kuşkusuz konuşulduğu ve kullanıldığı yer olacaktır. Buradaki sorun, bir başka toplumun kültürünü edinmekten sakınma gibi bir yanlışlık içine düşülmesidir. "Kendi kültürünü edinmek ve özümsemek" anlayışıyla bu korkunun üstesinden gelinebilir.

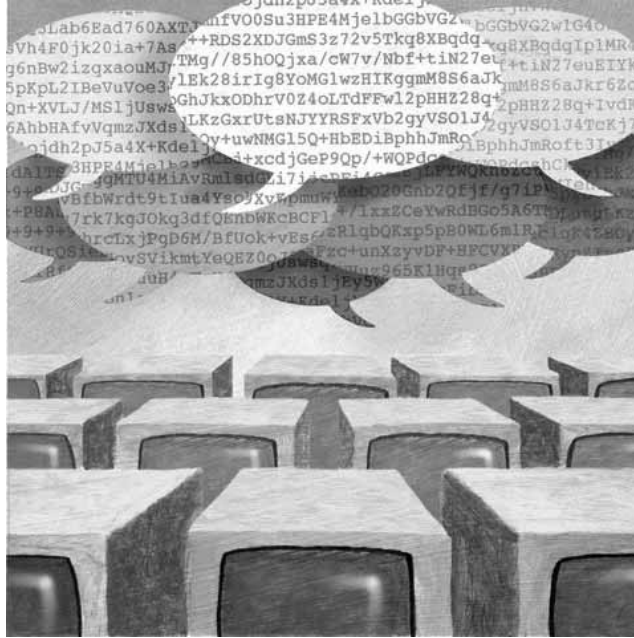
Kendi kültürünü içselleştirmiş bir birey, diğer kültürlerin baskısına boyun eğmeyecek, aksine edinen her kültürel özellik bireyin kişisel gelişimine katkı sağlayacaktır.

Dil öğretimi evrensel ilişkilerin gerçekleştiği bir olgudur. Bakış açısıyla doğrudan ilişkilidir. İki boyutu bulunmaktadır: *Anadil ve yabancı dil öğretimi*. Bugün Türkiye’de ‘yabancı dil öğretimi’ denince akla batı dillerinden birini öğrenmek gelmektedir.

Yabancı bir dili öğrenbilmek için öncelikle bireyin, kendi anadiline ilişkin temel dilsel becerilerin kullanımında ve dil bilgisi alanında yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Yabancı dil öğrenmeye aday olan bir birey, öncelikle kendi dilinin kurallarını bilmeli, özümsemeli, duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak aktarmakta sorun yaşamamalıdır. Kendi anadilini iyi bilmeyen birinin başka dili (İngilizce, Fransızca, Japonca...) öğrenmesinin güçlüğü ortadadır. Kendi anadilini iyi kullanan bir kişi başka bir dili öğrenmesi kuşkusuz kendi anadilini bilmeyen birisine göre daha kolay olacaktır. Bunda kişinin yaşı, öğrenim düzeyi, ortamı ve çevresinin de önemli ölçüde etki ettiği görülmektedir.

Yabancı dil öğretimi ‘dilbilimsel bilginin öğretime uygulandığı

bir etkinlik’ olduğundan dil öğretimiyle uğraşanlar, dilin ne olduğunu açıklamaya çalışan çağdaş dil bilgisi kurallarını ve ayrıntılarını iyi bilmek zorundadırlar. Yabancı dil öğrenimi ise, kişinin ses ve anlamdan oluşan yeni bir dil dizgesinin kurallarını öğrenmesi ve bu kurallar çerçevesinde dili uygun ve doğru kullanmasıdır. O nedenle bir ülkede yabancı dil öğretiminde başarı sağlanmak isteniyorsa, öncelikle kendi dille-



rinin öğretilmesine önem vermek zorundadırlar.

Bir başka sorun da, ulusların dil politikalarına ilişkindir. Bugün ülkemizde yabancı dil öğretiminde asıl amaçtan uzaklaşmış görünmektedir. Günümüzde, ilk, orta ve yüksek öğretimde uygulanan politikaların yanlışlığı, ilköğretimde beş yıl, orta öğretimde dört yıl, yüksek öğretimde de bir

yıl gerçekleştirilen yabancı dil öğretimi sonucunda gelinen nokta, en önemli kanıt olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunca uğraş boşa gitmekle birlikte istenilen amaca da ulaşılamamaktadır. Verimin artırılabilmesi için biçimden çok içeriğe önem verilmelidir.

Dil öğretimi ilkelerinin başında ‘Dil doğal ortamında öğretilmelidir’ ilkesi gelmektedir. Bunun için uygun öğretim ortamlarının yaratılmasının yanında dört temel dil becerisinin eşit oranda öğretilmesine dikkat edilmelidir. Hitap edilen kitleye göre tek bir yöntem değil, birden çok yöntemin amaca uygun biçimde seçilmesi ve uygulanması gerekmektedir. Tek bir kaynak yerine aynı konuya farklı açıdan bakan başka kaynaklara da başvurulmalıdır. Bugüne kadar yabancı dil öğretiminde birçok dil öğretim yöntemleri oluşturulup uygulanmıştır. Ancak her yöntemin amacı, dili en kısa sürede öğretebilmektir. Yine ilk, orta ve yüksek öğretimde hangi yöntem uygulanırsa uygulansın, okutulan derslerin çoğu bilgiye dayalıdır. Oysa yabancı dil “Bir beceri işidir” (Başkan,1988) ve beceri de yinelemeyle kazanılır, unutmamak için öğrenilen dili kullanmak gerekmektedir. Bunun için öğrenilen dilin kullanımına

yönelik etkinliklere yer verilmeli, uygun ortamların oluşturulması- na çalışılmalıdır.

Dil öğretiminde istenen ama- ca ulaşılmasında, istenilen düzeye gelinememesinde seçilen yöntemlerin ve dili kullanmaya yönelik uygulama ortamlarındaki eksikliklerin etkili olduğunu belirt- mektedir. Yabancı dil öğretimindeki amaç yeterince be- lirlenemediği ve amaç/araç ilişkisi düzgün kurulamadığı için yaban- cı dil öğretimi verimli olarak dü- zenlenmekte, dersler çağdaş dil laboratuvar koşullarından uzak, dil öğretim yöntemlerinin araç ve gereçlerinden yoksun bir biçimde sürdürülmektedir (Araç geliştirme için bk. Peçenek 2005). Öğren- ci sayısının fazlalığı, yabancı dili öğretmeye ve dilin öğrenimine engel olmakta, gösterilen çaba ve harcanan emek boşa gitmek- tedir. İyi bir yabancı dil öğretimi için ders saatleri artırılmalı, uygu- lama çalışmalarına yer verilmeli, dersliklerdeki öğrenci sayısı azal- tılmalı ve derslikler statik değil amaca göre değişken bir yapıya kavuşturulmalıdır. Bu konulara ilişkin sorunlar çözülmediğinden, öğrenimini yabancı dil üzerine yapan bir kişi öğretmen olarak atandığı okullarda zorlanmakta ve yapılan yabancı dil öğretimi zaman kaybından öteye gide- mediği gibi çağdaş bilginin edi- nilmesine yarayacak bir yabancı dil öğrenilememektedir. Öğre-

nilecek bir yabancı dilin hangi amaç için öğrenileceği ve hangi alan(lar)da kullanılacağı soruları- nın yanıtı bulunmalı ve ona göre de sorunların çözüm yolları belir- lenmelidir.

Yabancı dil öğretiminde bugü- ne kadar dili hep “nasıl öğrenme- li?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Oysa önemli olan dilin ‘niçin öğrenilmesi’ gerektiridir. Her şeyden önce dil bir iletişim ara- cıdır. Amaç bu iletişim aracından mümkün olduğunca fazla yarar- lanmak olmalıdır. Dil, çağdaş uygarlığa açılan bir penceredir. Dünyadaki bilimsel gelişmeleri ancak bu pencere aracılığıyla iz-lemek mümkün olabilecektir.

Yabancı bir dili iyi öğrenebil- mek ve onu amaca uygun kulla- nabilmek için dinleme, okuma, konuşma yanında yazma beceri- sini geliştirmeye de yeterince yer verilmelidir (bk. Ay 2006). Yazma becerisinin gelişmesi için söz- varlığını genişletme çalışmaları yapmak gerekmektedir. Geniş bir sözvarlığına sahip olmak ise okumaktan, okuma alışkanlığını kazanmaktan geçmektedir. Söz- varlığının geniş olması, okunan ya da yazılan bir metnin daha üst düzeyde kavranmasını sağla- maktadır. Kimileri dil öğrenmeyi ‘akıcı ve düzgün bir biçimde ko- nuşmak’ olarak algılamaktadır. Oysa yabancı dil düzeyi yazılı anlatım aracılığıyla daha iyi belir- lenilmektedir. Öğrenci, öğren-

diği yabancı dilin yapısını yazılı anlatım yoluyla daha iyi öğrene- bilmektedir. Bu konuda M. A. K. Holiday şöyle der: “*Dil yazılmadı- ğı sürece bilinçsiz kalır*” (Aktaran: Tütüniş, 1995:44). Bu yüzden hangi dil öğretilirse öğretilsin, ya- zılı anlatım olanaklarından çokça yararlanılmalıdır. Bu gerçekleştirilirken, hem bilinçlenmeli hem de öğrenim hızı artırılmalıdır. Bu durum, yazılı anlatım becerisinin gelişmesi yanında diğer dilsel becerilerin de gelişmesini sağla- yacaktır. Öğrenci, neden ve niçin yazması gerektiği konusunda bi- linçlendirildiğinde, dil öğrenimi hızlanacağından, yazılı çalışma- lar buna katkı sağlayacak, öğ- renilenlerin pekiştirilmesi sağla- nacaktır. Dil öğrenimi sürerken, yazılı metinlerden yeterince ya- rarlanan öğrenci yeni beceriler kazanacak, kazandıklarını da geliştirebilecektir. Öğrenilen bir dil için geçerli olan okuduğunu/ dinlediğini anlama, anladığını da yazılı ve sözlü olarak anlatabilme becerisinin kazandırılmasıdır.

Avrupa Konseyi Yaşayan Diller Bölümünün ‘*Dil zengini Avrupa*’ ve ‘*Her dil dünyaya açılan kapı*’ sloganlarıyla 2001 yılını Avrupa Diller Yılı ilan etmesi, her ulusun dil öğretimine önem verilmesini gerekli kılmıştır. Burada temel amaç (bk. Yıldız 2003:20-21; Demirel 2002:5-10; Özekşi 2001:63-80), Avrupa Birliği’ne üye ülkelerin dil ve kültür kalıtları-



na sahip çıkmaları ve bunu diğer Avrupa ülkeleriyle birlikte paylaşmalarındır. Bu amaç doğrultusunda çok kültürlü, çok dilli Avrupalı olma bilincini yayararak birden çok dil öğrenmeyi desteklemektir. Bu yolla çok dil öğrenmenin farklı dil ve kültür geçmişine sahip insanlar arasında hoşgörüyü artıracak ve bireylerin birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlayacak amaçlanmaktadır. Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin birçoğu kendi dillerinin dışında bir başka dili bildiklerini belirtmektedirler. Böylelikle yaşam boyu dil öğrenme anlayışının her Avrupalının temel amaçlarının en başında yerini aldığı görülmektedir.

Yıldız (2003), dil öğretiminde günümüz gelişmelerinin ümit verici bir durum sunduğunu belirtmektedir. Avrupa Birliği'nin dil öğretimi konusunda verdikleri desteklerin "Avrupa Konseyi'ne üye ülkelerin kendi anadilleri dışında en az iki yabancı dilin yeter düzeyde öğrenilmesinin ilke olarak benimsendiği ve bu konuda bireylerin desteklenmesinin kararlaştırıldığı" dile getirilmektedir. Bu durum yabancı dil öğretimine önem verilmesi gerektiği savını desteklemektedir. Bir ulus diğer uluslarda yaşanan gerçekliklerin dışında kalmaz ve bu gelişmeleri gözardı edemez. Bu nedenle yabancı dil öğrenimine önem verilmeli, bu konuda atılan adımlara (8 yıllık kesintisiz eğitim, Eğitim

fakültelerinin programlarının değiştirilmesi, tam öğrenme, çoklu zeka, yapılandırmacılık gibi çağdaş yaklaşımların benimsenmesi ve eğitim öğretim ortamlarına taşınması...) aşamalı ve gelişmeli bir biçimde devam edilmelidir. Örgün öğretim programlarında yer alan yabancı dil öğretim programları Avrupa Konseyi'nin belirlediği çağdaş ölçütlere göre yeniden düzenlenmeli ve yaşama geçirilmelidir. Bu konuda atılan adımlara devam edilmelidir. Ülkemizde dilbilimsel çalışmaların dil öğretimine sunduğu olanaklardan yararlanma bilincine ulaşılmalı ve bu olanaklardan oldukça fazla yararlanılmalıdır.

### Kaynaklar

- Akarsu, Bedia, (1998), *Dil-Kültür Bağlantısı* (3. basım), İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Aksan, Doğan, (2007), *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim* (4. basım), Ankara: TDK Yayınları.
- Ay, Sıla, (2006), *Yabancı Dil Öğretiminde Günce Kullanımı*, *Dil Dergisi*, Ankara: TÖMER Yayınları, sayı:134, s. 55-69.
- Başkan, Özcan, (2007), *Bir Bilim-Eri'nden Yaşayakalanlar*, İstanbul: Multilingual.
- \_\_\_\_\_, (1988) *Bildirişim*, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Demircan, Ömer, (1988), *Türkiyede Yabancı Dil*, Ankara: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Özcan, (2007), *Yabancı Dil Öğretimi*, Ankara: PegemA Yayınları.
- \_\_\_\_\_, (2002), 2001 Avrupa Diller Yılı ve Türkçe Öğretimi, *Dil Dergisi*, Ankara: TÖMER Yayınları, sayı:112, s. 5-10.
- Ekmekçi, F. Özden, Vural Ülkü,

1989 *Dil Bilimi Uygulamaları*, Adana: Çukurova Üniversitesi Yayınları.

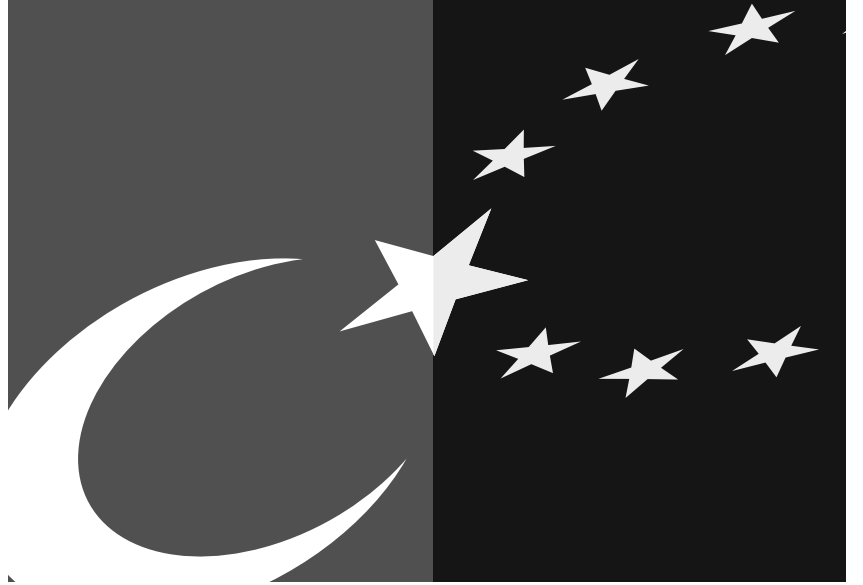
- Ergin, Muharrem, (1995), *Üniversiteler İçin Türk Dili*, İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Günay, Doğan, (1995), *Roman Çözümlemesine Toplumdilbilimsel Bir Yaklaşım*, *Dil Dergisi*, Ankara: TÖMER Yayınları, sayı:35, s. 5-24.
- İşeri, Kamil, (1996), *Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi*, *Dil Dergisi*, Ankara: TÖMER Yayınları, sayı: 43, s.21-27.
- Köse, Dursun, (2004), *Yabancı Dil Öğretiminde Ortak Ölçütler ve TÖMER*, *Dil Dergisi*, Ankara: TÖMER Yayınları, sayı:125, s. 24-32.
- Peçenek, Dilek, (2005), *Yabancı Dil Öğretiminde Araç Geliştirme*, *Dil Dergisi*, Ankara: TÖMER Yayınları, sayı:129, s. 85-96.
- Rifat, Mehmet, (1990), *Dilbilim ve Göstergebilim Çağdaş Kuramları*, İstanbul: Düzlem Yayınları.
- Özkeski, Erdal, (2001), 2001 Avrupa Diller Yılı Bilgi Paketi, *Dil Dergisi*, Ankara: TÖMER Yayınları, sayı: 99, s.63-80.
- Saussure, Ferdinand De, 1976 *Genel Dilbilim Dersleri*, çev. Berke Vardar, Ankara: TDK Yayınları.
- Sebeok, Thomas, (1995), *Göstergebilime Giriş*, (çev. Mine Mutlu İlgüven), *Dil Dergisi*, Ankara: TÖMER Yayınları, sayı:37, Dilbilim Çevirileri Özel Sayısı, s. 59-75.
- Türk Dil Kurumu, (1983) *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, Ankara: TDK Yayınları, sayı:379-380.
- Tütüniş, Birsen, (1995), *Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesinde Öğrencinin Bilinçlendirilmesi ve Genel İngilizce Öğretimi*, *Dil Dergisi*, Ankara: TÖMER Yayınları, sayı:29, s. 44-45.
- Yıldız, Cemal, (2003), *Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Programında Yeni Yapılanma*, *Dil Dergisi*, Ankara: TÖMER Yayınları, sayı: 121, s. 7-21.

