

I.BÖLÜM

GİRİŞ

1.0 Sunum

Bu bölümde çalışmanın konusu ve amacı, yöntemsel özellikleri, sınırlılıkları, önemi ve bölümleri sunulmaktadır.

1.1 Konu ve Amaç

Kimi kaynaklarda yabancı dilde öğretim, kimi kaynaklarda da yabancı dille öğretim olarak kavramlaştırılan olgu, Türkiye’de son 10 yıldır giderek daha çok tartışılan bir konu olarak öne çıkmaktadır. Bu tartışmanın beraberinde getirdiği ve dolayısıyla kapsadığı diğer kavramsa anadilinde öğretimdir. Yabancı dilde öğretim ve anadilinde öğretim, özellikle bu iki olgunun birbirleri üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri öne çıkarılarak Türkçe yazılan alanyazında çeşitli savlara konu edilmektedir. Bu tez çalışmasında, Türkçe yazılan alanyazında söz konusu bu tartışmaların hangi kavramları sunduğu, tartışmalarda nasıl bir kavramsal örüntünün kullanıldığı ve bu örüntüye dayanılarak hangi savların kurulduğu üzerinde durulacaktır. Çalışmanın temel amacı, Türkçe yazılan alanyazında yabancı dilde öğretim ve anadilinde öğretim ilişkisi üzerine kurulan tartışmalarda kullanılan kavramsal örüntüyü betimlemek ve bu tartışmaların savlarını, gerekçeleri açısından kümeleyerek ilgili tartışmaların mümkün olduğunca bütüncül bir görünümünü nitel sunumla ortaya koymaktır.

1.2 Araştırma Soruları

Çalışmanın amacını belirginleştiren temel araştırma soruları şunlardır:

1. Türkçe yazılan alanyazında yabancı dilde öğretim ve anadilinde öğretim ilişkisinin ele alındığı tartışmalarda yabancı dil ve yabancı dilde öğretim kavramları, diğer kavramlarla örüntülenmekte midir?

2. Türkçe yazılan alanyazında yabancı dilde öğretim ve anadilinde öğretim ilişkisinin ele alındığı tartışmalarda anadili ve anadilinde öğretim kavramları, diğer kavramlarla örüntülenmekte midir?

3. Türkçe yazılan alanyazında yabancı dilde öğretim ve anadilinde öğretim ilişkisinin ele alındığı tartışmalarda hangi savlar oluşturulmuştur? Bu savlar tartışmaların kullandığı kavram örüntülerine göre gruplanmakta mıdır?

1.3 Yöntem

Bu çalışma, sosyal bilimlerde bir nitel araştırma yöntemi olan doküman incelemesi yöntemi kullanılarak içeriklendirilmiş ve biçimlendirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı araçların çözümlenmesini kapsamaktadır (bkz. Yıldırım ve Şimşek, 2000:140). Çalışmanın amacı gereği, yabancı dilde öğretim ve anadilinde öğretim ilişkisi üzerine Türkçe yazılan alanyazındaki çağdaş tartışmaları içeren yazılı araçlar (kitaplar, kitap bölümleri, makaleler, derleme kitaplardaki ilgili yazılar, proje raporları, alan çalışması raporları, internet yazıları) yüksek temsil sağlayacak bir kapsamda derlenmiş ve oluşturulan doküman örnekleminin sunduğu veri çalışmanın amaçlarına hizmet edecek biçimde betimlenmiştir. Bu yönüyle çalışma, yöntemsel olarak doküman incelemesi için söz konusu olan veri çözümlemesi seçeneklerinden (betimleme/analiz/yorumlama) betimlemenin kullanıldığı bir inceleme olma özelliği taşımaktadır.

1.4 Sınırlılıklar

Bu çalışmada Türkçe yazılan alanyazında yabancı dilde öğretim ve anadilinde öğretim ilişkisi konusundaki tartışmalar, artsüremli bir yaklaşımla ele alınmamaktadır. Çalışma çağdaş tartışmalarla sınırlı tutulmuş, artsüremde ortaya çıkabilecek olan değişim ve dönüşümler çalışmanın sınırları dışında bırakılmıştır.

Seçilen yöntem gereği, çalışmada yalnızca yazılı araçlardan oluşan bir doküman örnekleme kullanılmıştır.

Çalışmada betimlemeli bir veri çözümlemesi hedeflendiği için gerek bulgularan kavram örüntüleri, gerekse de özetlenen savlar hakkında nedenleyici açıklamalar yapılmamıştır.

1.5 Önem

Bu çalışmada sunulacak olan Türkçe yazılan alanyazında yabancı dilde öğretim ve anadilinde öğretim ilişkisi konusundaki bütüncül görünüm, hem sunacağı kavram örüntüleri hem de tartışmaların sunduğu savlara ilişkin kümelenmiş sunum ile Türkiye’de yabancı dilde öğretim olgusunun hangi tartışma zeminlerinde, hangi savlar ve gerekçelerle ve hangi kavramsal içeriklendirmelerle yapılmakta olduğuna yönelik tartışmalara ve yorumlara ek bilgi kaynağı olarak kullanılabilme özelliği taşımaktadır. Bu açıdan çalışmanın önemi, bu konudaki sonraki nitel çalışmalara yapabileceği olası destek ile belirginleşmektedir.

1.6 Tezin Bölümleri

Tezin *Giriş* sonrasındaki iki ana bölümü betimlemeli doküman incelemesine ayrılmıştır. *Türkçe Yazılan Alanyazında Yabancı Dilde Öğretim ve Anadilinde Öğretim İlişkisi Konusu Kapsamında Üzerinde Durulan Başlıca Kavramlar* başlığını taşıyan II. Bölümde anılan kavramların ilgili tartışmalarda hangi kavramlarla birlikte kullanıldığı ve ortaya hangi kavram

örüntüsünün çıktığı üzerinde durulmaktadır. *Türkçe Yazılan Alanyazında Yabancı Dilde Öğretim Anadilinde Öğretim İlişkisi Üzerine Oluşturulan Savlar* başlığını taşıyan III. Bölümde ise ilgili savlar doküman incelemesi ile derlenmekte ve kümelenerik birleştirilmektedir. Bu iki bölümden elde edilen betimleme sonuçları tezin *Sonuç* bölümünde değerlendirilmektedir.

II. BÖLÜM

TÜRKÇE YAZILAN ALANYAZINDA YABANCI DİLDE ÖĞRETİM VE ANADİLİNDE ÖĞRETİM İLİŞKİSİ KONUSU KAPSAMINDA ÜZERİNDE DURULAN BAŞLICA KAVRAMLAR

2.0. Sunum

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe yazılan alanyazında “anadili ile yabancı dil” ve “anadilinde öğretim ile yabancı dilde öğretim” ilişkisi konusu kapsamında ele alınarak tartışılan kavramlara değinilecektir. Bir diğer deyişle, söz konusu konunun hangi diğer kavramlarla bağıntılı kılındığı ve kurulan bağıntıların yabancı dilde öğretim ve anadilinde öğretim ilişkisi konusunda hangi savlara temel oluşturduğu ortaya konmaya çalışılacaktır. Alanyazında, yabancı dilde öğretim kavramı ile ilişkilendirilerek tartışılan bu kavramlar, yabancı dilde öğretimin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan olgulara ilişkin kavramlar olarak görülmekte ve yapılan tartışmalarda bu kavramlar genel olarak ilgili alt bölümlerde örnekleneceği gibi olumlu ve olumsuz yüklemeler yapılarak sunulmaktadır.

2.1 Türkçe Yazılan Alanyazında Anadili ve Yabancı Dil Kavramlarının Tanımlanışı

2.1.1 Anadili

Anadiline ilişkin yapılan tanımlamalar şu temel benzerlikler üzerine toplanmaktadır: Anadili, toplumun bireyleri arasındaki anlaşmayı sağlayan, toplumsal bağ kuran (bu yönüyle toplumsal “birlik”i sağlayan), ulusal kimlik kazandıran ki, bu yönüyle de ulusal kültürü ve ulusallığa dair öğeleri barındıran, bir topluma ait dünya görüşünü yansıtan sistemdir.

Ancak görüleceği üzere tanımlamalar, tek dilli toplumlar için geçerli olabilecek tanımlamalardır. Tek dilli toplumlarda anadili, ulusal bilinci ya da “birlik” düşüncesini

sağlayan ana öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte çok dilli toplumlarda da bu ihtiyacı ulusal dil karşılamakta ve pek çok toplumda anadili ile ulusal dil aynılaştırılmaktadır.

Anadiline ilişkin tanımlamalar aşağıdaki gibidir:

Aksan (1995)’a göre dil, duygu düşünce ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını ve böylece bir ulusun bireyleri arasındaki anlaşmayı sağlayan dizgedir.