# Avrupa Birliği ve Türkiye’de Yabancı Dil ve Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikaları

Yrd. Doç. Dr. Faruk Türker\*

## Küreselleşme, Dil ve İngilizce

Küreselleşme (Globalleşme) ve yerel kültürler etkileri üzerinde çok farklı görüşler vardır. Bunlardan biri, globalleşmeyi Batılılaşma veya Amerikanlaşma olarak tanımlar. Çünkü Batılı güçler veya daha da spesifik anlamda Amerika Birleşik Devletleri dünyada ekonomisi, askeri yapısı ve kültürü ile baskın olan tek dünya gücüdür ve küreselleşmenin en çok bilinen görünür kültürel ifadeleri American Coca Cola, McDonald’s ve CNN de bunu destekler niteliktedir (Giddens. 2000, 33). Bu görüşe karşı olanlar, küreselleşmenin kaçınılmaz iç içe bir süreç olduğunu savunurlar. Mike Featherstone, küreselleşme ile ilgili çalışmasında bu görüşü şöyle açıklar: “Biz birbirimizin arka bahçesindeyiz, bu nedenle sınırsız gezegenimizin bir çelişkili sonucu olarak şunu görürüz; gezegenimiz türdeşlik (homojenlik) üretmez, büyük bir



farklılık ve çeşitliliğin farkında olmamızı sağlar” (Featherstone, 1995, 86). Featherstone (1995, 117), küreselleşmeyi çoklu yol, yerel kültürlerin dünyaya açılmasına izin veren farklılaşma ve zenginleşme, kültürel çeşitlilik olarak tanımladıktan sonra şunu öneriyor: “Küreselleşmeyi tanımlamaktan kaçınırsınız, çünkü onu tanımlarken çok basitleştirme, karşınızdakilerin direnme ve manevraları sizi alıkoyar.” Arjun Appadurai (2001, 5) de, küreselleşmeyi fikirlerin, ideolojilerin, iyiliklerin, mesajların, teknoloji ve tekniklerin ortaya konmasını sağlayan bir olgu olarak tanımlamayı tercih eder. Anthony Smith (2003, 180), Appadurai ile aynı

fikirde olarak şunu iddia eder: “Küreselleşmeyi çok basite indirgeyerek; yerel ve ulusal kültürleri yok eden, ortak tarihi tecrübeler ve hatıraların şekillendirdiği kimlik ve kültüre küçümseyerek bakan bir olgu olarak tanımlamamalısınız.” 1980’li yılların başından beri Türkiye giderek artan bir şekilde küresel ekonomik ve kültürel yoğunluk içinde olmuştur (Friedman, 72).

Bu yazıda, genel olarak küresel etkinin yansıması olarak İngilizce’nin ve özellikle olarak da Amerikan ve Batı etkisinin Türkiye’de ne kadar popüler olduğunu inceleyeceğiz. İngilizce’nin Türk medya ve eğitim sisteminde

\*Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü

giderek artan bir şekilde kullanımı, İngilizce'nin ülkeye hangi kanallardan girdiğini ve yerel kültürü nasıl etkilediğini gösterir. Ayrıca, Türk medyası, basın yayını ve eğitim sisteminde yapılacak küçük bir araştırma gösterir ki, İngilizce, Türkiye'de en yaygın kullanılan yabancı dildir. Tarih boyunca Türkiye'de Fransızca, Arapça ve Farsça gibi yabancı diller zaman zaman popüler oldu. Örneğin 15. yüzyıldan 20. yüzyılın başlarına kadar Farsça popüler idi. Buna rağmen, bilim adamlarının işaret ettiği gibi, seçkinler arasında oldukça sınırlıydı. Başka bir deyişle Farsça hiçbir zaman geniş kitleler tarafından benimsenmedi (Yücel, 1982, 21). Öte yandan, İngilizce, sadece seçkinler değil, sıradan insanlar ve özellikle Türk gençliği tarafından da benimsendi. Türklerin genel olarak ne kadarının İngilizce kullandığını gösteren kesin istatistikî bilgi olmamasına rağmen İngilizce'nin Türkiye'de basında ve medyada giderek artan bir yoğunlukta kullanıldığını çok açıkça görebilirsiniz.

Birçok kişi, özellikle gençler, 'Tarzanca' diye adlandırılan ne olduğu belli olmayan Türkçe-İngilizce karışımı bir yapıyı kullanmayı tercih ediyorlar. Televizyonda bile bazı konuşmacılar bir sanat etkinliğini veya bir sergiyi 'Tarzanca' sunarlar. Örneğin, "başlamak" yerine "start almak" tercih ediliyor, kaldı ki, bu kelime

ne Türkçe ne de İngilizce. Ayrıca gençlerimiz ne yazık ki "part time iş", "full time iş", "prime time olmak", "cool olmak", "rating almak" gibi ifadeleri çok yaygın olarak kullanıyor. İngilizce'nin Türkiye'de yaygın olarak kullanılması, küreselleşme süreci içerisinde yer almamızla yakından ilişkilidir. Türkiye 1980'li yıllardan başlayarak küreselleşmenin etkisi altında kalmıştır (Robins, 1996, 72). Bu süre içinde pek çok unsur çok önemli roller oynamaktadır: Piyasanın giderek daha çok milletlerüstü hale gelmesi, küresel medya ve iletişim imkânlarının artması, nüfusun hareketliliği (turizm, göç gibi), soğuk savaşın sona ermesi ile eylemlerin birlikteliği, ... gibi (Robins, 1996, 73). İngilizce'nin Türkiye'de artarak yoğun kullanımında, çok geniş ölçüde milletlerüstü karşılaşmanın yakın ticari ilişkilerin, daha sık yaşandığı kültürel akımın yoğunluğundaki artış, teknolojideki baş döndürücü gelişme, iletişimdeki gelişmeler ile bağlantılı olması önemli bir rol oynamaktadır. İnternet kullanımı, bilindiği gibi Nisan 1993'te başlamıştır. 1997'nin sonuna kadar internet bağlantısı olan bilgisayar sayısı 30.000, internet kullanıcıları yaklaşık 250.000 idi. Bu sayı bugün 5 milyondan fazladır. İngilizce'nin Türkiye'de yaygınlaşmasında internetin çok önemli bir rolü vardır. Çünkü biliyoruz ki; internetin yüzde 90-95'i İngilizce'dir (Radikal, Lauffer, 2001, 46). Türkiye'nin

küresel ekonomiye entegrasyonu da İngilizce'nin yaygınlaşmasını hızlandırmıştır. Türkiye'de Türkçe yayınlanan Hürriyet, Milliyet, Sabah ve Radikal ile yerel yayınlanan Yeni Asır gibi gazetelerdeki iş ilanları gösteriyor ki; uluslararası bağlantısı olan birçok firma, personelinden en az bir yabancı dil, İngilizce istemektedir. Bunun gibi turizm gelirlerindeki artış, İngilizce'nin popülerliğini artırmıştır. Turizm gelirlerinin paylaşımı istatistiğine göre, Türkiye'nin turizm gelirinin "gayri safi milli hasıla" içerisindeki yeri yıllara göre şöyle olmuştur: 1963'te 7.7 milyon ABD Doları, 1980'de 326.7 milyon ABD Doları, 2000'de 7 milyar 636 milyon ABD Doları (State Institute of Statistics, Share of Tourism Receipts in the Gross National Product, 1963-2000). Özellikle turistik yerler başta olmak üzere pek çok yerde işaret levhaları ve reklam tabelaları çoğunlukla İngilizce'dir ve otel, dükkan, lokanta sahipleri işyerlerine İngilizce isim vererek daha çok yabancı turist çekebileceklerini düşünmektedir (Ertan, 3). Türkiye'nin güney bölgesindeki Alanya ve Antalya gibi birçok turistik bölgede Rusça işaretler görülebilirsiniz. Hiç şüphe yok ki, televizyon küresel kültür için önemli bir kaynaktır (Barker, 1999, 3). Özel TV kanallarının, Kablo TV, uydu yayınının yaygınlaşması, yabancı, özellikle, Amerikan filmlerinin baskın hale gelmesini ve bu yolla İngilizce'nin hızla yayılma-

sını sağlamıştır. Türkiye’de ilk TV yayını 30 Ocak 1968’de başlamış, ilk renkli program 1982’de yayına girmiştir. 1968’den Ekim 1990’a kadar TRT ve onun uzantıları olan TRT 2, TRT 3, TRT 4, TRT GAP ve TRT İnt izlenebilen tek TV istasyonuydu. Star TV’nin 1990’da yayın hayatına başlamasıyla TV’de çok kanallı hayat başlamış oldu.

### **Avrupa Birliği’nin Yabancı Dil ve Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikaları**

Bilgi toplumu olgusu ve küreselleşme süreci, Avrupa Birliği’nin yabancı dil politikaları bakımından ele aldığı, İngiltere’nin Avrupa Birliği’ne üye ülkelerde de küresel iletişim dili olarak öğrenilmesi gerektiğini savunan görüşlerle karşılaşmaktayız. Ancak Avrupa Birliği son yıllarda İngiltere’nin birçok alanda tek dil olarak egemenliğine karşı çokdilli ve çokkültürlü Avrupa Yurttaşlığı kavramını savunmaktadır. Bu düşünce Maastricht ve Amsterdam antlaşmaları ile de güçlendirilmiştir. Bu bağlamda, tek dilin egemenliğinin önlenmesi çerçevesinde Avrupa Yurttaşlarının zorunlu eğitim süresinde kendi anadilinin dışında en az iki başka dili öğrenmesi, Avrupa Birliği’nin yabancı dil eğitim politikasını belirleyen önemli bir ilke durumdadır. Burada, Polat’ın da

vurguladığı gibi, “Avrupa kültürünün ve Avrupalılık düşüncesinin belirleyici özelliği, onu yaratan dil ve kültürlerin çeşitliliğidir. Birliğin oluşturduğu bütünleşmeye karşın, Avrupa’nın özünü oluşturan dil ve kültür çeşitliliği, korunması ve sürdürülmesi gereken bir zenginliktir ...” (Polat 2001: 31) düşüncesi, Avrupa Birliği’nin dil eğitim politikalarının başat amacı olarak görülmektedir.

Yabancı dil öğretiminin desteklenmesi, Avrupa Birliği’nin eğitim politikalarında önemli bir yer tutmaktadır. Bu amaçla Socrates programı kapsamında Erasmus ve Lingua programları oluşturulmuştur. Erasmus, “Yüksek öğrenimde Avrupa ülkeleri arasındaki işbirliğini geliştirmeyi ve insan kaynaklarının kalitesini yükseltmeyi amaçlayan bir programdır” (MESS 1999: 128). Bu program içerisinde eğitimde Avrupa boyutu için üniversitelere verilen destekler arasında bütünleşmiş dil kursları geliştirme olanağı da bulunmaktadır. Lingua programı, “Avrupa’da eğitimin her düzeyinde yabancı dil öğrenme ve öğretmenin nitel ve nicel açıdan geliştirilmesine hizmet eden bir programdır. Programın amacı, dil eğitiminin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasıdır” (MESS 1999: 130). Programa orta ve yükseköğretim öğrencileri, eğitimciler ve işçiler katılabilmektedirler. 1990 yılında uygulanmaya baş-

lanan Lingua programının öncelikli hedefi, Avrupa Birliği’ne üye ülkelerin resmi dillerinin öğretilmesidir. Programın faaliyetleri beş ana başlık altında toplamak mümkündür:

- Yabancı dil öğretmenlerinin eğitimi için Avrupa işbirliği programları,
- Yabancı dil öğretmenlerine yönelik hizmetçi kurslar,
- Gelecekteki yabancı dil öğretmenleri için asistanlık,
- Dil öğrenme ve öğretme için müfredat programlarının ve ders araç-gerecinin geliştirilmesi,
- Dil öğrenme için ortak eğitim projelerinin geliştirilmesi.

Lingua programı ile Avrupa’da birçok kişi eğitilmiş ve bu alanda yüzlerce proje hayata geçirilmiştir. Avrupa Birliği’nin ve Avrupa Konseyi’nin yabancı dil öğrenmeye verdiği önem, geçtiğimiz 2001 yılının Avrupa Diller Yılı olarak ilan edilmesi ile daha da pekiştirilmiştir. Başlangıç noktası olarak, dil becerilerinin karşılıklı anlayış, demokratik istikrar, istihdam ve dolaşım için önemli oluşu alınmıştır. Diller Yılı’nın amacı:

- Avrupa’nın dil mirası konusunda bilinci artırmak ve bunu tanıtmak,
- Bütün Avrupa vatandaşlarını dil öğrenmeye teşvik etmek,
- Avrupa’daki yaşam boyu dil öğrenimini desteklemek olarak belirlenmiştir.

Bu bağlamda yabancı dillerin öğretimine/öğrenimine ilişkin ortak dil düzeyleri saptanması yoluna gidilmiştir. Avrupa Konseyi yabancı dil iletişim becerisi seviyelerini tanımlamak için Ortak Avrupa Düzeni Diller Belgesi; öğrenme, öğretme, değerlendirme adı altında bir sistem geliştirmiştir. Kurs düzenleyicileri, öğretmen eğitmenleri, sınav komisyonları tarafından sertifika verme, öğretme ve planlama aşamalarında bundan böyle bu ölçütler temel alınmaktadır. Bu düzenlemeye göre dil düzeyleri şu şekilde belirlenmiştir:

#### A Temel Dil Kullanımı:

- A1 Dili Tanıma Düzeyi
- A2 Ara Düzey

#### B Bağımsız Dil Kullanımı:

- B1 Eşik Düzey
- B2 İleri Düzey

#### C Yetkin Dil Kullanımı:

- C1 Özerk Düzey
- C2 Yetkin Konuşucu Düzeyi (Sevil 2002:3).

Ayrıca "Avrupa Konseyi'ne üye ülkelerin eğitim bakanları tarafından 15-17 Ekim 2000 tarihleri arasında Polonya'nın Krakov kentinde düzenlenen konferans sonunda imzalanan sonuç bildirgesinde; yabancı dil öğretimi uygulamalarında, her öğrenci için bir gelişim dosyası tutulmasına, dil öğretiminin belirlenen standartlara göre yapılmasına ve bunun belgelendirilmesine karar

verilmiştir" ([www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/12.htm](http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/12.htm)).

Bu amaçla Avrupa'nın her yerinden altyapı ve yaş gözetmeden yabancı dil öğrenenlerin tüm dil becerilerini bir belgede saklayabilecekleri Avrupa Dil Gelişim Dosyası hazırlanmıştır. Dosya kişisel bir belgedir ve düzenli olarak öğrenen tarafından güncelleştirilen üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler aşağıdaki gibidir:

- Dilsel nitelik ve becerilerin (resmi ve gayri resmi) uluslararası geçerliliği olacak bir şekilde yer aldığı pasaport bölümü;
- Öğrenenlerin dilsel bilgilerini ve öğrenim deneyimlerini geniş bir şekilde anlattıkları/kaydettikleri dil ve kültürel biyografi/dil öğrenim geçmişi bölümü;
- Öğrenenlerin öğrendikleri yabancı dil (ler) ile ilgili yaptığı her türlü çalışmanın yer aldığı dosya bölümü (Demirel 2003:159-193).

Avrupa Dil Gelişim Dosyası, insanları dil öğrenmeye teşvik ederken, Avrupa'nın her yerinde yaşayabilme, eğitim olanaklarını tekrar oluşturabilme ve iş başvu-



ricularında destek olacak biçimde kişiye ait dil becerilerinin düzenli bir kaydını yapabilmesine de imkân tanımaktadır.

Öğretmen eğitiminin ve dil öğretiminde yenilikçi yaklaşımların da önemini vurgulayan Avrupa Konseyi, Avusturya'nın Graz şehrinde Avrupa Modern Diller Merkezi'ni kurarak etkinliklerine yeni bir boyut kazandırmıştır. Başlangıçta üç yıl (1994-1997) için açılan merkez bugün Avrupa Konseyi'nin sürekli bir kurumu konumundadır. Merkezin temel amacı, dil öğretiminde ve öğreniminde uygulamayı teşvik etmek, üye ülkelerde dil öğrenimini geliştirmekle ilgili araştırma projelerine, televizyon ve radyo yayınlarına destek olmaktır. Merkezin etkinlikleri arasında yabancı dil öğretmenlerinin eğitimi, iletişim ve bilgi teknolojilerinin kullanılması, erken yaşta dil öğrenimi, kitap tasarımı gibi konular da bulunmaktadır (bkz: <http://www.ecml.at>).

Tüm yeni düzenlemelerle birlikte bugün Avrupa Birliği içinde çokdillilik tartışmaları çok boyutlu olarak sürmektedir. Özellikle Birliğin yazışmalarda kullandığı ya da kullanacağı diller tartışılmakta, bunun yanısıra resmi metinlerin çevirilerinin tüm üye ülkelerin dillerine aktarılması çalışmalarının getirdiği maddi yükün 2004 yılında Birliğe yeni üyelerin katılımıyla daha da artacağı hesaplanmaktadır.

Türkiye bugün bilgi çağını yaşayan dünyada Avrupa Birliği'ne girme süreci içindedir. Dolayısıyla bugünün yoğun ilişkiler ağı içerisinde ülkemizin de etkin olarak yerini alması, kendi özgün koşullarını gözönünde bulundurarak uygun eğitim politikaları üretmesiyle doğru orantılıdır. İletişim alanında yaşanan hızlı değişimler sonucu bilgiye ulaşmanın en önemli yollarından birisinin de, iletişimi sağlayacak yabancı dil/diller bilme zorunluluğu olduğu açıktır. Bu bağlamda çalışmanın bundan sonraki bölümünde, ülkemizde son yıllarda yabancı dil öğrenme ve öğretme politikalarında yaşanan değişiklikler yukarıda anlatılan gelişmeler ışığında ele alınıp tartışılacaktır.

Avrupa'daki bütün ulusal ve yerel dillerin öğrenilmesi için gerçekçi ve geçerli dil öğrenme amaçları geliştirmek (örneğin,

Avrupa Konsülü'nün belirlediği Threshold Level). Bu şekilde dil öğrenimi ve öğretiminde bütünlük ve şeffaflık yaratarak kalite getirmek. Eğitim kurumlarının dil öğretimini daha bütüncül ve şeffaf bir şekilde, daha iyi uluslararası koordinasyon ve çeşitlendirilmiş dil öğrenme planlayabilmeleri için "Avrupa Referans Dil Çatısını" kullanmalarını teşvik etmek. Yaşam boyu öğrenme bakışıyla, öğrenenleri yüreklendirmek ve onların dil öğrenmeleri ile ilgili belirli kişisel, dilsel ve kültürel deneyimlerini belgeleyebilecekleri "Avrupa Dil Portfolyosunun" kullanılmasının desteklenmesi. Eğitim kurumlarının hareketlilik için gerekli olan standartları ve prosedürleri belirlemeleri sağlanmalıdır. Çokdillilik yetilerinin ve bazı becerilerin değerlendirilmesi için çeşitli formların geliştirilmesi. Bir dilin öğrenilmesinden sonra sertifikalar ve diplomalar verilmesini sağlamak.