“Dil, insana özgü bir yetidir ve her birey, doğduğu andan itibaren çevresinde hazır bulunduğu, bir başka deyişle maruz kaldığı dili edinir. Çünkü her insanın zihninde kendi dilinin yapısı yerleşiktir” (İmer, 1990:874). Dolayısıyla “Bireyin bilinçaltına inen, onu çepeçevre saran ve içinde bulunduğu toplumla bağını oluşturan, varlığını gerekçelendirdiği” (Keskin, 2005:14) dil, anadilidir.

Aksan (1977)’a göre büyümekte olan çocuk, kendisini kuşaktan kuşağa aktararak çevresindekilere kadar gelen toplumsal kurumun, anadilinin, içinde bulur. Bu dil, hem ses yönü, hem de zihinde evreni belli bir biçime sokan bir düşünce dizgesi, değişik bir anlama ve anlatma yolu olarak başka toplumların dilinden genellikle ayrıdır. Anadili, belli bir ses dizgesi olarak karşımıza çıktığı gibi; başka toplumların dillerinden ayrı bir “evrene bakış”, “evreni anlatış biçimi” olarak da karşımıza çıkmaktadır. Evren, zihnimizde anadilimize göre biçimlenir; biz çevremize anadilimizin penceresinden bakar, varlıkları, durumları hep onun anlama ve anlatma yolundan giderek adlandırırız.

Dünyada konuşulan dillerin dış yapıları (ses ve biçim özellikleri) gibi, içyapıları, anlatım yolları da bu yüzden birbirinden ayrılık gösterir; ayrı nitelikleri taşır duruma gelmiştir. Yabancı bir dilin öğrenilişi sırasında, bir dilden ötekine çeviriler yapılırken ortaya çıkan zorlukların büyük bir bölümü bundan ileri gelmektedir. Bu açıdan baktığımızda, anadili, dil

kullanıcısına ayrı bir dünya görüşü, dünyayı algılama ve anlatım biçimi vermektedir (Keskin, 2005:14).

Anadili, tarih boyunca bireyleri, toplulukları, ulusları kimliklendiren başlıca etmenlerin başında gelmektedir. Alman düşünürü Humboldt, anadili konusunda şöyle diyordu: Bir iç varlık olan dil, etkin bir ruh gücü taşır. Bu yok edilemez ulusal öznelgeyi bireyler paylaşır ve bundan büyük kişiler doğar. Dil varlığı; eylem, eğilim ve düşünce gibi ulusun karakterine bağlı olup, onu nitelemektedir. İç benliği belirten dilin, en ince örgü iplikleri ve kök saçakları, ulusal ruh gücüne bağlıdır. Dil, bir iç yaşantı, düşünce ve dünya görüşü kalıbıdır (Kilimci, 1998:223).

Anadili, aynı ulustan olan kişilere, ortak bir evreni anlama ve anlatma yolu kazandıran, insanın usunda evreni biçimlendiren bir düşünce dizgesi olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanoğlu, anadiliyle birlikte o dili konuşan toplumun yüz ve el hareketlerini, çeşitli olaylar karşısındaki tepki biçimlerini de alır (Aksan, 1975:424).

Anadili yalnızca dil edinmekten öte, çocuğun toplumsal bir kişilik ve bu toplumsal kişilik içerisinde de bireysel bir kişilik edinmesini sağlayan, çocuğun kendisini özdeşleştirdiği temel bir iletişim aracıdır. Bir dille özdeşleşmek, o dilin kültürüyle, tarihiyle, değer yargılarıyla da özdeşleşmek demektir (Karasu, 1998:51).

Demir (2005:134) ise anadilini şöyle açıklar: “Anadili, insanın anasından, babasından, yakın çevresinden, içinde yaşadığı toplumdan, bilinçaltı işlemlerle öğrendiği dildir. Anadili ille de ananın dili demek değildir. Bu, daha çok nerede yaşadığımız, hangi ekin ortamında kaldığımızla ve ekin sel gelişimimizi tamamladığımızla ilgilidir. Kürt, Laz, Çerkez, Gürcü bir anadan doğup; Türk, Alman, Fransız ekin ortamlarında ekin sel gelişimimizi tamamlamışsak, bizim anadilimiz bu dillerdir, anamızın dili değil.”

Açıklamalardan da görüldüğü gibi “Anadili, bireyin yaşadığı çevreyle birlikte, bağlı olduğu toplumun ürünüdür. Çocuk, çevresini, toplumunu ve bu toplumun koyduğu ve geliştirdiği kültürel birikimi, anadiliyle algılayıp kavrar” (Sever, 2000:1).

Anadili, onu konuşanın dil bilincinin belirttiği gibi, çocukluk çağından başlayarak, bir dil duygusu da yaratır. Her anadilinde gizil bir güç saklıdır. Dil duygusu aynı zamanda konuşma biçimi geleneklerine de bağlı bulunduğu için birey, kendi anadiline uygun olanla olmayana, çözümlemeyi gerektirmeden söyleyebilir. Her dil, kendi kuruluş düzeni, yapı, dizim ve işleme sistemi ile bir düşünüş, anlatış kalıbıdır ve bunun incitilmemesi zorunludur. Anadili felsefesine göre her dil, onu konuşan halk topluluğunun gerçeği sözlü olarak, yani ses simgelerinin aracılığıyla özel yolla kavramasına bağlıdır. Her dil, onu anadili olarak konuşanın iç yaşantısını, dünya ve yaşam görüşünü, kavrama çevresini yansıtır. Anadili, topluluk bilincini yansıtan ulusal bir varlıktır. Dili yapan insan değil, ‘insana kendi ulusal özeliğini veren dildir (Kilimci, 1998:223).

Anadili kavramının tanımları yukarıda da görüldüğü gibi ulusal dil kavramıyla iç içe geçmiş durumdadır. Bu çerçevede bakıldığında, ulusal dile ilişkin yapılan tanımlamalarda ortaya çıkan ortaklık, ulusal dilin bir ülkedeki “ortak iletişim dili” olduğu ve “ulusal birliği” sağladığı yönündedir. Bununla birlikte yapılan tanımlamalarda, ülkemizde çok dilliliğin olmaması, ülkemizin tek dilli bir yapıya sahip olmasına da dayanılarak, ulusal dil ile ulusal dilimizin de temelini oluşturan anadilimizin aynılaştırıldığı görülmektedir. Terime ilişkin tanımlamalar aşağıdaki gibidir:

Ölçünlü dil, bir dilsel toplulukta bölgeler üstü anlaşma aracı olarak tanınıp benimsenen ve kurumlaşan dil türüdür. Dilbilim alanındaki çalışmalarda ölçünlü dil terimi yanında aynı türün karşılığı olarak başka terimler de kullanılmaktadır: ortak dil, ülke dili, ulusal dil, yazı dili,

resmi dil, birlik dili gibi. Çocuk bölgesel kullanıma sahip olsa bile, okulla birlikte ölçünlü dili öğrenmeye başlamaktadır (İmer, 1990a:44).

İmer (1990)'in tanımlaması çerçevesinde, ülkemizde yaygın olarak ölçünlü dil teriminin karşılığı olarak, ulusal dil teriminin kullanıldığı görülmektedir.

Ulusal dil Demircan (2000:128) tarafından, çok kültürlü toplumlarda farklı anadillerinin varlığında, yurttaşların kendi aralarındaki ortak iletişim dili olarak tanımlanmakta ve “Her ulus, kendi birliğini bir ‘ulusal dil’ aracılığıyla kurmuştur” (Demircan, 2002: 88) düşüncesi vurgulanmaktadır.

Köksal (2002)'a göre de uluslaşma süreci içinde, kimi toplumların anadilleri, kurdukları devletlerin anayasalarında “ulusal dil” olarak tanımlanmıştır. Anadili gibi ulusal dilin de ticari, siyasal, yazınsal, kültürel bir önemi ve ayrıcalığı vardır. Bu önem ve ayrıcalık, anadili gibi ulusal dilin de, yabancı dilden ayırt edilmesini gerektirir.

Çınar (2008)'a göre ise uluslaşma sürecini tamamlayan birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de anadili ile ulusal dilin büyük ölçüde aynışmasında, eğitim hizmetlerinin yaygınlaşması, toplumun genel eğitim düzeyinin yükselmesi, mevsimlik ve düzenli iç göçler ile kitle iletişim araçlarının her eve girmesinin büyük etkisi olmuştur.

İmer (1990a:164)'e göre ise “Bugün siyasal sınırlar içinde pek çok ülkede birden çok dil konuşulmaktadır. Örneğin Romanya’da nüfusun %85’i Rumenceyi anadili olarak konuşmakta olup, en azından -içinde Türkçenin de bulunduğu- 14 başka dil de bu ülkede anadili olarak konuşulmaktadır. Ancak resmi dil bakımından pek çok ülke tek dillidir.” Yani her ülke, kendi özgün koşullarına göre ulusal dilini belirlemekte ve kullanmaktadır. Bu anlamda Türkiye’de ulusal dil, çoğunluğun da anadili olan Türkçedir.