Her düzeyde, yeterli miktarda ve donanımlı dil öğretmenlerini yetiştirme, bu şekilde birçok dil öğretiler. Akademik konuların ve mesleki hazırlığın iyi dengelendiği bir yabancı dil öğretmeni yetiştirimi için yüksek standartları sağlamak. Eğitim kurumları, üniversiteler, eğitim araştırma merkezleri ve okulları arasında yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesinde işbirliği sağlanmalıdır. Dilsel, kültürlerarası, eğitimsel ve psikolojik unsurlar



taşıyan öğretmen yetiştirme kursları tasarlanmalıdır. İki taraflı anlaşmalar yoluyla, öğretmenlerin eğitimlerinin bir bölümünü öğretecekleri dilin günlük iletişimde kullanıldığı ülkede geçirmeleri sağlanmalıdır. Öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimler planlanmalıdır. Bu eğitimlerde, kültürel farklılıklara karşı saygı ve bilinç geliştirmek için kültürlerarası unsur; çokdilliliğin gelişmesi için yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen “öğrenmeyi öğrenme” boyutu; modern teknolojinin kullanılması, bu şekilde de öğretmenlerin teknolojiyi günlük sınıf derslerinde ve mesleki yaşamlarında rahat bir şekilde kullanmalarını sağlamak; öğrenenin öz değerlendirmesini de içeren sınav ve değerlendirme ilkeleri bulunmalıdır. Ayrıca, öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimlerinde, yüksek düzeyde dil becerilerini geliştirebilecekleri uygulamalar; yönetsel gelişmeleri takip (yeni teknolojilerin kullanılması gibi); öğrettikleri dilin kültürüyle ilgili deneyimlerini derinleştirmek ve genişletmek; uluslararası etkileşim ağları yoluyla bilgi ve deneyimlerini paylaşabilecekleri alanlar yaratmak; eğitime Avrupalılık boyutunu getirmek gibi unsurlar bulunmalıdır.

Avrupa Birliği'nin dil politikalarıyla ilgili bağlamı böylece oluşturulduktan sonra Türkiye'nin dil öğretimi bağlamında ne durumda bulunduğu bakmak gerekmektedir. Bu amaçla, Avrupa

Komyonu'nun “Türkiye 2006 İlerleme Raporu'na” bakmak yerlidir. Bu bağlamda, raporun ilgili bazı başlıklarına bakılacaktır. Bunlar, yukarıda da belirtilen mesleki hareketlilik, bilgi toplumu, bilim ve araştırma, eğitim ve kültürdür.

Avrupa Birliği Türkiye 2006 İlerleme Raporu'na göre, mesleki hareketlilik ve işçilerin serbest dolaşımı konusunda kayda değer bir gelişme olmamıştır. Buna göre, “Birçok kanun ve mesleki kuruluşların rolü yabancı işçilerin serbest dolaşımına sınırlama içermektedir. Kamu İstihdam Hizmetlerinin Modernizasyonu'na devam edilmiştir. EURES (Avrupa İstihdam Hizmetleri) ağına gelecekte katılım için personel eğitimine dikkat etmek gerekmektedir. Sosyal güvenlik sistemlerinin eşgüdümü konusunda, yeni sosyal güvenlik reform kanunları yabancı uyrukuların çalışma şartları ve sosyal güvenlik haklarını düzenleyen bazı unsurlar içermektedir.”

Aynı rapora göre, “Elektronik iletişim ve bilgi teknolojilerinde bazı ilerlemeler kaydedilmiştir. Türkiye, yeni uygulama mevzuatının çıkmasıyla uyum çabalarına devam etmiştir. Bilgi toplumu hizmetlerinde ise, Türkiye 2006 Haziran ayında Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı'nı kabul etmiştir. Radyo/televizyon yayınlarına erişim hususunda, Türkçe dışındaki dillerde yapılan yayınlar alanında yerel ve bölgesel düzey-

de ilerleme sağlanmıştır. Ancak, Türk Vatandaşlarının Günlük Yaşamlarında Geleneksel Olarak Kullandıkları Farklı Dil ve Lehçelerde Yapılacak Radyo ve Televizyon Yayınları Hakkındaki Yönetmelik (2004) uyarınca, televizyondaki yayınların süresi günde 45 dakikayı ve haftada toplam 4 saati geçmemektedir. Radyodaki yayınların süresi günde 60 dakika, haftada toplam 5 saat ile sınırlandırılmıştır. Radyo Televizyon Üst Kurulu, Mayıs 2006'da müzik ve sinema eserleri söz konusu olduğunda kısıtlamaları kaldırma kararı almıştır. Ulusal düzeyde, bir kamu kuruluşu olan Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) Boşnakça, Arapça, Çerkezce, Kırmence ve Zazaca yayınlar yapmaktadır. Ancak, bu yayınlar haftada beş gün ve günde 30-35 dakika ile sınırlı olup, kapsam bakımından sadece haber, spor, müzik ve belgesellerden oluşmakta, örneğin çocuk programlarını kapsamamaktadır.” Bu nedenle 24 saat Kürtçe yayın yapan TRT 6 yayın hayatına başlamıştır.

“Bilim ve araştırma alanında, araştırma ortamını geliştiren faaliyetler ve AB ile araştırma işbirliği bakımından daha iyi düzeyde ilerleme sağlanmıştır. Türkiye ayrıca Müşterek Araştırma Merkezi ile aktif olarak işbirliği içerisinde (doğrudan faaliyetler). Türkiye'nin araştırma politikası, araştırma ve geliştirme bütçelerinde ciddi bir artışa yol açmıştır.



2002'ye kıyasla neredeyse beş kat artış söz konusudur. 15 şehirde yeni üniversiteler açılmıştır. FP6'ya kademeli şekilde daha başarılı biçimde katılım da dahil olmak üzere Türkiye'nin bilim ve araştırma yeteneklerinde gelişme kaydedilmiştir. Türkiye'nin FP6 çerçevesindeki başarı oranı yükselmiş olup, şu anda yüzde 17 civarındadır. Ancak, yüzde 20 civarında olan AB ortalamasının altındadır. Fon aktarımı bakımından, Türkiye küçük projeleri elde etme konusunda çoğunlukla başarılı olmuştur. Ancak, AB fonları potansiyel düzeyde kullanılamamıştır. Araştırmacıların, bilim ve toplumun hareketliliği ve Bilim ve Teknoloji Eylem Planı çerçevesindeki tedbirler için GSYİH'nin yüzde 3'ünün tahsisi bağlamındaki faaliyetler dikkate alındığında Türkiye'nin Avrupa Araştırma Sahası'na halihazırda iyi biçimde entegre olduğu düşünülmektedir. Bilim adamı sayısı AB ortalamasının altındadır. Araştırma, eğitim müfredatına yeterince dahil edilmemiştir. Özel sektörün ve KOBİ'lerin araştırma faaliyetlerine ve FP6 programına katılımı çok düşüktür. Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) yeni destek programları başlatmış ve kadrosuna 50 genç uzman almıştır."

"Eğitim, öğretim ve gençlik konularında iyi gelişme kaydedilmiştir. Türkiye, Topluluğun

Leonarda da Vinci, Socrates ve Youth programlarına başarılı biçimde katılmaktadır ve programların ülke çapında duyurulmasına yönelik önlemler alınmıştır. Başvurulardaki kayda değer artış ve Türkiye'nin gelecekteki Lifelong Learning ve Youth in Action programlarına katılımını önemli ölçüde artırma niyeti dikkate alındığında, bu konulardan sorumlu

**Bilimsel bir zemin üzerine yapılanmış yabancı dil öğretmeni yetiştirimi ile, uzak bir hedef olarak görülmesine rağmen kültürler arası iletişimi başarmak mümkündür. Bu şekilde oluşacak 'köprüler' bireylerin ve ülkemizin yararına olacağı kadar, Avrupa Birliği sürecine ve dünya barışına da büyük katkılarda bulunacaktır.**

olan Ulusal Ajans, daha fazla güçlendirilmesinden ve prosedürel gerekliliklerin azaltılmasından fayda sağlayacaktır. Türkiye, Eğitim ve Öğretim 2010 Çalışma Programı Eşgüdüm Grubuna ve çeşitli kümelerle aktif bir şekilde katılmaya başlamıştır. OECD ortalamasının altında kalmalarına rağmen, tüm eğitim seviyelerinde kayıt oranlarında artış görülmüştür. Kamuoyuna etkin bir biçimde

duyurulmuş olan kız çocuklarının eğitimine yönelik kampanya başarılı olmuştur. İlköğretim ve mesleki eğitimde gözden geçirilmiş müfredat uygulamaya konulmuş ya da pilot uygulamaya geçilmiştir. Türkiye, Avrupa Nitelikler Çerçevesi'nin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Ancak, ulusal nitelikler sistemi henüz tesis edilmemiştir. Yaşam boyu eğitime katılım oranları çok düşüktür, ancak, 2000 yılındaki yüzde 1.1 oranına kıyasla 2005'te yüzde 2'ye yükselmiştir. Avrupa Kredi Transfer Sisteminin Haziran'da Türkiye'de zorunlu olması ile birlikte yüksek eğitimdeki Bologna sürecinin uygulaması yönündeki gelişme devam etmiştir. Türkiye, Culture 2000 isimli Topluluk programında yer almaya başlamıştır. Türkiye, Çeşitlilik ve Kültürel Farklılığın Korunması ve Geliştirilmesine ilişkin UNESCO Sözleşmesi'nin kabulünü desteklemiş ve onay için işlemleri başlatmıştır."

### **Türkiye'nin Yabancı Dil ve Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Politikaları**

1997 yılında Eğitim Reformu'nun eğitim sistemine getirdiği yeniliklerden öğretmen yetiştirilmesini de etkilenmiş ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemine yönelik önemli adımlar atılmıştır. Bu adımlardan en önemlisi öğretmen yetiştirme görevinin Eğitim Fakültelerine ve

rilmesidir. Bu doğrultuda Yüksek Öğretim Kurulu'nun çalışmaları sonucu öğretmen yetiştirilmesine yönelik yeni ders programları hazırlanmıştır.

Bu bir çerçeve programdır ve yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi için hazırlanan yeni program, diğer öğretmen yetiştiren bölümlerin programlarında da olduğu gibi bağlayıcı niteliktedir. Bu programın getirdiği yenilikler şöyle sıralanabilir:

- Yeni programlarda kuram ve uygulamanın bir bütünlük oluşturduğu görüyoruz. Başka bir anlatımla, daha önceki yıllarda uygulanan yabancı dil öğretmeni yetiştiren programlar incelendiğinde ağırlığın bilgi verme boyutunda odaklanan, dilbilim, edebiyatbilimi gibi derslerde olduğu söylenebilir. Bu dönemde öğretim becerisini geliştirmeye yönelik uygulama derslerine programlarda nerdeyse hiç yer verilmemiş ya da bu tür dersler sınırlı kalmıştır (Polat ve Tapan, 2001). Dolayısıyla kuram ve uygulama bütünlüğünün yeterince sağlanamamış olması yabancı dil öğretmeni yetiştirmede uygulama alanında çeşitli aksamaların görülmesine yol açmıştır. Nitelikli yabancı dil öğretmeni yetiştirmek bilimsel bir süreçtir. Bu doğrultuda şunu söyletebiliriz; Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanmasıyla oluşturulan yabancı dil öğretmeni yetiştiren ders programları anıldığı gibi

kuram/alan bilgisi ve uygulamanın bütünlüğünün sağlanmasını amaçlamıştır ve tümüyle yabancı dil öğretmeni yetiştirmeye yönelik programlardır.

- Erken yaşta yabancı dil öğretimi gibi güncel gelişmelere yönelik dersler programda yer almaktadır. Bu da, yeni düzenlemenin yabancı dil eğitimi bağlamında getirdiği bir diğer olumlu değişiktir. Yabancı dil eğitiminin ilköğretimin 4. sınıflarında başlamasıyla, o yaş grubuna verilecek yabancı dil derslerinin niteliğinin değişmesi bu tür derslerin öğretmen yetiştiren programlarda bulunması zorunluluğunu getirmiştir. Örneğin Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersi erken yaşta yabancı dil öğretim yöntemlerinin aktarıldığı bir ders olarak yeni düzenlemede yerini almıştır.

Bu noktada özellikle Almanca ve Fransızca öğretmenlerinin yetiştirilmesinde, ders programlarında yapılması gereken kimi eklemeler ve çıkarmalar gerekiyor. Ülkemizde sürdürülen yabancı dil politikalarının İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesine ağırlık verdiğini biliyoruz. Bu doğrultuda zorunlu olarak eğitim programlarında Almanca ve Fransızcanın, İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak öğretilmesi sorunu gündeme gelmektedir. Bugün bu konuda yapılan birçok bilimsel çalışmadan yararlanarak Eğitim Fakültelerinin Almanca

ve Fransızca öğretmeni yetiştiren programlarına bu dillerin ikinci yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin bilgilerin ve uygulamaların verildiği derslerin yerleştirilmesi uygun olacaktır.

Günümüzün eğitim politikaları her yaşta yabancı dil öğrenmeyi destekleyen politikalar. Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesinde de bu söz konusu olmalıdır. İlk ve orta öğretim düzeyinde çokdilli ve çokkültürlü bireyler yetiştirilmesi gerektiğini savunurken, bu bireyleri yetiştirecek yabancı dil öğretmenlerinin de çokdilli ve çokkültürlü olarak yetişmesini savunmak yanlış olmayacaktır. Bu bağlamda ikinci bir yabancı dilin yabancı dil öğretmeni yetiştiren programlarda zorunlu dersler arasında yer alması gerekmektedir.

Üzerinde önemle durulması gereken bir başka nokta da yabancı dil öğretmeni yetiştiren programların Avrupa Birliği'nin yabancı dil politikaları aktarılabilirken sözü edilen, yabancı dil düzeylerinin uluslar arası boyutlarda belirlenmesi için öngörülen sistem doğrultusunda düzenlenmesi olmalıdır. Başka bir deyişle yabancı dil öğretmenleri yetiştiren programlar düzenlenirken dilsel yetilerin uluslar arası boyutlarda derecelendirilmesine uygun olarak yapılandırılması, çağdaş yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesinin bir gereğidir.

### Sonuç

Başkalarını kendi çıkarları doğrultusunda etkilemek için doğru olan bilgi saptırılabilir. Güdüleme dediğimiz bu etkileme yönteminin en kolay aracı dildir. Güdülemin türleri vardır: ekonomik, siyasal, dilsel, güdüleme gibi. Bunlarda sürekli dilden yararlanılır. İletişimde uydu teknolojilerinin geliştiği, uzak mesafelerin her bakımdan yakınlaştırıldığı bir dönemde kültürler arası etkileşme kaçınılmazdır. Kültürlerarası etkileşimin karşılıklı ve dayatma olmaksızın kendiliğinden oluşması, kültürel yapıyı olumsuz etkilemez. Ne var ki, belirli bir kültürün, diğer kültürlerle tek yönlü dayatılması durumunda, gerekli önlemler alınmadığında milli kültürlerin aşınması, buna bağlı olarak kuşaklar arası “kültürel çatışma” ve “kimlik bunalımı”nın yaşanması muhtemeldir.

Avrupa Birliği'ne uyum çerçevesinde, Türkiye'deki yabancı dil öğretim programları da Demirel'in ifade ettiği gibi “Avrupa Konseyi, Yaşayan Diller Bölümü'nün geliştirdiği standartlara göre düzenlenmesi önemli görülmektedir” (Demirel 2003:18). Bu öneri sadece bir tavsiye niteliğinde algılanmamalı, çünkü ülkemizde ilköğretimden üniversiteye kadar tüm eğitim-öğretim kurumlarında yabancı dil öğretimine önem verilmesine rağmen, elde edilen sonuçların yeterli olmadığı ger-

çeği tartışmalarda yoğunluk kazanmaktadır. İki veya üç yabancı dilin konuşulduğu bir toplum olmanın yolları en kısa zamanda belirlenmeli ve bu doğrultuda tüm yetkililer gereken çalışmaları ortaya koymalıdır. Ülkemizde hiç şüphesiz bu statüde olan diller Almanca, Fransızca, İtalyanca gibi diğer Avrupa dilleridir. Bu düşüncelerden hareket ederek, sekiz yıllık kesintisiz eğitim reformu ile büyük bir değişikliğe uğrayan yabancı dil programlarımızda dördüncü sınıfta başlatılan yabancı dil derslerinin birinci tercihi kaçınılmaz olarak İngilizce'dir, ancak ikinci yabancı dil dersi seçmeliler kümesinden çıkartılıp, zorunlu hale getirilmelidir. Uzun yıllar Almanca öğretmeni olarak istihdam edilmeyen, ancak kendi öz geçmişlerine bakıldığında bu görevi yerine getirecek nitelikli bir potansiyelin var olduğu bilinen bir gerçektir. İki yabancı dili sunma girişimi ile, Bausch'un da belirtmiş olduğu gibi “bireysel çokdillilik” için önemli adımlar atılmış olacaktır (Bausch 1990:12). Ancak ilköğretim okullarının dördüncü sınıflarından itibaren başlatılan zorunlu yabancı dil uygulaması ile ülke çapında büyük bir öğretmen açığı oluşmuştur. Eğer Türkiye bir Avrupa Birliği ülkesi olarak, çokdilliliği eğitim politikasının vazgeçilmez bir unsuru olarak kabul edecek olursa, ülke koşullarını göz önünde bulundurarak yapıcı çözümler geliştirmek

durumundadır. Akılcı bir yol izleyerek, hazırda bekletilen ve büyük bir çoğunluğu çiftdilliliği ve çiftkültürlülüğü özümsemiş olan Almanca öğretmenleri ile yabancı dil öğretmeni açığını kapatabilir. Polat'ın (1999:137) önemle vurgulamış olduğu gibi, eğer Almanca ilköğretim okullarında birinci yabancı dil olarak verilirse, bu sorun kendiliğinden ortadan kalkmış olacaktır. ‘Dil Gelişim Dosyası’ uygulamalarının 2005 yılında Türkiye’de gerçekleştirilmesi için bilimsel ön hazırlıkların yapılması ve ilk olarak bu önemli belgelerin Türkçe’ye çevrilmesi gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığında 2003-2004 öğretim yılından itibaren bu bağlamda yabancı dil öğretim programı geliştirme çalışmaları sürdürülmektedir. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Özcan Demirel'in, Ulusal Koordinatör olarak hazırlamış olduğu Türkçe-İngilizce örnekleri ile ‘Avrupa Dil Gelişim Dosyası’ ve içerdiği önemli belgelerin çevirisi ve ülkemiz koşullarına uygun olarak yapılmış uyarlamaları öncü niteliğindedir. Uygulama alanı olarak, programlarındaki ağırlıklı yabancı dil derslerinden dolayı ilk önce özel okullar, Anadolu Liseleri ve Süper Liseler düşünülmekte ve ardından kademeli bir yaklaşımla diğer okullarda da yaygınlaştırılması hedeflenmektedir.

Ayrıca bilimsel çalışmalar ile daha geniş kitlelere yaygınlaştırılması ve eğitim sistemimizde yetkili mercileri harekete geçirecek, özlenen düzeyde yabancı dil dersleri gerçekleştirme olanakları sunulmuş olacaktır. Burada belirtilen kriterler ve standartlar genel bir çerçeve niteliindedir ve bunlara göre hazırlanacak olan ders içeriklerinin öğretmenler ve ders kitapları tarafından oluşturulması gerekmektedir. Çerçeve programının dilsel yetilerin kazandırılmasını kolaylaştırdığı bir gerçektir, fakat günümüz dünyasında iletişim kurmak için kültürler arası boyutun da ele alınması gerekmektedir. Başvuru kaynağı olarak program geliştirmede, ölçme ve değerlendirmede büyük kolaylıklar sağladığı şüphe götürmez. Çerçeve programında eksik kalan sadece kültürler arası boyut değildir (Raasch 2003:9). Daha da önemlisi, Quetz'in (2002:136) titizlikle üzerinde durduğu öğrenme ve anlama süreçlerinin bilişsel boyutuna da değinilmemektedir.