2.1.2 Yabancı Dil

Anadili ve ulusal dil kavramlarına yönelik olarak Türkçe yazılan alanyazında oluşturulmuş olan ve 2.1.1’de değerlendirilerek özetlenmeye çalışılan kavramsal içeriğin yanında, yabancı dil kavramının da ilgili alanyazında çoğu kez karşıt kavram olarak ele alınıp tanımlandığı görülmektedir. Anadili ve yabancı dil kavram çifti çoğu zaman sınırları birbirini sunan iki ilişkili kavram durumundadır.

Yabancı dile ilişkin yapılan tanımlamalarda genel olarak yabancı dilin bilinçli işlemler sonucu öğrenilen ve anadiliyle bir karşıtlık içerisinde bulunan ayrı bir sistem olarak görüldüğü ortaya çıkmaktadır. Yapılan tanımlamalar ise aşağıdaki gibidir:

Yabancı dil, bilinçli işlemler sonucu öğrendiğimiz ikinci dildir (Demir, 2005:134).

Yabancı dil, ait olduğu toplumda değil, öğrenenin kendi toplumunda öğrenilen dildir ve iletişimdeki işlevi sınırlıdır (Karasu, 1998:52).

Yabancı dil, anadiline karşı çıkan ikinci bir davranış düzenidir. Anadiline göre yabancı dil her zaman ikinci sıradadır ve anadiline karşı savaşmak zorunda kalır (Kalkandelen, 2002:165).

2.2 Türkçe Yazılan Alanyazında Anadilinde Öğretim ve Yabancı Dilde Öğretim Kavramlarının Tanımlanışı

2.2.1 Anadilinde Öğretim

Anadilinde öğretim, eğitim kurumlarında eğitimin, anadilinde yapılması, eğitimin dilinin anadili olması ile gerçekleştirilen eğitimidir. Anadilinde öğretim, “ulusal dilde” öğretim olarak da adlandırılmaktadır; çünkü daha önce belirtildiği gibi pek çok ülkenin anayasasında anadili; ulusal dil, resmi dil, ya da ölçünlü dil vb. olarak tanımlanmakta; dolayısıyla anadilinde öğretim, ulusal dilde öğretim ile özdeş görülmektedir.

Çalışmanın bu bölümünde, anadilinde öğretim ile ilişkili olarak değerlendirilen kavramların açıklamalarına yer verilecektir. Anadili, ulusal dil, ulusal eğitim, ulusallık, ulusal kimlik ve ulusal kültürden oluşan bu kavramlar, olumlu değer yüklemelere konu olan kavramlardır. Ancak bu kavramlar 3. bölümde görüleceği üzere, yabancı dilde öğretim uygulamasının neticesinde tahribe uğrayan ve olumsuz yüklemeler kazanacak olan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Örneğin III. Bölümde ayrıntılarıyla sunulacak olan kimi görüşler doğrultusunda, yabancı dilde öğretim uygulamasıyla ulusal eğitim anlayışının zarar göreceği, bunun neticesinde ulusal eğitimden beklenen bireyin yetişemeyeceği, ulusal kimlik anlayışı zayıflayan bireyin ulusal kültüründen kopacağı, bu durumda kimlik krizi yaşayan bireyin yabancılaşmış birey olacağı, bu bireyin kendini ve kendi çıkarlarını toplumunun önüne koyacağı ve ulusallık anlayışından tamamen uzaklaşacağı, bütün bunlardan ulusal dilin olumsuz yönde etkileneceği, çünkü bilim alanının dışında bırakıldığı için gelişemeyeceği savunulacaktır.

Dolayısıyla yabancı dilde öğretim bölümünde değerlendirilen kavramlar, bu tarz bir eğitimin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan olgulara ilişkin kavramlar olarak algılanmakta ve negatif değer yüklemelere söz konusu edilmektedir. Anadilinde öğretim bölümünde ele alınan kavramlar ise bu haliyle olumlu değer taşıyan kavramlar iken, yabancı dilde öğretim uygulamasının sonucunda olumsuz değerler taşır duruma gelen kavramlar olarak algılanmaktadır. Yani yabancı dilde öğretim uygulaması, alanyazında yapılan tartışmaların büyük çoğunluğunca, bireyi ve toplumu olumsuz etkileyen olguların ortaya çıkmasına neden olan ve olumlu algılanan kavramları bile olumsuz algılara dönüştüren ya da olumsuz yönde etkileyen bir süreç olarak algılanmaktadır.

Anadilinde öğretim konusu tüm tartışmalarda yukarıda sıralanan ulusallık, ulusal eğitim, ulusal kimlik ve ulusal kültür kavramlarıyla bütünleştirilerek içeriklendirilmektedir.

Alanyazında ulusallığın tanımı yapılırken öncelikle ulusallığın temelinde yer alan, ulus kavramının tanımından yola çıkılmıştır. Çünkü ulusallık, ulusa özgü olan “her şey” (ulusal kimlik, ulusal kültür, ulusal dil vb.) olarak tanımlanmakta ve ulusa özgü olan “her şey”in merkezine “birlik” teması oturtulmaktadır. Zira birlik anlayışı ulusal bilinci oluşturmakta ve bu bilinç, ulusun korunmasının ve geliştirilmesinin olmazsa olmazı sayılmaktadır. Bununla birlikte ulusal bilincin ve dolayısıyla ulusallığın en önemli unsurunun dil olduğu, ancak dil aracılığıyla ulusallığın sağlanabileceği vurgulanmaktadır. Bu çerçevede alanyazında yapılan tanımlamalar aşağıdaki gibidir.

Köksal (2006:50)’a göre ulus kavramı, endüstri devrimi sonrasında ortaya çıkan koşullarda, 1789 Fransız devrimi ile birlikte belirginleşen yeni bir kavramdır. Bu kavramda, bir ulusu oluşturan toplulukların etnik köken, dil, din, gelenekler vb. değişik özelliklerini vurgulamak ve bu farklılıkları pekiştirmek yerine, ortak ulusal birliği sağlayan tüzel devlet düzeninde yasalar önünde hakları ve görevleri tanımlanmış “yurttaşlık” kavramı vurgulanmaktadır.

Akşin (1978)’e göre ulusallık, ulusu oluşturan halkçı bir ideolojidir. Halkçı ideoloji oluşu, sınıfı ne olursa olsun, bütün halkın birliğini, halkın var olan ya da var olması arzu edilen, başka uluslardan farklı bir ulusa mensubiyetini ileri sürmesinden ileri gelmektedir. Ulusallık özellikle tehlike zamanlarında, değişik sınıfları ortak bir davada seferber etmeyi amaçlayan bir ideolojidir ve ortak dil, din, ülke vb.nin üzerine inşa edilebilir.

Paksoy (2003:9)’a göre ulusallık, yabancı egemenliğinden kurtulma, tam bağımsızlık ve kültürel bütünlük ile gerçekleşir. Bunun en önemli yolu da, ulusal dilin etkilice kullanılmasıdır. Bu bağlamda ulusallıktan anlaşılması gereken, hangi etnik ya da dinsel kökenden gelirse gelsin, anadili Türkçe olsun olmasın, Türkçeyi resmi dil olarak benimseyen,

Türkiye Cumhuriyeti'ne yurttaşlık bağlarıyla bağlı olan insanların, Türk ulusuna özgü yaşamasıdır.

Turan (2000)'a göre ise dil, ulusu oluşturan ve ulusallığı sağlayan ana etkenlerden biri olarak toplumda önemli bir yer tutmaktadır; çünkü çağımızda ulus denen toplumu oluşturan ana etkenin ırk ya da din birliği değil, dili de içeren kültür birliği olduğu kabul edilmektedir.

Göğüş (1990) de Doğuda ve Batıda siyasal, dinsel yönetim topluluklarının dağılmasından sonra insanların, konuştukları dillere göre ulus olarak bir araya geldiklerini ve dilin en önemli ulusallık bağı olduğunu vurgulamaktadır.

Akalın (2006)'a göre Atatürk de ulusal dil anlayışını, yeni Türk toplumunun yeni kimliğini belirlemede ana erek olarak seçilen Türk ulusçuluğunu yönlendirmek amacına dayandırmıştır. Devrimlerini ümmetçi bir toplumdan ulusal bir topluma geçmek için yapmış ve ekonomisiyle, hukukuyla, eğitimiyle yepyeni bir ulusal toplum kurmayı amaçlamıştır. Ulusal kimliğini sağlamış, ekonomisini, bilimini, sanatını ulusal kaynaklara yöneltme amacını taşıyan bir toplumun dili de hiç kuşkusuz ki ulusal olmalıdır; çünkü ulusallık ancak ulusal dil ile gerçekleşir.