Görüldüğü gibi bu eksik yönlerin giderilmesi için nitelikli ve bu yeniliklerin gerekliliklerini yerine getirebilecek öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bilimsel bir zemin üzerine yapılanmış yabancı dil öğretmeni yetiştirimi ile, uzak bir hedef olarak görülmesine rağmen kültürler arası iletişimi başarmak mümkündür. Bu şekilde oluşacak 'köprüler' bireylerin

ve ülkemizin yararına olacağı kadar, Avrupa Birliği sürecine ve dünya barışına da büyük katkılarda bulunacaktır.

### Kaynakça

- Appadurai, A. (2001). Globalization. Durham NC: Duke University Press
- Akçay, C. (2003). "Küreselleşme, Eğitimsel Yoksunluk ve Yetişkin Eğitimi". Milli Eğit. De.
- Barker, C. (1999). *Television, Globalization and Cultural Identities*. Buckingham and
- Philadelphia: Open Univ. Press.
- Çalışkan, E. (2006). Çalışkan, Engin. "Küreselleşme ve Eğitim". Malatya: Eğitim Dergisi,
- www.egitim.inonu.edu.tr, 27.03.2006
- Demirel, Ö. (2003). Yabancı Dil Öğretimi. Ankara: Pegem A yayınları
- Featherstone, M. (1995). *Undoing Culture: Globalization, Modernism and Identity*. London: Sage
- Friedman, J. (1994). *Cultural Identity and Global Process*. London: Sage Publication
- Giddens, A. (2000). *Runaway World: How Globalization Reshaping Our Lives*. New York: Routledge.
- Kymlicka, (1998). Kymlicka, W. (2001), *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship* New York: Oxford University Press Inc.
- MESS, (1999). *Milenyum Eşiğinde Mesleki Eğitim ve Öğretim*. İstanbul: Metal Sanayicileri
- Sendikası yayınları.
- MINISTRY OF CULTURE-Turkey: www.kultur.gov.tr
- MINISTRY OF EDUCATION-Turkey: www.meb.gov.tr
- Polat, T. (2001). *Avrupalık Bağlamında Kültür Boyutuyla Yabancı Dil*. İstanbul: İstanbul
- Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi
- Sarıbay, (2002). "Kültürel Bir Olgu Olarak Globalleşme". Küreselleşme. Ufuk Yay. İstanbul 2002
- Sezer, (1985). "Sosyolojinin Ana Başlıkları". İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, İstanbul: İ. Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Smith, D. Anthony (1994). Milli Kimlik. Çev. B.S.Şener, İletişim Yayınları, İstanbul 1994.
- Smith D. Anthony (2003). "National Identity and the Idea of European Unity", Peter
- Gowan ve Perry Anderson (der.), *The Question of Europe*, Londra, Verso, 1997, s. 318-342.
- Tezcan, M. (2002). "Küreselleşmenin Eğitim Boyutu". Eğitim Araştırmaları 6:56-60
- Tok, (2003). Kültür, Kimlik ve Siyaset. Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Tözüm, (2002). "Küreselleşme Gerçek mi, Seçenek mi ?", Doğu-Batı Dergisi, Ankara: Sayı 18
- Üstel, F. (1999). *Yurttaşlık ve Demokrasi*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları
- Yurdabakan, İ. (2002). "Küreselleşme Konusundaki Yaklaşımlar ve Eğitim". Eğitim Araştırmaları Dergisi. Ankara: Anı Yayınları.
- Yücel, T. (1982). *Dil Devrimi ve Sonuçlar*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- <http://www.ecml.at>
- <http://www.startv.com.tr>
- <http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/12.htm> (15.09.2002)
- <http://www.aof.anadolu.edu.tr/iolp> (15.09.2002)
- <http://www.ecml.at>
- (<http://www.tomer.ankara.edu.tr/2005>)
- (<http://europa.eu.int/eur-lex/pri/en-2005>)
- ([www.europa.eu.int/comm/education/policies](http://www.europa.eu.int/comm/education/policies) 2005)
- ([www.socrates.gov.tr](http://www.socrates.gov.tr)2005)
- ([www.ua.gov.tr](http://www.ua.gov.tr) 2005)

## ARAŞTIRMA

# Öğretmenlere Göre Yabancı Dil Öğretimi Yükseköğretim İçin Yetersizdir

Dil öğretimi her dönemde önemini korumuştur. Dil öğretiminde karşılaşılan güçlükler geçmişte olduğu gibi günümüzde de güncelliğini korumakta ve dil öğretimiyle ilgili çeşitli sorunlar varlığını sürdürmektedir. Bundan sonra da sürdürmeye devam edecek gibi görünmektedir.

Yabancı dili öğretirken ya da öğrenirken hangi amaçla ve ne kadar öğreteceğimizi/öğreneceğimizi bilmek zorundayız. Aksi halde boşa zaman ve emek harcamış olmaktan öteye geçemeyiz. Dünyadaki uygulama da bu yöndedir.

Günümüzde yabancı dil öğretiminin, okul öncesi eğitimden itibaren verilme çalışmaları başlatılmış bulunmaktadır. Bu süreç, ilk ve ortaöğretimde devam etmektedir. Ortaöğretimden mezun olan veya yükseköğretime geçen bir öğrenci, söz konusu yabancı dilin ne kadarını bilmekte ve ne kadarını kullanabilmektedir? Bu süreçte eksiklikler ve hatalar var mıdır?

Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi (EB-SAM), bu soruların cevabını bulmak amacıyla 26 Şubat-6 Mart 2009 tarihleri arasında Türkiye’de 22 ilde yüz yüze anket tekniği ile 318 ortaöğretim öğretmeniyle Yabancı Dil Öğretim Programlarının Etkinliği Araştırması’na yönelik bir anket uygulaması gerçekleştirdi.



Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 41.2’si kadın, yüzde 58.8’i erkeklerden oluşmaktadır.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin yüzde 73.6’sı mevcut yabancı dil öğretim programlarını yetersiz ve kesinlikle yetersiz, yüzde 20.8’i kısmen yeterli, yüzde 5.6’sı ise yeterli ve kesinlikle yeterli bulmaktadır. İngilizce öğretmenlerinin yüzde 68’i mevcut yabancı dil öğretim programlarının yetersiz ve kesinlikle yetersiz olduğunu söylemektedir. Anket katılan öğretmenlerin yüzde 85.2’si yabancı dil öğretiminin yükseköğretim için yetersiz ve kesinlikle yetersiz olduğunu, yüzde 11’i kısmen yeterli olduğunu, yüzde 3.8’i ise yeterli ve kesinlikle yeterli olduğunu düşündüklerini ifade etmektedir. İngilizce öğretmenlerinin yüzde 82.7’si yabancı dil öğretiminin yükseköğretim için yetersiz ve kesinlikle yetersiz olduğunu düşünmektedir.

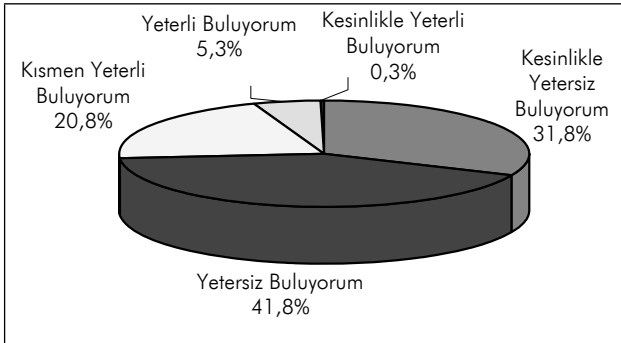
Öğretmenlerin yüzde 75.8’i yabancı dil öğretimi için gerekli olan materyal, araç-gereçlerin yetersiz ve kesinlikle yetersiz olduğu görüşünü dile getirirken, İngilizce öğretmenlerinin yüzde 73.6’sı yabancı dil

öğretimi için gerekli olan materyal, araç-gereçlerin yetersiz ve kesinlikle yetersiz olduğunu ifade etmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin yüzde 81.9'u ile diğer öğretmenlerin ise yüzde 54'ü yabancı dil öğretiminin okul öncesinden başlanarak ve daha yoğun bir şekilde verilmesi gerektiğini belirtmektedir.

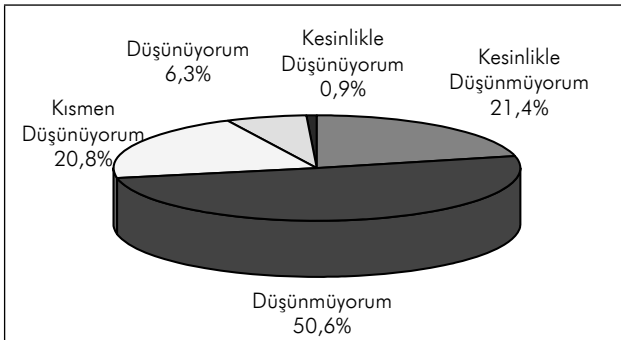
### Araştırmanın önemli sonuçlarından bazıları şöyle:

Araştırmaya katılanların yüzde 45.3'ü İngilizce öğretmeni, yüzde 42.5'i branş öğretmeni, yüzde 8.5'i sınıf öğretmeni, yüzde 3.8'i ise diğer öğretmenlerden oluşmaktadır.



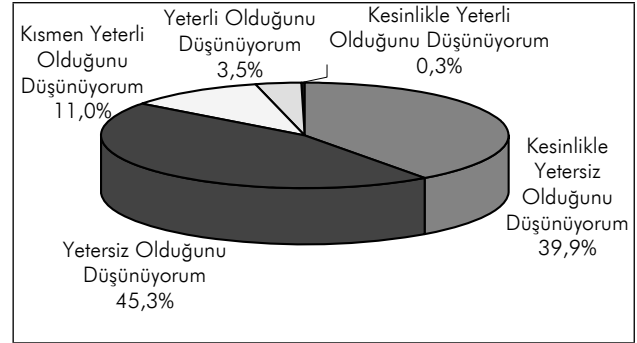
Şekil 1. Araştırmaya Katılanların Mevcut Yabancı Dil Öğretim Programlarının Yeterliliği Hakkındaki Görüşlerine Göre Dağılım Grafiği

Öğretmenlerin yüzde 31.8'i mevcut yabancı dil öğretim programlarını kesinlikle yetersiz, yüzde 41.8'i yetersiz, yüzde 20.8'i kısmen yeterli, yüzde 5.6'sı ise yeterli ve kesinlikle yeterli bulmaktadır.



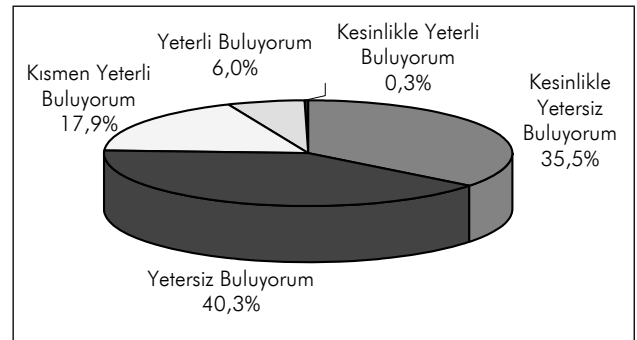
Şekil 2. Araştırmaya Katılanların Yabancı Dil Öğretimi Programlarının Etkili Olarak Kullanılması Hakkındaki Düşüncelerine Göre Dağılım Grafiği

Şekil 2 incelendiğinde öğretmenlerin yüzde 21.4'ü yabancı dil öğretim programlarının kesinlikle etkili olarak kullanılmadığını, yüzde 50.6'sı etkili olarak kullanılmadığını, yüzde 20.8'i kısmen etkili olarak kullanıldığını, yüzde 7.2'si ise etkili ve kesinlikle etkili olarak kullanıldığını düşünmektedir.



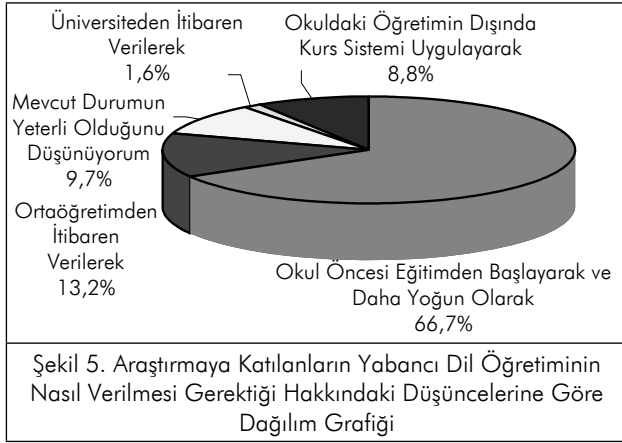
Şekil 3. Araştırmaya Katılanların Yabancı Dil Öğretiminin Yükseköğretim İçin Yeterli Olma Durumu Hakkındaki Düşüncelerine Göre Dağılım Grafiği

Şekil 3'te öğretmenlerin yüzde 39.9'u yabancı dil öğretiminin yükseköğretim için kesinlikle yetersiz, yüzde 45.3'ü yetersiz olduğunu, yüzde 11'i kısmen yeterli olduğunu, yüzde 3.8'i ise yeterli ve kesinlikle yeterli olduğunu düşündüklerini ifade etmektedir.

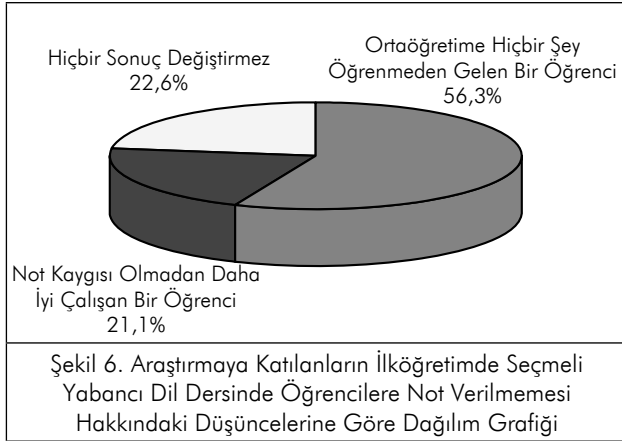


Şekil 4. Araştırmaya Katılanların Yabancı Dil Öğretimi İçin Gerekli Olan Materyal ve Araç-Gereç Yeterliliği Hakkındaki Düşüncelerine Göre Dağılım Grafiği

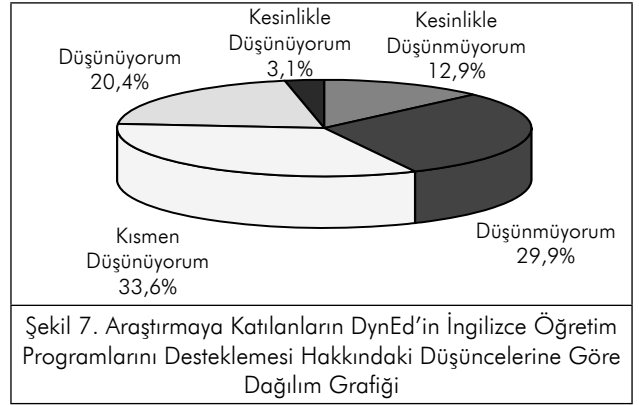
Araştırmaya katılanların yüzde 35.5'i yabancı dil öğretimi için gerekli olan materyal ve araç-gereçlerin kesinlikle yetersiz olduğunu, yüzde 40.3'ü yetersiz olduğunu, yüzde 17.9'u kısmen yeterli olduğunu, yüzde 6.3'ü ise yeterli ve kesinlikle yeterli olduğunu söylemektedir.



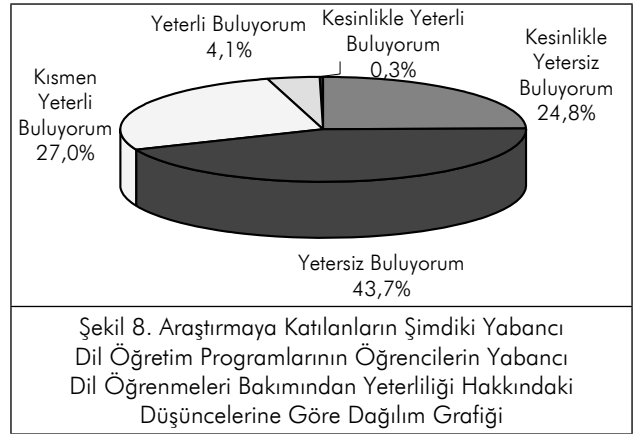
Ankete katılanların yüzde 66.7'si yabancı dil öğretiminin okul öncesi eğitimden başlanarak ve daha yoğun olarak verilmesi gerektiğini, yüzde 13.2'si ortaöğretimden itibaren verilmesi gerektiğini, yüzde 9.7'si mevcut durumun yeterli olduğunu, yüzde 1.6'sı üniversiteden itibaren verilmesi gerektiğini, yüzde 8.8'i ise okuldaki öğretimin dışında kurs sistemi uygulanarak verilmesi gerektiğini dile getirmektedir.



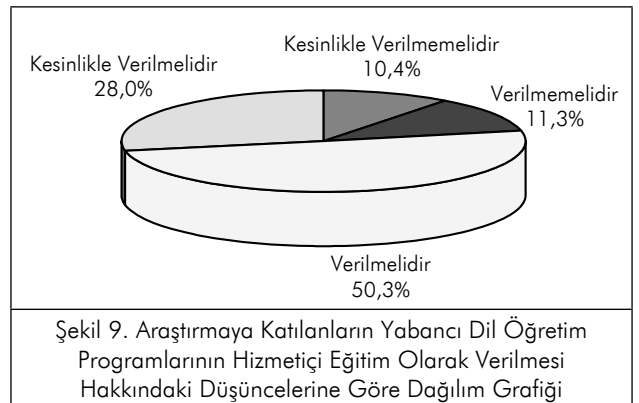
Şekil 6 incelendiğinde, öğretmenlerin yüzde 56.3'ü ilköğretimde seçmeli yabancı dil dersinde öğrencilere not verilmemesi sonucu, öğrencinin ortaöğretime hiçbir şey öğrenmeden geçeceğini, yüzde 21.1'i öğrencinin not kaygısı olmadan daha iyi çalışacağını, yüzde 22.6'sı ise öğrencide hiçbir sonuç değiştirmeyeceğini düşünmektedir.