Bilgen (2006:183)'e göre ise ulusallık, evrensel sanat yapıtı yaratabilmenin de, evrensel değer taşıyan bilimsel çalışmaların da dayanağıdır. Sağlam toplumsal kökenlere dayanmayan bilim, evrensel olamayacağı gibi, basit ve sığ taklitçilikten ibaret kalma tehlikesiyle karşı karşıyadır. Zengin bir toplumsal kültüre dayanmayan sanat, yine basit bir tüketim malzemesi olmanın ötesine kolay kolay geçemez.

Tanımlamalardan görüldüğü gibi ulusallık, her alanda gelişmenin, ilerlemenin ve var olmanın olmazsa olması sayılmakta ve dilin neden önemli olduğu açıklanırken, özellikle ulusallığı sağlayan temel etmenlerden biri oluşuna vurgu yapılmaktadır.

Türkçe yazılan alanyazında anadilinde öğretim konusunun bütünleştirildiği kavramlardan bir diğeri olan ulusal eğitim kavramının tanımlamalarında ise odak noktayı, ulusal eğitimin, en üst düzeyde bilgi birikimi edinmiş bireylerin yanında, ulusal bilinci, ulusal kültürü, ulusal değerleri edinmiş ve ulusallık anlayışıyla donanmış bireyler yetiştirdiği düşüncesi oluşturmaktadır. Tanımlamalara göre ulusal eğitim, tüm gücünü ve birikimini, ulusun ve ulusal devletin gelişmesi için kullanacak bilince ve birikime sahip bireyler yetiştirmek için kullanacaktır. Bu durum, bir ulusun ve ulusun devletinin yaşamasının ve devamlılığının güvencesi olarak kabul edilmektedir.

Örneğin, Köksal (2002)'a göre ulusal eğitim bağımsızlıkçı, nitelikli ve ulusuna, ulusunun bilimine, sanatına vb. katkı sunan, ulusunu Atatürk'ün dediği gibi çağdaş uygarlık seviyesine taşıyan, bunun için tüm enerjisini ve gücünü harcayacak bilinçli, yetenekli, kalifiye bireyler yetiştiren; mandacı zihniyete sahip, kendine ve ulusuna güvenmeyen, saygı duymayan, aşağılık kompleksi içinde yaşayan, bir şeyler yapabileceğine inanmayan, birilerinin desteği olmadan ayakta kalabileceğine inanmayan, kurtuluşu kendinde değil de başkalarında arayan bireyler yerine, kendi gücüne ve yeteneklerine inanan sağlam karakterli bireyler yetiştiren eğitimidir.

Öte yandan, ulusal eğitim, ulusal bilincin ve bir topluluğu ulus yapan temel değer ve inançların yani ulusal kültürün kazandırılmasını öngörür (Duman, 2006:21) ve gençleri öykünücü olmaktan kurtarır (Kara, 2002:28). Ulusal eğitim ulusal kimliğimizin, birliğimizin, kültürümüzün ve devletimizin varlığının ve devamının güvencesi; kültürel emperyalizmin önündeki settir (Arslanoğlu, 2004:13).

Bu bölüm içinde daha önce de anılan ulusal kültür ve ulusal kimlik kavramları da anadilinde öğretim konusunun ele alındığı tartışmalarda sık sık üzerinde durulan ilişkili kavramlar durumundadır. Türkçe yazılan alanyazındaki bu tartışmalarda aşağıda da

örneklendiği gibi, dilin ulusal kültür ve ulusal kimlik açısından önemi üzerinde çokça durulmaktadır.

“Dilin ulusal kültür açısından ne kadar önemli olduğunu Atatürk’ün şu sözleri de ortaya koymaktadır: Türk milleti geçirdiği nihayetsiz felaketler içinde ahlakının, geleneklerinin, hatıralarının, menfaatlerinin kısacası bugün kendi milliyetini yapan her şeyin dili sayesinde muhafaza olunduğunu görüyor. Türk dili Türk milletinin kalbidir, zihnidir” (Akalin, 2006 b:115).

“Ulusal kimlik, ulusal dil aracılığıyla kazanılır (Ertem, 2005:163). Ulusal kimliğin en belirgin göstergesi dil olduğu için Türkçe olmazsa ne Türk, ne Türk ulusu, ne Türk kültürü, ne Türkiye, ne de Türk uygarlığı olur” (Akalin, 2006: 93).