Öğretmenlerin yüzde 12.9'u DynEd'in İngilizce öğretim programlarını kesinlikle desteklemediğini, yüzde 29.9'u desteklemediğini, yüzde 33.6'sı kısmen desteklediğini, yüzde 23.5'i ise desteklediğini ve kesinlikle desteklediğini düşündüklerini belirtmektedir.



Araştırmaya katılanların yüzde 24.8'i şimdiki yabancı dil öğretim programlarının öğrencilerin yabancı dil öğrenmeleri bakımından kesinlikle yetersiz bulunduğunu, yüzde 43.7'si yetersiz bulunduğunu, yüzde 27'si kısmen yeterli bulunduğunu, yüzde 4.4'ü ise yeterli ve kesinlikle yeterli bulunduğunu dile getirmektedir.



Öğretmenlerin yüzde 10.4'ü yabancı dil öğretim programlarının hizmetiçi eğitim olarak kesinlikle verilmemesini, yüzde 11.3'ü verilmemesini talep ederken, yüzde 50.3'ü verilmesini, yüzde 28'i ise kesinlikle verilmesini istemektedir. Hizmetiçi eğitim olarak verilmesini ve kesinlikle verilmesini isteyenlerin toplam oranı yüzde 78.3'tür.

Kadın öğretmenlerin yüzde 74.1'i ve erkeklerin yüzde 73.3'ü, mevcut yabancı dil öğretim programlarının yeterli olmadığına inanmaktadır.

Ankete katılan kadın öğretmenlerin yüzde 78.6'sı ve erkeklerin yüzde 73.8'i, yabancı dil öğretimi için gerekli olan materyal ve araç-gereçlerin yetersiz olduğunu ifade ederken, 21-28 yaş arası öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla daha fazla materyal ve araç-gereçlerin yetersiz ve kesinlikle yetersiz olduğunu söylemeleri dikkat çekmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin yüzde 70'i mevcut yabancı dil öğretim programlarının yeterli ve kesinlikle yeterli olmadığı, yüzde 6.3'ü ise yeterli ve kesinlikle yeterli olduğu görüşündedir.

Ankete katılan sınıf öğretmenlerinin yüzde 55.6'sı yabancı dil öğretim programlarının etkili olarak kullanılmadığını, yüzde 3.7'si etkili ve kesinlikle etkili olarak kullanıldığını; İngilizce öğretmenlerinin yüzde 42.4'ü etkili olarak kullanılmadığını, yüzde 11.1'i etkili ve kesinlikle etkili olarak kullanıldığını söylemektedir. Branş öğretmenlerinin yüzde 57'si etkili olarak kullanılmadığını, yüzde 2.9'u ise etki-



li ve kesinlikle etkili olarak kullanıldığını dile getirmektedir. Diğer öğretmenlerin yüzde 66.7'si etkili olarak kullanılmadığını, yüzde 16.7'si ise etkili ve kesinlikle etkili olduğunu belirtmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yüzde 48.1'i yabancı dil öğretiminin yükseköğretim için kesinlikle yetersiz olduğunu, yüzde 11.1'i kısmen yeterli olduğunu; İngilizce öğretmenlerinin yüzde 43.8'i yetersiz olduğunu, yüzde 4.2'si yeterli ve kesinlikle yeterli olduğunu; branş öğretmenlerinin ise yüzde 48.9'u yetersiz olduğunu, yüzde 3'ü ise yeterli ve kesinlikle yeterli olduğunu dile getirmektedir.

Ankete katılan İngilizce öğretmenlerinin yüzde 81.9'u ile diğer öğretmenlerin yüzde 54'ü yabancı dil öğretiminin okul öncesinden başlanarak ve daha yoğun olarak verilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yüzde 48.1'i şimdiki yabancı dil öğretim programlarının öğrencilerin yabancı dil öğrenmeleri bakımından yetersiz kaldığını, yüzde 11.1'i yeterli ve kesinlikle yeterli olduğunu; İngilizce öğretmenlerinin yüzde 40.3'ü yetersiz, yüzde 6.3'ü yeterli ve kesinlikle yeterli bulunduğunu; branş öğretmenlerinin yüzde 46.7'si yetersiz, yüzde 1.5'i yeterli ve kesinlikle yeterli bulunduğunu dile getirmektedir.

## Öneriler

- Mevcut yabancı dil öğretim programları, hem İngilizce öğretmenleri hem de diğer öğretmenler tarafından yetersiz bulunmaktadır. Günümüz koşullarında AB ülkelerinde öğrencilere küçük yaştan itibaren birden fazla yabancı dil öğretilirken, Türkiye'de mevcut durumun öğretmenler tarafından yetersiz bulunması, ilgili kurumların acilen önlem alarak yabancı dil öğretim programlarını yeniden düzenlemesi gereğini ortaya koymaktadır.

- Yabancı dil öğretim programlarının etkili olarak kullanılmadığı görüşü dile getirilmektedir. Bunun en önemli nedenleri arasında; materyal ve araç-gereç eksikliği, dil laboratuvarlarının eksikliği



ve müfredattaki eksiklikler gösterilmiş olup, bunların giderilmesi için çalışmaların başlatılması gerekmektedir. Bu eksikliklerin giderilmesiyle yabancı dil öğretim programları daha etkili olarak kullanılacaktır.

- Yabancı dil öğretiminin yükseköğretim için yeterli olmadığı, üniversiteye gelen bir öğrencinin yabancı dil bilgisi bakımından yeterli bilgiye sahip olmadığı görüşü ortaya çıkmaktadır. Yükseköğretimde 2008-2009 yılındaki okullaşma oranı yüzde 38.6'dır (Kaynak MEB). Bu öğrencilere, ortaöğretimde farklı bir yabancı dil öğretim programı uygulanmalıdır.

- Öğretmenlere göre, en önemli sorunların başında materyal ve araç-gereç eksikliği gelmektedir. Bu eksikliklerin giderilmesi lazımdır.

- İngilizce öğretmenleri diğer öğretmenlere nazaran yabancı dil öğretiminin okul öncesi eğitimden itibaren ve daha yoğun olarak verilmesi gerektiğini daha fazla dile getirmektedir. Okul öncesi eğitimde 2008-2009 yılı okullaşma oranı yüzde 33'tür (Kaynak MEB). Bu rakamın 2-3 yıl içerisinde yüzde 50'lere çıkması hedeflendiğine göre, AB ülkelerinde olduğu ve öğretmenlerin de dile getirdiği gibi, yabancı dil öğretiminin okul öncesi eğitimde ve yoğun olarak verilmesi çalışmaları arttırılmalıdır.

- Öğretmenlerin yarısından fazlasında, ilköğretimde seçmeli yabancı dil dersinde not verilmemesi sonucu öğrencilerin ortaöğretime hiçbir şey öğrenmeden geçeceği görüşü hakimdir. Böyle bir uygulamanın sonucunun araştırılıp, değerlendirilmesi gerekmektedir.

- DynEd'in, İngilizce öğretim programlarını kısım desteklediği görüşü öğretmenlerde hakimdir. DynEd'in bu anlamdaki desteğinin araştırılması gereklidir.

- Öğretmenler şimdiki yabancı dil öğretim programlarını öğrencilerin yabancı dil öğrenmeleri bakımından yetersiz bulmaktadır. Ortaöğretimde gramer ağırlıklı yabancı dil öğretim programı oldu-

ğu öğretmenler tarafından dile getirilirken, yükseköğretimde okullaşma oranının yüzde 38.6 olması ve geriye kalan yüzde 61.4 oranında ortaöğretim mezununun normal hayatta işine yaramayan bir yabancı dili öğrenememesi söz konusudur. Yüzde 61.4'lük bu kesimin normal günlük hayatta kullanabileceği bir yabancı dil öğretim programı olması gerekmektedir.

- Yabancı dil öğretim programları, hizmetiçi eğitim olarak yabancı dil öğretmenlerine yoğun bir şekilde verilmelidir. Sonuçta öğrencilerin yabancı dil öğrenebilmelerinin en başında, iyi ve donanımlı bir öğretici gelmektedir.

### Öğretmenlerden Gelen Öneriler

Ankette açık uçlu bir soru yardımıyla öğretmenlerin yabancı dil öğretim programları hakkındaki istek ve önerileri en çok talep edilenden en aza doğru aşağıda verilmektedir:

- Materyal ve araç-gereç eksikliği giderilmeli,
- Dil laboratuvarları kurulmalı,
- Gramer ağırlıklı değil de günlük hayata uygun pratik konuşma dili öğretilmeli,
- Müfredat ağır, yeniden gözden geçirilmeli,
- Hazırlık sınıfları oluşturulmalı,
- Ders saatleri artırılmalı,
- Pratik yapabilme imkanı sağlanmalı ve buna ağırlık verilmeli,
- Yabancı dilin önemi benimsetilmeli,
- Kalabalık sınıflar azaltılmalı,
- Hizmetiçi eğitimler yoğun olarak verilmeli,
- Yabancı dil öğretimi küçük yaşlarda verilmeli,
- Mevcut kitaplardaki konular çok dağınık, buna çekidüzen verilmeli.



# Ölüm Olayının Çocuklar Üzerine Etkisi ve “Ölüm Eğitimi”

Doç. Dr. Mustafa Köylü\*

## Ölüm Olayının Çocuklar Üzerine Etkisi

Ölümden elbette hem yetişkinler hem de çocuklar etkilenmektedir. Ancak çocukların daha fazla etkilendikleri bir vakıadır. Dolayısıyla sevilen aile bireylerinden ya da yakınlarından herhangi birinin ölümü durumunda, çocuklar ya ölüm gerçeğini tamamen reddetme ya ölümü değişik tarzda (örneğin bir gün geri döneceği şeklinde) yorumlama yoluna giderler yahut da ölümü gerçek olarak kabul ederler. Ancak hangi tür yorumu kabul ederlerse etsinler, psikolog ve psikiyatristlere göre çocuklar ölüm olayından derin bir şekilde etkilenirler ve bazı durumlarda bu etkiler yaşam boyu devam edebilir.

Bununla beraber çocukluk döneminde çocukların acı ve kederlerini etkileyen daha pek çok faktör de vardır. Bunlardan birincisi, çocuğun yaşı, cinsiyeti,

gelişim seviyesi, bilişsel durumu, kişilik yapısı, duygusal olgunluk seviyesi ve bireysel hayat tecrübesi gibi bireysel farklılıklardır. İkincisi, duygusal desteğin niteliği ve niceliği, ailenin iletişim şekilleri, ailenin dini ve kültürel uygulamaları, çocuğun toplumsal baskılara karşı maruz kalma durumu gibi çevresel faktörler ve ölen kişiye olan yakınlık, ölen kişinin yaşı ve ölüm şekli, ölüm anında ve ölüm sonrası geride kalan kişinin bu süreçlere olan katılımı gibi durumsal faktörlerdir.<sup>1</sup> Tüm bunlar hem çocukların hem de genç ve yetişkinlerin ölüm olayına bakışlarını ve ondan etkilenmelerini farklı ve değişik şekillerde etkileyecektir.

Şimdi ölüm olayının çocuklar üzerine olan etkisini, önce genel olarak daha sonra da bu alanda yapılan bazı özel araştırma sonuçlarına göre incelemeye çalışalım. Psikolog ve psikiyatristlere

göre yakın bir kişinin ölümü anında insanlarda genellikle aşağıdaki duygular ortaya çıkmaktadır.

**Suçluluk Duygusu:** Ailenin hayatta kalan üyeleri bazen sevdikleri bir kişinin kaybında bir suçluluk duygusuna kapılarak kendilerini şu sözlerle suçlayabilirler: “Keşke onu yapmasaydım...”, “Keşke onu demeseydim, bugün yaşıyor olacaktı,” “Keşke hastaneye biraz daha önce yetiştirebilseydik,” “Keşke onu bugün okula göndermeseydim.” Bu gibi durumlarda hem yetişkinler hem de çocuklar ölen kişi hakkında onun ölümünü engelleyebileceklerini, ancak bunun için bir şeyler yapmadıklarını sanıp kendilerini suçlu görebilir ve suçluluk duygusuna kapılırlar.

Çocuklar da anne ya da babalarından birisini (sözelimi intihar gibi) kaybettiklerinde bir suçluluk duygusu geliştirebilirler. Çocuk bu olayın kendisinin itaatsizliğinin

\* Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi

den kaynaklandığını, arkadaşlarıyla hiç iyi geçinmeyip çok kavga ettiğini veya okulda başarısız olduğundan ya da ekonomik olarak aile için bir sorun olduğundan böyle bir olayın meydana geldiğini düşünerek kendisini sorumlu tutabilir. Tabi bu gibi durumlarda ölen kişinin, neden öldüğüne ilişkin gerçek nedenleri çocuklara anlatmak gerekir.

**Kızgınlık:** Özellikle sevilen ve genç yaşta ölen kişiler için, onu seven kişiler o kişinin ölümüne neden olan her şeye karşı bir kızgınlık gösterebilirler. Hatta bu konuda Tanrı'yı dahi suçlayabilirler. Yetişkinlerle birlikte çocuklar da bu gibi durumlarda, anne ve babalarını kaybettiklerinde kızgınlık tecrübe edebilirler. Çocuklar geçici olarak ölen kişiye karşı bir nefret duygusu geliştirebilirler. Yani bir çeşit sevgi ve nefret ilişkisi şekillenebilir. Bu gibi durumlarda, çocuklar kendilerinin en çok yardıma muhtaç oldukları bir dönemde, kendilerinden ayrıldıklarından dolayı anne ve babalarına bir kızgınlık duygusu geliştirebilirler. Aslında bu oldukça karmaşık bir durumdur.<sup>2</sup> Bu kızgınlık ve üzüntü sadece çocukluk yıllarında değil, kişinin hayatı boyunca, özellikle de düğün ve bayram gibi günlerde hep hatırlanır ve bu duygu devam ettirilir.

**Kederlilik ve Depresyon:** Çok sevilen bir kişinin ölümü halinde,

bireyler bazen o kadar üzümler ki, insanlardan ve her türlü insan ilişkilerinden uzaklaşarak bir süre kendi köşelerine çekilebilirler. Sevdiğini kaybeden birey ümitsiz bir şekilde kendisini yalnız hissedebilir, yalnız kalma ve terk edilme korkuları oluşturur. Özellikle çocukları en çok etkileyen durum, kendilerinin yalnız kalma ve terk edilme duygularıdır.<sup>3</sup> Uykusuzluk, iştahsızlık, konsantrasyon eksikliği, genel fiziki rahatsızlık, enerji kaybı; tüm bunlar, matem ve acı sonucu ortaya çıkan bazı depresyon semptomlarıdır.<sup>4</sup>

**Kaygı:** İster yetişkin isterse çocuk olsun, sevdikleri herhangi bir kişiyi kaybettiklerinde, kendi hayatında çok önemli değişikliklerin yer alacağını ve bunun ne tür bir etkisinin olacağını düşünürler. Kocasını kaybeden bir anne, ailenin ekonomik durumunu nasıl karşılayacağını düşünür. Annesini kaybeden bir çocuk, kendi bakımı ve ilgisinin kimler tarafından ve nasıl karşılanacağını düşünür. Eşini kaybeden bir koca da, çocuklarına karşı nasıl hem bir baba hem de bir anne olarak davranacağını hesabını yapar. Tabi bu yeni duruma uyum sağlama kişiden kişiye değişebilir. Bazıları kısa sürede bu yeni duruma alışırken, bazıları uzun süre kendilerini bu acı ve kederden kurtaramadığı gibi, ciddi anlamda bir psikoloğa ya da bir psikiyatriste ihtiyaç duyabilir.

Anne ve babasından birisini kaybeden bazı çocuklar, kaybettikleri babası ya da annesi gibi davranmayı onun gibi olmayı deneyebilirler. Çocuk "babam nasıl birisiydi" diye sorar ve aynen onun gibi olmaya çalışır. Onun davranışlarını taklit eder. Hatta bazıları o kadar çok etkilenir ki, kaybettiği babası ya da annesi gibi yürümeye, onun gibi konuşmaya, onun gibi giyinmeye ve onun yarıda bırakmış olduğu işleri ve projeleri bitirmeye çalışır. Babasını kaybeden oğlan çocuğu, babasının yerini almaya çalışarak, kendisini ailenin reisi gibi görmeye başlar, annesini kaybeden kız çocuğu da annesi gibi davranmaya çalışır. Ya da bazı durumlarda, anne ve babasını kaybeden çocuk, kaybettiği anne ya da babasını unutmaya ve onların yerine bir başkasını model almaya, onların yerine onu sevmeye ve ona ilgi duymaya çalışır ki, bu tamamen içindeki boşluğu doldurmaya yönelik psikolojik bir ihtiyaçtan kaynaklanan bir durumdur.<sup>5</sup>

Bu genel etkiler ötesinde, bu alanda yapılan bazı araştırmalar, ölüm olayının daha özel sorunlara da neden olabileceğini göstermiştir. Şimdi örnek olarak bu araştırma sonuçlarını inceleyebiliriz.

**Akademik Başarı:** Araştırmacılar ölüm olayının, çocukları sadece ruhsal açıdan değil, akademik başarı açısından da önemli

derecede etkileyebileceğini belirtmektedirler. Yakınlarını kaybeden yaklaşık 50 ilkokul öğrencisi üzerine yapılan bir araştırmada, bu çocuklardan aşağı yukarı hepsinin okul başarısında ani bir düşüş yaşadıkları, pasifleştikleri, diğer arkadaşlarıyla ve sosyal dünya ile ilişkilerini kestikleri görülmüştür. Araştırmada aynı cinsten ebeveynlerini kaybeden çocukların tersi durumda olan çocuklara oranla daha başarısız duruma düştükleri ortaya çıkmıştır. Küçük çocuklarda başarısızlık durumu daha belirgin çıkmıştır. Karşıt cinsten ebeveynini kaybeden çocukların akran ilişkilerinde daha sorunlu oldukları, utangaç çocukların tamamen sosyal ilişkilerden uzaklaşırken, yaramaz çocukların da daha saldırgan oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, çocukların tekrar normal duruma ulaşmalarının iki üç yıl alabileceğini öne sürmüşlerdir.<sup>6</sup>

Yapılan diğer bir araştırmada da, her ne kadar çocuk için annenin ölümü daha yıkıcı gibi gelse de, akademik başarı açısından babaların çocuklar üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür. Bazı araştırmalara göre, beş yaşından önce babasını kaybeden erkek çocukların matematik başarısı daha olumsuz olarak etkilenirken, benzer başarısızlık kız çocuklarında dokuz yaşında ortaya çıkmıştır. Öyle anlaşılıyor ki, babaların etkisi erkek çocuklar

üzerinde çok daha erken yıllarda olmaktadır.<sup>7</sup>

**Suç Oranı:** Son zamanlarda yapılan araştırmalar, ergenlik dönemindeki bazı psikolojik rahatsızlıkların, özellikle de intihar olaylarının ilk çocukluk yıllarındaki ayrılıklardan ortaya çıktığını göstermektedir.<sup>8</sup> Dolayısıyla anne ve babanın kaybının çocuklar üzerine olan olumsuz etkileri, sadece muayyen bir zamanla sınırlı olmayıp, bazı durumlarda yaşamı boyunca devam edebilmektedir. 7.514 suçlu kişi üzerine yapılan bir araştırmada, tek anne ve babaya sahip olan çocukların ileride hem anne hem de babası olan çocuklara oranla çok daha fazla suç işledikleri tespit edilmiştir.<sup>9</sup> Elbette bu durum, her tek aile bireylerinden oluşan evlerin birer patolojik, anne ve babalarla birlikte yaşanan evlerin de birer huzur mekanı olduğu anlamına gelmez. Ancak, ailedeki birey sayısı ne kadar çok olursa, çocukların da psikolojik olarak daha mutlu olacakları ve kendilerini daha güvenli hissedecekleri de bir gerçektir.

Yine ilk çocukluk döneminde ebeveyn ölümüyle daha sonraki yıllarda ortaya çıkan depresyon hastalığının ortaya çıkışı arasındaki ilişkiyi araştıran İngiliz psikiyatrist F. Brown, 216 depresyon vakasına sahip yetişkinlerden yaklaşık olarak beşte ikisinin, 15 yaşından önce anne ve baba-

sından birisini kaybettiğini bulmuştur. Oysa bu durum normal insanlarda, yani bu dönemde anne ve babasını kaybetmeyen kişilerde ortalama olarak yedide birdir. Bu araştırmada ortaya çıkan en önemli hususlardan biri de, dört yaşlarında babasını kaybeden çocukların, ileriki yaşlarda depresyon geçirme oranının diğerlerine oranla yaklaşık iki kat daha fazla olmasıydı. Brown çalışmasını şu şekilde sonuçlandırır: “Çocukluk dönemindeki (ölüme ilişkin) acı ve keder, daha sonraki yaşamda depresyon hastalığının gelişmesindeki en önemli faktörlerden birisidir.”<sup>10</sup> Brown’un bu çalışma sonuçları bize, çocukluk yıllarında maruz kalınan bu tür acı ve kederlerin sadece o acının yaşandığı zamanla sınırlı olmayıp, gelecekte de etkisini devam ettirdiğini göstermektedir. Büyük bir olasılıkla çocukluk yıllarındaki bu ölüm olayının ileriki yıllarda duygusal ya da davranışsal birtakım rahatsızlıklara neden olacağı bir gerçektir.

## Ölüm Eğitimi

Kirsti A. Dyer’in de belirttiği gibi, ölüm artık günlük yaşamın bir parçası olmaktan çıkmıştır. O artık günün herhangi bir saatinde, ani bir telefonla haber verilen bir fenomen haline gelmiştir. Yine o eskiden olduğu gibi, ölüm döşeğinde yatan kişiye düzenlenen birtakım faaliyetleri de içermemektedir. Günümüzde ölüm

bir bakıma sıradan “teknik bir olay” haline gelmiştir.<sup>11</sup> Örneğin Japonya’da sadece 1999 yılında, 270 bin insan kanserden ölmüş (bu oran tüm ölümlerin üçte birine tekabül etmektedir) ve bu ölen kişilerden yüzde 92’si genel hastanelerde, yüzde 2’si kurumsal hospislerde<sup>12</sup> veya özel ünitelerde ölürken, geriye kalan sadece yüzde 6’sı kendi evlerinde ölmüştür.<sup>13</sup> Bunun anlamı, yeni neslin ölüm olayıyla fazla yüz yüze gelmemesi ve ölen kişiyle yakından ilgilenme şanslarının çok az olmasıdır. Tabii bu durum pek çok insanı ürkütmekte ve korkutmaktadır. Zira evinde tanıdıkları ve sevdikleri kişiler arasında ölmekle, tamamen yabancı bir ortamda ya da bir trafik kazası veya kalp krizi sonucu hiç beklenmedik bir anda ölmek, farklı bir durumdur. Diğer bir husus da, ölümün her zaman meydana gelmesine rağmen, çoğu insanlar tarafından çok az görülmesidir. Belki çoğu insan, hayatında sadece birkaç ölüm habisesiyle karşı karşıya gelmektedir. Bilindiği gibi ölen kişiler de en kısa sürede defnedilmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı ölüm olayı, soğuk ve ürkütücü bir fenomen olarak karşımıza çıkmaktadır.

İşte tüm bu sosyolojik gelişmeler sonucu ölümle ilgili olarak, sosyal bilimler literatürüne ilk kez Robert Kastenbaum tarafından 1970’li yılların başında “ölüm

sistemi” (death system) diye bir kavram dahil edilmiştir. Ölüm sistemi, ölüm olayıyla ilgili doğrudan ya da dolaylı olarak tüm duygu, düşünce ve davranışları kapsamaktadır. Bu bağlamda ölüm sistemi, insanları, hastalarını, aileleri, doktorları, din adamlarını, cenaze hizmetlilerini ve zamanla polisleri içerirken, aynı zamanda bazı yerleri de, örneğin, hastaneleri, hospisleri, cenaze evlerini, morgları, kiliseleri ve bazı davranış tarzlarını, örneğin, çiçek gönderme ve cenaze hizmetlerine katılmayı vs. içeriyordu.<sup>14</sup>

Diğer taraftan daha teknik bir kavram olarak 1970’li yıllardan sonra bilim dünyasına *thanatology* adında yeni bir kavram daha girdi. *Thanatology*, ölümle ilgili bir bilim dalıdır. Bu bilim dalı çok disiplinli bir karaktere sahip olup, psikolojiden teolojiye, rehabilitasyondan hukuka kadar birtakım çalışmasını gerektiren bir bilim dalıdır. Buradaki amaç, ölümü kesin olan kişilere ve bu kişilerin ailelerine yardımcı olmaktır.<sup>15</sup>

Bizi burada ilgilendiren ölüm sistemi ya da *thanatolojinin* tüm boyutlarını incelemek değil, sadece makalenin sınırları çerçevesinde özellikle çocuklara yönelik ölüm eğitimidir. Bilindiği gibi her anne ve baba çocuklarının güven ve istikrar içinde yaşamasını ve hayat boyu mutlu kalmasını ister. Ancak şu da bilinen bir gerçektir

ki, mutlaka bir gün onlar da ölüm gerçeğiyle karşılaşacaklardır. İşte böyle bir durum karşısında, yetişkin konumunda olan kişiler çocuklara nasıl davranmalıdırlar? Bu müthiş ve gizemli olayı saklama yoluna mı gitmelidirler, yoksa açıklamalı mıdırlar? Eğer ölüm olayından bahsedeceklerse onlara nasıl yaklaşım, nasıl izah etmeleri gerekir? İşte bu tür sorular ve sorulara verilecek cevaplar, ölüm eğitiminin boyutlarını oluşturacaktır.

Bazen evde beslenen bir kuşun ya da kedinin ölümünü gözlemleme veya televizyon yahut sinemadaki bir ölüm sahnesini seyretme, çocukların ölümle ilişkin sorular sormasına neden olabilir ve bu gibi olaylar, çocuğa ölüm olayını anlatmada faydalı olabilir. Ancak gerçek ölüm olayı da böyle midir? İster kaçınalım ister gündeme getirelim, bir gün anne ya da baba veya kardeşlerinden birisinin ölümü anında çocukların yaş seviyelerine göre şu soruları sormalarını önleyemeyiz: “Benim annem ya da babam nereye gitti?”, “O ne zaman geri dönecektir?”, “Niçin hala gelmedi?”, “Ben onu çok özledim”, “O niçin öldü?”, “Allah niçin ölümü yaratmıştır ve biz öldükten sonra ne olacağız?”, “Ben de ölecek miyim, eğer öleceksem ne zaman öleceğim?”

Bu sorulara cevap vermek ne kadar zor olursa olsun, bir gün çocuklar dünyadaki bu dramatik

değişikliği görecek ya da bizzat yaşayacaklardır.

Şimdi temel sorumuza ve onun cevabına geçebiliriz: Sevilen bir kişinin ölümü halinde ne yapılmalıdır? Aslında böyle önemli bir soru karşısında “ne yapılmalıdır” kısmına cevap ararken, önce böyle bir durumda “ne yapılmamalıdır” sorusuna cevap arayarak başlamak daha isabetli olacaktır. Zira yapılması gerekenler kadar, yapılmaması gereken ya da hatalı davranışları önlemek de oldukça önemlidir. Dolayısıyla biz burada önce yapılmaması gereken ya da yapılan bazı hatalı davranışları inceleyerek, daha sonra yapılması gereken hususları incelemeye çalışacağız.

Herhangi bir ölüm anında yetişkinlerin yaptığı en büyük hata, böylesine önemli bir konuda çocuklara daha sonra geri tepecek olan çok basit açıklamalar yapmalarıdır. Elbette, daha önce de belirttiğimiz gibi, ölüm zor bir olaydır, izahı da zordur. Ancak böylesine zor olan bir hadiseyi basit ve çoğu zaman da mantıksız bir şekilde izah etmeye çalışmak, gelecek sorunlara çanak tutmaktan başka bir şey değildir. İşte yetişkinlerin kaçınmaları gereken bazı yaygın örnekler:

**Küçük Çocuklar Acı ve Keder Hissetmezler:** Çoğu yetişkinler, herhangi bir yakınını kaybeden çocukların yetişkinler kadar de-



rinden acı ve keder hissetmediklerini düşünür. Zira onlara göre küçük çocuklar ölümü henüz anlamadıklarından dolayı şanslıdırlar. Dolayısıyla henüz her şeye akılları ermediğinden ve başlarına gelen bir felaketten hemen kısa süre sonra kendilerini toparlayacaklarından, herhangi bir yakınını kaybeden çocuk, acısını da hemen unuttur ve normal hayatına devam eder.<sup>16</sup>

Acaba gerçek durum böyle midir? Elbette hayır. Uzmanlar tüm çocukların acı ve keder hissedeceklerini belirtmektedirler. Hatta bebekler bile kendilerine tanıdık seslerin yokluğunda ya da farklı eller tarafından tutulduklarında bu rahatsızlıklarını tecrübe edip bir reaksiyon gösterirler.<sup>17</sup> Çocukların acı ve kederi paylaşmaları hem bilişsel hem de duygusal açıdan gereklidir. Çocuklar bu gibi durumlarda çok farklı duygular tecrübe edebilirler. Bunlar arasında korku, kaygı, suçluluk

duygusu, kızgınlık, kederlilik, ferahlık (relief), yalnızlık ve terk edilmişlik duyguları yaşayabilirler.<sup>18</sup> Daha önce de belirttiğimiz gibi, herhangi bir yakınının kaybı anında çocuğun acı ve kederini bastırmak ya da acılarını ortaya koymaktan sakındırmak, hayatının daha sonraki dönemlerinde ciddi duygusal ve fiziki reaksiyonlar geliştirmesine neden olabilir.<sup>19</sup>

**O, Derin Bir Uykuya Daldı:** Ölüm bir uyku değildir. Ölümün bir uyku olduğu söylenen çocuk, ölen kişinin bir gün kalkıp geri döneceğine inanır. Oysa böyle bir davranışla yetişkinler belki kabullenilmesi zor olan bir hususun öğrenilmesini sadece geciktirmektedirler. Dolayısıyla onları bir beklenti içine soktuklarından, onların kaygılanmasına neden olmaktadır. Buna ilave olarak, böyle bir izahı duyan çocuk, kendisi yatağa gittiğinde korkar ve kaygı duyabilir. Çocuklardan bazıları da ölen kişinin uykudan

kalkamayacağı gibi, kendilerinin de kalkamayacaklarından korkup kaygıya kapılabilirler. Sonuç olarak, herhangi bir kişi öldüğünde yetişkinlerin ölme ve ölüm gibi kelimeleri kullanmaktan kaçınmamaları ve tereddüt etmemeleri gerekir.

**O Seyahate Çıktı:** Başka bir örnek de, yetişkinlerin ölen yakınları için, onun uzun bir seyahate çıktığını söyleyerek çocukları avutma yoluna gitmeleridir. Bu da hem çocukluk yıllarında hem de muhtemelen ileriki yıllarda çocuğun psikolojik yapısını bozabilir. Bu konuyla ilgili olarak, Huber M. Walsh şu örneği vermektedir: Yirmili yaşlarında bir genç, terapistte gelir. Terapist bu genci konuşturduğunda, bu genç çocukken babasının uzun bir seyahate gittiği söylenir, ancak gerçekte babası bir trafik kazasında ölmüştür. Yıllardır çocuk, babasının eve ne zaman geleceği konusunda bir ümit ve kararsızlık içinde yaşar. Daha sonra acı durum ortaya çıktığında çocukta, bu sefer bir terk edilme ve dışlanma duygusu ortaya çıkar ve uzman bir psikiyatristin tedavisine muhtaç kalır.<sup>20</sup> Tabii çocukları bu tür basit ifadelerle aldatmak kolay değildir. Zira onlar, bu tür olaylar karşısında “Eğer babam beni çok seviyorsa, o halde neden bu kadar uzun zamandır geri gelmiyor?” veya “Eğer babam geri dönecekse, niçin bu insanlar bu

kadar ağlayıp duruyorlar ya da üzülüyorlar?” diye bu durumu kabul etmemekte direnir. Şunu unutmamak gerekir ki, ölüm, hem yetişkinler hem de çocuklar için gerçek bir durumdur. Bu yüzden de onu fantastik ya da aldatma şeklinde izaha kalkışmak yanlıştır.

**Allah Onu Yanına Aldı:** Yetişkinlerin bu konuda yapabilecekleri bir önemli hata da, ölen kişinin çok iyi bir insan olduğu ve Allah’ın onu kendisine çağırdığı ve aldığı fikridir.<sup>21</sup> Bazen yetişkinler çocukların acılarını dindirmek için onlara, onun genç yaşta öldüğünü, bunun nedeninin de iyi bir insan olduğunu ve bu yüzden Allah’ın onu erken yaşta öldürdüğünü söyleyebilirler. Oysa bunu yapmakla yetişkinler çocukların acısını hafifletmemekte, aksine iyilikle genç yaşta ölüm arasında bir ilişki kurmaya neden olmaktadır. İşte böyle bir hatayla karşılaşmamak için, yetişkin kişinin, “Evet ölen kişi iyi bir insandı ve biz de biliyoruz ki, Allah o insanı mükafatlandıracaktır. Ancak o sırf iyi olduğundan dolayı genç yaşta ölmemiştir” şeklinde bir izah getirerek, ölümlerle gençlik arasında bir ilişki kurmaktan kaçınması gerekir.

**Erkekler Ağlamaz:** Diğer bir hata da, özellikle erkek çocuklarına yönelik olarak, “erkekler ağlamaz” diyerek, onların ağlamasına, üzülmesine ve yas tutmasına

izin verilmemesidir. Birçokları acılı bir olay karşısında, “tamam, işte sen erkeksin, erkekler ağlamaz” ya da “sen büyüksün” gibi laflarla çocukların ağlamasını ve yas tutmasını engellemeye çalışırlar. Oysa bu durum hiç de doğru bir davranış değildir. Zira böyle bir durumda çocukların bir şekilde üzüntülerini gidermelerine imkan tanınmalıdır. Zira sakin olmak, her zaman iyi durumda olmak anlamına gelmez. Eğer çocuklar korkularını kendi içlerinde saklarsa, bunun nedeni, kendilerini emniyet içinde hissetmemeleridir. Çocukların sessiz kalması belki de korkularını ifade etme yeteneklerinin olmamasındandır. Ancak yetişkinlerin bu gibi durumlarda, çocuklara her şeyin iyi olmadığını, ortada bir üzüntü ve kederin olduğunu nazik bir şekilde söyleyerek, onların bu üzüntü ve kederlerini içlerine atmadan açığa vurmalarına yardımcı olmaları, hiç değilse onların bu üzüntü ve kederlerini açığa vurmalarına engel olmamaları gerekir.<sup>22</sup>

**Hastalıktan Dolayı Öldü:** Bazen de büyükler ölen bir kişinin bir hastalıktan dolayı öldüğünü ileri sürerler. Örneğin “annen hastalıktan dolayı öldü” demek, belki birçok yetişkin için son derece normal bir ifadedir. Ancak uzmanlar, ölümün bu tür izahının çocukların zihin sağlığı açısından zararlı olabileceğini ileri sürmektedirler. Her ne kadar

ölümü bu yolla açıklamak oldukça doğal olsa da, böyle bir izahın çocuklar açısından bazı psikolojik rahatsızlıklara neden olabileceğini de göz ardı etmemek gerekir. Zira çocuklar hastalandıklarında kendilerinin de ölebileceğini düşünebilirler. Çoğu küçük çocuk, kavramsal olarak hastalıkla ölüm arasındaki ilişkiyi anlamayabilir. Çünkü onlar az, orta ya da ağır ve ölümcül hastalıklar arasındaki farkı kavrayamayabilirler. Sonuç olarak, hasta olma ve ölüm ilişkisi sadece çocuğun zihninde ölüm korkusunun yoğunluğuna hizmet eder.<sup>23</sup>

Yukarıda zikrettiğimiz hususlar, sevilen bir kişinin ölümü halinde yapılmaması gereken davranış türleriydi. Bir de yapılması gereken bazı hususlar vardır. Şimdi de onları incelemeye çalışalım.

**Ölüm Hakkında Bilgilendirme:** Uzmanlar, yakınına kaybeden bir çocuğun ölümüyle ilgili sorduğu sorulara yetişkinlerin sabırla cevap vermeleri gerektiğini ifade etmektedirler. Hatta böyle bir kriz anı beklenmeden “öğretilenler” kollanarak, kitaplardan, hikayelerden, diğer materyallerden ve tabiattaki diğer canlılardan hareketle, ölüm olayının çocuklar tarafından paylaşılması ve ölüm hakkında doğru bilgiler edinilmesi sağlanabilir. Yine çocukların ölüme ilişkin soruları karşısında dürüst davranılmalı ve

onlara mümkün olduğunca doğru cevaplar verilmelidir. “Sen henüz küçüksün bu konuları anlamazsın” gibi bahanelerle bu önemli konu savsaklanmamalıdır.

Çocukların ölüm hakkındaki tepkilerini yakından inceleyen psikologlar, onların temelde üç noktada aydınlatılması gerektiğini savunmaktadırlar. 1) Ölüm nedir? 2) İnsanları ölüme sevkeden nedenler nelerdir? 3) İnsanlar öldüğünde ne olur?<sup>24</sup> Çocukların bu sorularına doğru ve yeterli cevap verebilmek için, her şeyden önce oldukça sabırlı ve iyi bir dinleyici olmak gerekir. Bazen bir hayvanın ölümünden bahsetmek, ölüm tecrübesinin daha somut ve anlaşılır hale gelmesini sağlayacaktır. Ancak onlara gereğinden fazla bilgi vermekten kaçınmak gerektiğini de hiç akıldan çıkarmamak lazımdır.

Ölüm hakkında çocuklara verilecek temel anlayışlar şunlardır: “Ölüm hayatın bir parçasıdır”, “Ölüm, vücudun temel fonksiyonlarını yitirdiği an gerçekleşir”, “İnsanlar ölen bir kişiye karşı farklı şekillerde reaksiyonlar gösterirler”, “Ölüm, gelişim sürecinin son basamağıdır.”

Elbette tüm bunlar, çocukların gelişimsel ve zihinsel özelliklerine ve ölümle ilgili olarak sordukları muayyen sorulara göre ayarlanmalıdır. Örneğin çocuklar, “Benim kedim niçin öldü”, “Erkekler

de ölen kişiye ağlar mı?” ya da “Bir kişi öldüğünde mezarda ne olur?” gibi sorular sorabilirler. Bu durum karşısında onlara ölüme ilişkin bilimsel ve teknik bilgiler vermek yerine, gerçek bilgiler verilmelidir. Bununla birlikte bilişsel öğretilere hislerin de dahil edilmesi unutulmamalıdır. Aslında çocuklar kendi aralarında ölüme ilgili doğru ya da yanlış pek çok şeyi zaten konuşurlar. Özellikle bu gibi durumlarda ya da soru sorduklarında, yetişkin kişiler bunu bir fırsat bilerek, çocuklara doğru bilgiler vermeye çalışmalıdırlar.

**Çocukların Acıyı İfade Etmelerine İmkan Tanımak:** Daha önce de belirttiğimiz gibi, geçmişte ölüm olayı çoğunlukla ev ortamında, herkesin gözü önünde gerçekleşip pek çok kişi de onu tecrübe ederken, günümüzde ölüm olayına sanki bir tabu gibi davranılmakta, bu yüzden de bazı aileler özellikle çocukların etkilenmemesi için onları uzak yerlere göndermektedirler.<sup>25</sup> Her ne kadar bu uygulama başta iyi gibi görünse de, çocuk ne kadar uzağa gönderilirse gönderilsin, bir gün bu acı gerçekle yüze gelecektir. Diğer önemli bir husus da, çocuk ailesiyle birlikte ölen kişiye karşı duygularını ifade etme ve üzüntülerini paylaşma fırsatından da mahrum kalacaktır ki, bu durum çocuğun geleceğinde daha olumsuz bir etki bırakabilecektir.



Diğer taraftan çocukları olsun yetişkinleri olsun, bir şeyden uzak tutmaya çalışmak, onları daha fazla o konuda meraklı olmaya iter. Bu yüzden çocukları cenaze evlerini ziyaretten alıkoymak ya da sevilen bir kişinin ölümünden onları haberdar etmemeye çalışmak, gerçekte var olmayan bir ölüm korkusu da yaratabilir. Eğer çocuk ölüm olayından haberdar olup, cenaze merasimine katılırsa, o zaman çocuk hem ağlamak suretiyle kendini boşaltmış olur hem de ölümle ilgili olarak merak ettiği soruları varsa, onları anlamasına ve öğrenmesine bir imkan hazırlanmış olur.

Psikolog ve psikiyatristler, ağlamayarak acısını ifade etmeyip metanetini korumanın daha sonraki dönemlerde ciddi psikolojik sorunlar oluşturacağına dikkat çekmektedirler. Bu yüzden belli bir yaş dönemine sahip olmak

oldukça önemlidir. Dolayısıyla çocuğun yakınlarından birisi öldüğünde, yetişkinlerce hüzün ve kederini bir şekilde ortaya koymasına imkan tanınmalı, hatta teşvik edilmelidir. Yakınlarını kaybeden kişinin bu kederli süreci duygusal boşaltımla geçirmesi, normal bir düzene tekrar gelebilmesi için önemlidir. Böyle bir durumda çocukların tepkisi farklı farklıdır. Bazı çocuklar ölen kişiyle birlikte yaşadığı hoş ve nahış durumları tekrar gözden geçirmek ister. İşte bu noktada, onun başkaları tarafından dinlenmeye ihtiyacı vardır. Bu, çocuğun kederli sürecinin tamiri için önemli bir aktivite olup, hem aile fertlerinin hem de okulda öğretmenin bu durumu teşvik etmesi gerekir. Diğer bazı çocuklar da hüzün ve kederlerini doğrudan sözel olarak ortaya koymak yerine, onu dış durumlara aksettirmeye çalışır. Bu ise şüphesiz çocuğun daha da sal-

dırgan olmasına neden olabilir.<sup>26</sup> Ama sonuçta çocuğun ölen kişiye karşı tepkisi ne olursa olsun, o tepkilerini boşaltmaya imkan verilmelidir.

**Cenazeye Katılmalarına İmkan Tanımak:** Acaba çocukların çok sevdikleri yakınlarının cenaze merasimine katılmaları gerekir mi? Psikologlar bu konuda kesin bir şey söylememektedirler. Aslında çocukların cenaze merasimine katılıp katılmamalarına karar vermek birtakım şartlara bağlıdır. Muhtemelen bunlardan en önemlisi, çocuğun bireysel yapısıdır. Bu durumda çocuğun duygusal hazır bulunuşluluğu son derece önemlidir. Örneğin bazı çocuklar ölü kişiyi tabutta görebilme cesaretini gösterebilirken, bazı çocuklar bu durumdan son derece korkabilirler. Burada aile bireyelerine düşen görev, çocuğun bu tecrübeyi yaşamasından sonraki durumudur. Bu durum gerçekten çocuk için iyi mi olacak, yoksa gelecek sorunlara bir kaynak mı teşkil edecektir? Biraz da buna karar verecek olan aile bireyleridir.

Bazen aile büyükleri çocukları cenaze törenlerine katılmamaları yolunda engellemeye çalışırlar. Oysa bu durum bazen çocukları zorla cenaze törenine göndermek kadar zararlı sonuçlar doğurabilir. Bazıları da eğer çocuk aile üyelerinden birisiyse, onun da bu törene katılması gerektiğine inanır. Ancak burada belki yapılması



gereken, çocuğa yetişkinlerce kısaca bilgi vererek onları bu törene hazırlamaktır. Çocuğa böyle bir bilgi verildiğinde, gidip gitme konusunda doğru bir karar verebilir. Lakin gitmek istemeyen çocukları zorla götürmenin sakıncaları olabileceği gibi, gitmek isteyen çocukları da engellemek bir o kadar hatalı olacaktır.<sup>27</sup>

Bununla beraber, çocuk psikologlarının ittifak ettiği bir husus vardır ki, bu da yedi ve ileriki yaşlardaki çocukların cenaze törenine katılmalarının teşvik edilmesi ama asla zorlanmamasıdır. Ölen bir kişiyi seyretmeleri, cenaze ve diğer törenlere katılmaları, onların ölüm olayının hayatın gerçek yönlerinden birisi olduğunu anlamaya sevk eder.<sup>28</sup> Bu törene katılmakla onlar ölümün nasıl bir son olduğunu görecektir ve sevdikleri kişiye karşı son görevlerini yapmış olacaklardır. Bu görev, yetişkinler için olduğu kadar, çocuklar için de önemli bir görevdir.<sup>29</sup> Çocuklar, cenaze törenine katılmakla yaşam, inanç ve ölüm arasındaki karmaşık ilişkiyi görmüş olacaklardır. Yine onlar orada din adamlarının ölen kişiye karşı yaptığı dini görevleri görerek, dinin insan hayatındaki önemini idrak edeceklerdir.

**Ölümler Çocuğun İlgisinin Olmadığını Bildirmek:** Böyle bir olay karşısında yetişkinlerin yapabileceği en önemli katkılardan birisi, çocuğun bu ölümler herhangi

bir ilişkisinin olmadığını fark ettirmektir. Bazen çocuklar evde bir kedi ya da kuş öldüğünde, bir şey yapıp yapmama konusunda kendilerini sorumlu tutabilirler. Aynı şey ölen kişi için de geçerlidir. Onlar çok yakınları da olsa bazı kişilere düşmanca ya da kötü duygular besleyebilirler. İşte kendileri hakkında olumsuz duygular besledikleri kişi öldüğünde de, bu konuda kendi hata ve sorumlulukları var mı diye düşünebilirler. Çocuklar için böyle bir düşünce son derece zararlıdır. Onlara bu konuda öğretilen şey, kötü düşüncelerin insanların ölümüne neden olmayacağıdır. Ölümün, dünyanın kaçınılmaz bir düzeni olduğu ve bizim düşüncelerimizin diğer insanlara zarar vermeyeceğinin öğretilmesi gerekir.

**Çocukların Dini Duygularından İstifade Etmek:** Her ne kadar psikoloji ve psikiyatri *tanatoloji* (thanatology) alanına önemli katkılar sağladıysa da, son zamanlara kadar ölümün etkisine ilişkin manevi ve dini değişiklikler ihmal edilmiştir. Bunda, Watson'un davranışçılığı ile Freud psikanalizi önemli rol oynamıştır. Bilindiği gibi Watson'un davranışçı teorisi, psikolojik çalışmalardan zihinsel durumları, bilinci ve tecrübeyi dışlarken, Freud da dini ve manevi konularla kompulsif (compulsive) düzensizlik arasında bir benzetme yaparak, dini inançları acizlik ve güvensizlik hissine bir

çare ve çocuksu bir konu olarak görmüştür. Ancak son otuz sene dir, "bilişsel devrim" (cognitive revolution) kavramının da ortaya atılmasıyla psikoloji konu alanları epeyce genişlemiştir.<sup>30</sup>

Artık bugün birçok psikolog ve psikiyatrist eserlerine ruh, yaşamın anlamı ve dini inançları da dahil etmektedirler.<sup>31</sup> Dolayısıyla insanların ölüme ya da herhangi önemli bir kayba karşı tepkilerini doğru olarak anlayabilmek için, onların dini ve manevi ilgilerinin de bilinmesi gerekir. Özellikle bu gibi ortam ve durumlar, çocuklarla ahiret hakkında konuşmak için bulunmaz bir fırsattır. Çocuklarla ahiret hakkında konuşmak demek, sözün cennet ve cehenneme gelmesi demektir. Zaten çocuklar kendi mantık dünyaları çerçevesinde, iyilerin cennete gitmesi kadar, kötü insanların da cehenneme gitmesi gerektiğini bilirler ve düşünürler. Burada yetişkinlere düşen görev, çocukları cehennem ve cehennem azabıyla korkutmamaktır. Bazen çocuklar olur olmaz eylemleri yüzünden cehenneme gidip gitmeyeceklerini sorarlar. Yetişkinlerin burada yapması gereken şey, onların cehenneme değil, her türlü nimetleri içeren cennete gideceklerini söylemektir. İkinci olarak, çocukları, yaptıkları yanlış davranışları sonucu bir suçluluk duygusu içine itme yerine, onlara Allah'ın affetme ve rahmetinden bahsetmek

çok daha uygun olacaktır. Çocuklara herkesin yanlış ve hata yapabileceği, önemli olanın bu tür kötü davranışlarda ısrar etmemek olduğu hatırlatılmalıdır. Çocuklara bu ruh ve düşünce de verilerek ölen kişinin cennete gittiğini, orada nimet ve mükafatlar içinde olduğunu anlatmaya çalışmak gerekir. Çocuklara bu konu anlatılırken, dini bağlamda kullandığımız “ruh” kelimesi de yardımcı olabilir. Ancak bu konuda çocukların yaş durumlarına da dikkat etmek gerekir. Zira 5-6 yaşındaki çocuklar ruhu maddesel bir öz olarak anlayabilirler. Dolayısıyla önce bu düşüncenin düzeltilmesi gerekir.<sup>32</sup>

Bu alanda yapılan tecrübi çalışmalar da yukarıdaki düşünceleri doğrular niteliktedir. Pagnin ve Vianello'nun, yaşları 6-11 arasında değişen 180 çocuk üzerinde, ölümden sonraki hayat hakkında yaptıkları araştırmalarında, genel olarak çocukların cehennemden ziyade cennet hakkında konuştuklarını ortaya koymuşlardır. Hatta dürüst olmayan bir kişinin ölümden sonraki durumuna ilişkin bir hikayeyi tamamlamaları istendiğinde bile, onlar hala cehennemden çok cenneti zikretmişlerdir. İşin daha da ilginç yanı, 8-9 yaşından sonraki çocuklardan bazılarının cehennemi tamamen inkar etmeleridir. Dinin cehennemi doğruladığı fikri çocuklar tarafından tartışılmış



ve cehennem olgusu pek kabul görmemiştir. Bunun da nedeni, Allah'ın ceza veren bir varlık olmasından ziyade, mükafatlandırıcı ya da affeden bir yargıç olarak kabul edilmesi olabilir.<sup>33</sup>

İster yetişkinler, isterse çocuklar olsun, böyle acılı ve kederli bir durumda ölen kişilerin cennete gideceği ve bizim de bir gün onlarla buluşacağımız fikri, onları bir nebze olsun rahatlatır. Ancak diğer durumlarda olduğu gibi bu konuda da, çocuğun zihinsel ve duygusal gelişimi, soruları ve ilgileri daima göz önünde bulundurulmalıdır.

### Sonuç

Bir bilim dalı olarak kuruluşundan itibaren Din Psikolojisi alanında çocukların dini duygu ve düşünce gelişimlerine ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmasına rağmen, çocukların ölüm anlayışları, ölü-

mün çocuklar üzerindeki etkisi ve ölüm eğitimi gibi konular üzerinde pek araştırma yapılmamıştır. Ancak son otuz senedir bu tür konular gündemde olmuştur. Oysa ister yetişkin isterse genç ve çocuk olsun, insanları en çok etkileyen olaylardan bir tanesi de hiç şüphesiz ölüm olayıdır. Ölüm olayı, özellikle çocuklar için son derece önemli bir olay olup, gerekli eğitici ve öğretici tedbirler alınmadığı takdirde, olumsuz etkileri hayat boyu devam edebilecektir.

Çocukların ölümü algılama biçimleri, onların diğer soyut kavramları algılama biçimleri gibi birtakım durumlara bağlıdır. Bunların başında çocukların yaşı, cinsiyeti, duygusal gelişimi, çevresi, bu konudaki tecrübe ve hakim olan örf ve adetler gelmektedir. Ancak tüm bunlardan da önemlisi, onların zihinsel ve duygusal gelişim süreçleridir.

Dolayısıyla çocuklar belli bir yaşa gelinceye kadar tam olarak ölüme ve ölüme ilişkin bazı temel alt kavramları anlayamazlar.

Çocukların ölümü algılama biçimleri kadar onların ölüm eğitimleri de oldukça önemlidir. Eğer ölüm, hayatın kaçınılmaz bir sonu ve evrensel bir olgu ise, bundan kaçınmak mümkün değildir. Dolayısıyla böyle önemli bir olayı inkar etmek ya da görmezlikten gelmek de çözüm değildir. O halde ölümden çok daha olumsuz olarak etkilenebilecek olan çocukların ölüm eğitimine gereken dikkat gösterilmelidir. Ölüm eğitimi bugün başta ABD olmak üzere birçok batı ülkelerinde ya da hastanelerde uzman kişiler veya din adamları tarafından dini danışmanlık kapsamında verilmektedir. Elbette ölüm eğitiminde dinin ve din adamlarının önemli bir rolü vardır ve olmalıdır da. Ancak bu eğitimi kim verirse versin, bir takım hususlara da dikkat etmesi gerekir. En başında ölüme, kaçınılması ya da konuşulmaması gereken bir olgu olarak değil, hayatın bir gerçeği olarak bakılmalıdır. Dolayısıyla bu bağlamda çocukların zihinsel ve duygusal gelişim basamakları da dikkate alınarak, onlara ölüm hakkında doğru bilgi vermek, acı ve kederlerin paylaşılmasına fırsat tanımak, dini duygu ve düşüncelerinden istifade etmek gerekir.

1. David W. Adams, et al, "Children, Adolescent, and Death: Myths, Realities, and Challenges," *Death Studies*, (Jul/Aug 1999) 23, 5, s. 445.
2. Walsh, a.g.e., ss. 185-86.
3. Robert Marrone, "Dying, Mourning, and Spirituality: A Psychological Perspective," *Death Studies*, (Sep. 1999), 23, 6, s. 499.
4. Walsh, a.g.e., s. 186.
5. Walsh, a.g.e., ss. 186-87.
6. Walsh, a.g.e., s. 186.
7. Diane E. Papalia ve Sally Wendkos Olds, *A Child's World*, New York: McGraw-Hill Book, 1987, ss. 295-296.
8. Noppe ve Noppe, a.g.m., s. 256.
9. Papalia ve Olds, a.g.e., ss. 444-446.
10. Bkz. Kastenbaum ve Aisenberg, a.g.e., s. 11.
11. Kirsti A. Dyer, "Reshaping Our Views of Death and Dying," *JAMA*, (Mar 4, 1992)267, 9, s. 1265; Marguerita McGovern ve Margaret M. Barry, "Death Education: Knowledge, Attitudes, and Perspectives of Irish Parents and Teachers," *Death Studies* (24; 2000), s. 326.
12. Hospice bir çeşit hastane olup bugün başta İngiltere, A.B.D ve Kanada gibi ülkelerde oldukça yaygındır. Bu tür hastanelerin özelliği, artık normal hastanelerde tedavi imkanı kalmamış, çok yakında ölmesi beklenen ölümcül hastaların bakıldığı ve korunduğu yerler olmalarıdır. Hospice'lerin düzenlemeleri ölümcül kişiler için dizayn edildiğinden onların uygulama ve oryantasyon hizmetleri normal hastanelerden de birçok açıdan ayrılmaktadır. Onlar her şeyden önce tedaviye değil, ilgi ve ihtimama ağırlık verirler, onların uygulamaları kurumun ihtiyaçlarına göre değil, hastanın ilgi ve ihtiyaçlarına göre ayarlanmıştır. Bu kurumların anahtar prensibi, hem fiziki hem de psikolojik olarak acıyı azaltmak için sakinleştirici ilaçlar vermek, güzel bir çevre oluşturmak, psikolojik ve dini danışmanlıklar yapmaktır. Hospice'leri hastanın yakınlarının ziyaret etmesi serbesttir, hatta onlara özel kalma yerleri sağlanmıştır. Kedi, köpek ve çocukların gelmesine izin verilir. Hastaların güçleri ölçüsünde eve gidip gelmelerine izin verilir. Kısaca özetlersek, hospice'in temel prensibini "kişinin son günlerini ölüm içinde değil, yaşam içinde geçirmesini sağlamak," fikri oluşturmaktadır. Daha geniş bilgi için bkz. Diana K. Harris ve William E. Cole, *Sociology of Aging*, Boston: Houghton Mifflin, 1980, ss. 405-406; Janet K. Belsky, *The Psychology of Aging: Theory, Research, and Practice*, Belmont, California: Wadsworth, 1984, ss. 311-312.
13. Hiromi Kawagoe, "Death Education in Home Hospice Care in Japan," *Journal of Palliative Care*, (Autumn 2000; 16,3), s. 37.
14. Kastenbaum ve Aisenberg, a.g.e., ss.164-203.
15. Dyer, a.g.m., s. 1265.
16. Adams ve Arkadaşları, a.g.m., s. 444.
17. Samuel J. Marwit ve Sandra S. Carusa, "Communicated Support Following Loss : Examining The Experiences of Parental Death and Parental Divorce in Adolescence," *Death Studies*, (Apr/May, 1998), s. 237.
18. Adams ve Arkadaşları, a.g.m., s. 445.
19. Adams ve Arkadaşları, a.g.m., s. 446.
20. Walsh, a.g.e., s. 191.
21. Bu konuyla ilgili bir örnek için bkz. Hüseyin Peker, *Din ve Ahlak Eğitimi: Psikolojik ve Metodik Esaslar*, Samsun, 1998, ss. 61-62.
22. Wolpe, a.g.m., ss. 193-195.
23. Walsh, a.g.e., s. 190.
24. Walsh, a.g.e., s. 191.
25. Kawagoe, a.g.m., s. 42.
26. Walsh, a.g.e., ss.178-188.
27. E. Mansell Pattison, *The Experience of Dying*, New Jersey, Prentice-Hall, 1977, s. 20; Walsh, a.g.e., ss. 189-190.
28. Adams ve Arkadaşları, a.g.m., s. 451.
29. Wolpe, a.g.e., s. 200.
30. Marrone, a.g.m., ss. 495-496.
31. Charlotte Bühler, Patricia Keith-Spiegel ve Karla Thomas, "Developmental Psychology," *Handbook of General Psychology*, ed. Benjamin B. Wolman, New Jersey, Prentice-Hall, 1973, s. 897; Marrone, a.g.m.,s. 496.
32. Vianello ve Arkadaşları, a.g.m., s. 72.
33. Vianello ve Arkadaşları, a.g.m., s. 72.

# ÖSYM'den İstiklal Marşı'na ve Mehmet Akif'e Tavır (mı?)\*

**Kamil Yeşil\***

Elimde Türkçe ve Edebiyat dersleri ile ilgili olarak "Konularına Göre Düzenlenmiş 42 Yılın (1966-2007) ÜSS-ÖYS-ÖSS Soruları ve Tam Çözümleri" adında bir kitap var. Bu kitap diğer dersler için de düzenlenmiş ve yayımlanmış.

Kitabı inceledikten sonra anladım ki, ÖSYM tarafından yapılan sınavlar sadece bir puan alma ve rakibi eleme görevi yapmıyor, aynı zamanda bazı değerlerin öne çıkarılmasına veya üstünün örtülmesine de yarıyor. Bunun en bariz örneği İstiklal Marşı'dır. Bilindiği gibi, sadece Türk milli eğitim sisteminin değil, Türk devletin de en önemli metinlerinden biridir İstiklal Marşı. Bütün ders kitapları İstiklal Marşı ile açılır. Bütün devlet dairelerinde yazılı metin olarak asılıdır. Eğitim, İstiklal Marşı ile başlar ve kapanır. İstiklal Marşı'nın kabulünün yıldönümlerinde devlet erkânı tarafından merasimler düzenlenir. Uluslararası yarışmalarda birinci olmanın getirilerinden biri de, bayrağımızı göndere çektiirmek ve İstiklal Marşımızı okutmak,

\* Türk Edebiyatı Dergisi, Mart 2009

\*\* Eğitimiçi, yazar

katılan bütün devlet ve millet temsilcilerini onun önünde ayağa kaldırmaktır. Ve bununla gurur duyarız. Bir toplantıda İstiklal Marşı'nın okunmaması, yanlış söylenmesi skandal olarak verilir televizyonlarda ve gazetelerde.

İstiklal Marşı düz bir şiir değildir, o edebi bir şaheserdir. Sanat metni olarak üzerinde yüzlerce yazı yazılmıştır, şerhler yapılmıştır. Yapısı, sesi, ahenk öğeleri, edebi sanatları, dili ve geleneği, teması ve temayı ele alış bakımından kaynaşmış metin örneği Türk şiirinde sayılıdır. Bu başarıyı gösteren en önemli metinlerden biridir İstiklal Marşı. İlköğretimden fakülte eğitimine kadar öğrencilerin bilgi ve algı düzeyine göre değişik yönleriyle ele alınan İstiklal Marşı'nın taşıdığı ruh, öncelikle lise ve dengi okullarda okuyan öğrencilere kazandırılır, çünkü memleket onlara emanet edilecektir.

Liselerde kazandırılan bu bilgilerin ölçüldüğü en önemli sınavlardan biri olarak ÖSYM'nin yürüttüğü ÖSS, bugün okullarımızda ve dershanelerimizde ders

işleyişini ve konu dağılımını belirleyen en önemli merkezdir. Çünkü dersaneler ve özel yayıncılar ÖSYM'nin hazırladığı sorulara ve konu dağılımına bakarak bir program belirliyor. Buna göre soru taraması yapılıyor, nelere ağırlık verilmiş, hangi konulara kaç senede bir yer verilmiş, hangi konulara hiç yer verilmemiş; bütün bunlar tespit ediliyor ve öğrenciler bunun üzerinden yetiştiriliyor. Dolayısıyla ÖSYM bu ülkede MEB müfredatının öğretilmesinde önemli bir rol, pay ve sorumluluk sahibidir. Diyelim ki, bu sınavlarda peş peşe iki yıl İstiklal Marşı'yla ilgili soru yöneltilsin, onu izleyen yıl hemen bütün öğretmenler ve dersaneler bu konuda özel çalışmalar yapar, sorular geliştirir. Bu çalışma aynı zamanda şaire, döneme, İstiklal Marşı'ndaki estetiğe ve zihniyete dikkati çekeceği için, sınav vesilesi ile gençlerimiz milli bir duyarlılık sahibi olur. Pekiyi, ÖSS, ÜSS vs. tarihi boyunca İstiklal Marşı ile ilgili kaç soru sorulmuş biliyor musunuz? İki (?), üç (?), beş (?) yoksa yedi (?)...Bilemediniz. Ben

söyleyeyim. 42 yıldır bu ülkenin çocuklarına İstiklal Marşı ile ilgili olarak hiçbir soru sorulmamış.

Elimdeki kaynak; yanlış söylemiyorsa -yanlış söylemediğine kaniyim, çünkü yayınevi bu soruları ÖSYM'den telif ödeyerek almış- 42 yıldır İstiklal Marşı ile ilgili bir tek soru sorulmadığını söylüyor gençlere. Siz olsaydınız ne düşünürdünüz?

Bu durum sadece bir ihmal ile izah edilebilir mi? Biz gene iyi niyetimizi koruyalım ve 42 yıllık bir ihmale ihtimal verelim.

Mehmet Akif, İstiklal Marşı'ndan daha şanslı. Mehmet Akif'i 'Mehmet Akif' yapan şairlerin önemlisi İstiklal Marşı ile ilgili soru yok ama kendisiyle ilgili başka sorular var. Hemen belirtelim ki, bu sorular birbirine çok benziyor ve ağırlıklı olarak 60'lı ve 70'li yıllara ait.

#### Dökümü şöyle yapabiliriz:

1976'dan 1991'e kadar Mehmet Akif'le ilgili hiç soru sorulmamış. On beş yıl aradan sonra (1991'de) 1 soru sorulmuş. On yedi yıldan beri Mehmet Akif hakkında hiçbir soru yok.

Sadece Türk Edebiyatı'nın değil; Milli Mücadele'nin ve düşünce dünyasının da en önemli aktörlerinden ve değerlerinden biri olan Mehmet Akif Ersoy, acaba öğrencilerin önüne hangi bağlamda sorular içinde getiriliyor?

Bu soruları yazmayacağım. Ama içeriğinden bahsedeceğim.



1- Mehmet Akif, 42 yılda 12 soruya konu edilmiş ama bunlardan bazıları doğrudan Mehmet Akif'le ilgili değil. Mehmet Akif, bu sorularda yanlış veya yanıltıcı seçeneklerden biri olarak geçmektedir.

2- Sorulan sorular ağırlıklı olarak 60'lı ve 70'li yıllara ait.

3- 1976'dan 1991'e kadar Mehmet Akif'le ilgili hiçbir soru sorulmamış. On beş yıl aradan sonra 1 soru sorulmuş; 17 yıl aradan sonra hâlâ soru yok.

4- ÖSS tarihinde bu zamana kadar İstiklal Marşı ve Safahat ile ilgili hiçbir soru sorulmamış.

Anayasal bir metin olarak ilkokul birinci sınıftan itibaren haftada iki defa İstiklal Marşı okuyan öğrencilerin 10 kıtasını kolayca ezberlemelerine ve yarışmalarda devlet büyüklerini ağırlatmalarına rağmen İstiklal Marşı ile ilgili tek bir soru ile karşılaşmamaları sizce de garip değil mi? Acaba bu ne anlama geliyor? Eğer bir

kasıt yoksa çok büyük bir kayıtsızlıkla karşı karşıya olduğumuzu söylemeliyiz. Acaba bu soruları hazırlayan insanlar bu kadar unutkan olabilir mi? Yoksa özel bir tavır mı var sorusunu sormakta haksız mıyız? Acaba bu tavır ile Türkiye'nin yöneldiği AB arasında bir ilgi var mı, olabilir mi böyle bir şey? Yoksa, Mehmet Akif ve İstiklal Marşı'na karşı bir planla mı karşı karşıyayız? Bunu yetkililere ve kamuoyuna havale ederek diyoruz ki, eğer bu ülkede Mehmet Akif'e ve İstiklal Marşı'na karşı bir kayıtsızlık varsa ve "Soruların hazırlanmasında müfredatın tümü gözönünde bulundurulur ve ölçümde konu dağılımının eşit olmasına dikkat edilir" hükmüne rağmen böyle bir işlemlerle karşı karşıya isek, bundan ne anlamalıyız? İhmal mi, kasıt mı?

ÖSYM sadece müfredatın kazandırılmasında değil, öyle anlaşılıyor ki, bazı yazar ve şairlerin ve hatta Anayasal bir değer olan İstiklal Marşı'nın kavratılmasın-

da/kavratılmamasında da pay sahibidir ve sorumluluk altındadır. Ayrıca Türk Edebiyatı'nın yeni programında Necip Fazıl, Sezai Karakoç, Cahit Zarifoğlu, İsmet Özel, Erdem Bayazıt, Rasim Özdenören, Mustafa Kutlu gibi yazar ve şairlerimize de yer verilmiştir. Bundan böyle İstiklal Marşı ve Mehmet Akif'e karşı gösterilen bu tavır, daha doğrusu bu ilgisizlik devam edecekse, talebelerin karşılaşacakları sorular bellidir. Çünkü bu anlayış, yeni programda kendilerine yer verilen Nazım Hikmet'i, Ahmet Oktay'ı, Yusuf Atılgan'ı, Oğuz Atay'ı, Nezihe Meriç'i, Hilmi Yavuz'u, Ferit Edgü'yü, Attila İlhan'ı, İlhan Berk'i, Cemal Süreya'yı, Edip Cansever'i, Ataol Behramoğlu'nu, Refik Durbaş'ı, Süreyya Berfe'yi, Nihat Behram'ı, Sadri Ertem'i, Fakir Baykurt'u, Vüs'at O. Bener'i, Bilge Karasu'yu, Adalet Ağaoğlu'nu, Orhan Pamuk'u, Füzûzan'ı öne çıkaracak ve fakat Mehmet Akif ve onun izinden gidenleri görmezden gelebilecek demektir.

Bahsedilen yeni programların yapımında, yayımında, düzeltisinde, tanıtımında emeğimiz geçti. Şunu rahatlıkla söyleyebiliriz ki, bu programlar Türk Edebiyatı eğitimi için büyük bir değişiklik ve devrim mesabesinde. Ancak baştan beri tekrar tekrar belirttiğimiz gibi programın içeriği ve kazanımları bir bütün olarak ele alınmazsa, bu programdan beklenen sonuç hasıl olmayacaktır.

Müfredatın görünüşte MEB tarafından belirlenmesine rağmen bilgi olarak kazandırılmasında ÖSYM'nin daha etkili olduğunu gösterme babında şunları söyleyebiliriz:

Bilindiği gibi; 2006'dan önceki sınavlarda sözel ve sayısal bölümler tek başlıkta toplanmıştı ve sistem, lise müfredatında yer alan bazı konuları içermiyordu. Fakültelerden ve bazı öğretim üyelerinden, üniversitelere yerleşen öğrencilerin dört işlemi bilmediğinden tutunuz; lisede öğrenmesi gereken bazı temel bilgilerden haberdar olmadıklarına dair şikayetlerin artması üzerine sistem değiştirildi ve BİRİNCİ BÖLÜM Türkçe Testi (Tür) Sosyal Bilimler-1 Testi (Sos-1) Matematik-1 Testi (Mat-1) Fen Bilimleri-1 Testi (Fen-1) İKİNCİ BÖLÜM Edebiyat-Sosyal Bilimler Testi (Ed-Sos) Sosyal Bilimler-2 Testi (Sos-2) Matematik-2 Testi (Mat-2) Fen Bilimleri-2 Testi (Fen-2) şekline getirildi. Bu sistemle daha önceki sınavlarda öğrencilere sorulmayan yeni konular ilave edildi. Neden bahsediyoruz? 2006'ya kadar liselerde müfredatın bazı konuları ya hiç işlenmiyordu ya da üstünlük ele alınıyordu. Zira bu konulara zaman ayırmak boşuna idi, bu işlevsel değildi, çünkü ÖSS'de çıkmıyordu. Eklenen yeni konulardan mahrum olarak liselerden mezun olan öğrenciler, sistem değişince atladıkları bu konuları öğrenmek için ders-

hanelere ve özel eğitimcilerle koşturduğumuz iki yılda.

Buradan da açıkça anlaşılacaktır ki, liselerin müfredatını, ders araç-gereçlerini her ne kadar MEB belirlemekte ise de, bu programları "kazandırmak" sınavlara bağlı olarak ÖSYM'ye bırakılmıştır. Başlangıçta böyle bir amaç olmamasına rağmen sistemin geldiği yer burasıdır. O kadar ki, öğrenciler ve veliler sırf ÖSS'de soru olarak çıkmıyordu diye Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi'ni lüzumsuz bir ders olarak telakki etmektedir. Endişemiz odur ki, bundan böyle ÖSYM'nin bu zamana kadar izlediği çizgi değişmezse, Türk Edebiyatı'nda bazı yazar ve şairler üzerinde ya hiç durulmayacak ya da üstünlük geçilecektir. Ki bu kişilerin başında maalesef Mehmet Akif ve eseri İstiklal Marşı var.

Özetle; ÖSYM bundan sonra, yeni ve yürürlükte olan programlara göre ölçme yapmalıdır ve bu ölçmede konu dağılımlarının yanında, milletimizin geleceği için İstiklal Marşı, Safahat ve Mehmet Akif gibi değerler üzerinde ısrarla durmalıdır. Eğer 2009 yılı sınav sorularının hazırlanmasında Türk Edebiyatı'nın yeni programı dikkate alınmazsa, liselerde bu program kadük kalacaktır. Görülüyor ki, ÖSYM eli ile kotarılan ÖSS, Türkiye'de müfredatın sağlıklı işlenmesinde pay ve sorumluluk sahibidir.



## Özgürlük ve Bağımlılık

Asya'da maymun yakalamak için kullanılan bir çeşit tuzak vardır. Bir hindistancevizi oyulur ve iple bir ağaca veya yerdeki bir kazığa bağlanır. Hindistancevizinin altına ince bir yarık açılır ve oradan içine tatlı bir yiyecek konur.

Bu yarık sadece maymunun elini, açıkken sokacağı kadar büyüklüktedir, yumruk yaptığında elini dışarı çıkaramaz.

Maymun, yiyeceğin kokusunu alır, yiyeceği yakalamak için elini içeri sokar ve yiyeceği kavrar, ama yiyecek elindeyken elini dışarı çıkarması imkânsızdır.

Sıkıca yumruk yapılmış el bu yarıktan dışarı çıkmaz. Avcılar geldiğinde maymun çığına döner ama kaçamaz.

Aslında bu maymunu tutsak eden hiçbir şey yoktur. Onu sadece onun kendi bağımlılığının gücü tutsak etmiştir.

Yapması gereken tek şey, elini açıp yiyeceği bırakmaktır ama zihninde açgözlülüğü o kadar güçlüdür ki, bu tuzaktan kurtulan maymun çok nadir görülür.





## Beş Maymun Hikâyesi

Kafese beş maymun koyarlar. Ortaya da bir merdiven konur ve tepesine iple bir kangal muz asılır. Her bir maymun merdivenleri çıkararak muzlara ulaşmak istediğinde, dışarıdan üzerine soğuk su sıkılır.

Her bir maymun aynı denemeyi yapar, buz gibi soğuk suyla ıslatılır. Bütün maymunlar bu denemeler sonunda sırlıklam ıslanırlar. Bir süre sonra muzlara doğru hareketleneni diğer maymunlar engellemeye başlar.

Su kapatılıp maymunlardan biri dışarı alınır, yerine yeni bir maymun konulur. İlk yaptığı iş, koşup muzlara ulaşmak için merdivene tırmanmak olur. Fakat diğer dört maymun buna izin vermez ve yeni maymunu bir de döverler.

Daha sonra ıslanmış maymunlardan biri daha yeni bir maymunla değiştirilir. Ve o da merdivene ilk yaptığı atakta dayak yer.

Bu maymunu en şiddetli ve istekli döven de biraz önce diğerleri tarafından engellenen ve ilk dayağı yiyen birinci yeni maymundur. Islak maymunlardan üçüncüsü de değiştirilir. Bu da ilk atağında diğerleri tarafından cezalandırılır. Diğer dört maymundan yeni gelen ikisinin en yeni gelen maymunu niye dövdükleri konusunda hiç bir fikirleri yoktur ama en iştahlı dövenler de onlardır.

Sonra en baştaki ıslanan maymunların dördüncü ve beşincisi de yenileriyle değiştirilir. Ama tepelerinde o bir kangal muz hala asılı olduğu halde artık hiç biri merdivene yaklaşmamaktadır.

Neden mi?

Çünkü burada işler böyle gelmiş, böyle gitmektedir...

İşte bu nokta, organizasyonel (ya da toplumsal) negatif öğrenmenin, şartlanmanın başladığı yerdir.

Kötü yönetilmeyi ve maymun davranışını benimserseniz, hatta hayatınızdan memnun olmaya başlar, kurulu düzenin savunucusu olursanız, düzeni değiştirip doğruları yapmak isteyenlere en çok ve en iştahla siz engel olursunuz.