Türkçe yazılan alanyazında pek çok kaynak, yukarıdaki temel görüşler doğrultusunda kültürü genel olarak bir toplumu diğerlerinden ayıran; bir toplumun değerlerini bütün haline getiren; ulusal birliği sağlayan ve sosyal dokunun özünü oluşturan bir bütün olarak görmekte; ancak bu bütünün devamlılığını sağlayan temel etmenin ve ulusal kimliğin belirgin göstergesinin dil olduğunu vurgulanmaktadır. Genel olarak ulusal kimlik tanımlamalarında bir “kültürlenme” süreci dikkati çekmekte, bu noktada “dil” ve dil ile birlikte bu kültürlenme sürecini tamamlayacak olan “kurumlar”ın önemi öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, bu sürecin işlememesi, başka bir ifadeyle ulusal kimliğin kazanılamaması veya kaybedilmesi durumunda, mevcut toplumun varlığını kaybedeceği, alanyazında öne çıkan bir düşünce olarak dikkati çekmektedir.

2.2.2 Yabancı Dilde Öğretim

Türkçe yazılan alanyazına bakıldığında aşağıda yer alan tanımlarda olduğu gibi, derslerin hem öğrenci, hem öğretmen için anadili (ya da ulusal dil) dışında bir dille yapılmasının yabancı dilde öğretim nedir sorusu yanıtlanırken birleşilen nokta olduğu görülmektedir.

Yabancı dilde öğretim, derslerin anadilinde değil, yabancı bir dilde işlenmesidir (Kavcar, 2001: 8).

Yabancı dilde öğretim, derslerin anadili dışında, edinilmiş bir yabancı dille verilmesi, izlenmesidir (Kalkandelen, 2002: 165)

Taşkın (2007)'a göre ise okullarda temel bilim derslerinin yabancı bir dille işlenmesi demek olan yabancı dilde öğretim, bir Türk öğretmenin, Türk öğrencisine dersini Türkçe dışında bir yabancı dille anlatması demektir.

Bunun yanın sıra, ilgili tanımlamalarda çoğu kez vurgulanan bir diğer nokta da Aksu, 1998; Ad, 2008'de görüleceği gibi, başka bir toplumun düşünce belirtme aracının kullanılmasıyla birlikte, yabancı dilin kültürüyle düşünme alışkanlığının kazanılacağı, bunun da hem anadilini, hem de anadilinin içinde barındığı kültürü zayıflatacağıdır.

Ad (2008)'a göre yabancı dille öğretimde öğretim dili hem öğretici hem de öğrenci için yabancı dildir ve Türkiye'de yabancı dille öğretim yapan programlar buna birer örnektir. Ad (2008)'a göre yabancı dille öğretim, öğrencilerin toplumdaki yerlerini alabilmeleri için gerekli terbiyeyi, başka bir millettten olan bir düşünce belirtme aracıyla sağlamaktır.

Yabancı dilde öğretim, anadilini ikinci plana atarak veya kullanılmayarak, yabancı bir dille öğrencilere bilgiyi, milli kültürü ve toplumsal terbiyeyi öğretmektir. Bu tarz eğitimle öğrenciden istenen: 'Aldığın yabancı dilin kültürüyle düşüneceksin ve bu düşünceni toplumda Türkçe olarak konuşacaksın'dır (Aksu, 1998:23).

Öyle ki, kimi kaynaklarda aşağıda örneklendiği gibi bu durumun ülkeyi sömürge ülke konumuna getirmek anlamına geldiği de belirtilmektedir.

Aksu (1998: VII)’ya göre “Anadili dışında başka bir ülkenin dilini eğitimde ve öğretimde kullanmak olan yabancı dilde öğretim, dünyada özellikle **sömürgeleşmiş ülkelerde uygulanan** bir yöntemdir.”

Yabancı dilde öğretim, bir ülkenin okullarında öğretim dilinin bir yabancı dil olması demektir ve daha çok Afrika’da görüldüğü gibi siyasi sınırlarını kazandığı halde **bağımsızlığına tam kavuşamamış ülkelerde** kullanılan bir yöntemdir. Bu ülkelerde öğretim dili, o ülkeyi sömürge olarak kullanmış ülkelerin resmi dilidir (Sarıhan, 2002: 11)

Türkiye dışındaki ülkelerde benzer uygulamalara bazı Afrika ülkelerinde rastlanmaktadır. Bu ülkeler uzun süre **sömürge** olarak yaşamışlar ve bu süre içinde kültür dili olarak bir yabancı dil zaten yerleşmiştir (Tevruz, 1990: 519).

Tanımlamalardan da görüldüğü üzere Türkçe yazılan alanyazında, **yabancı dilde öğretim** ile **sömürgeleşme** yan yana duran kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çerçevede, sömürgeciliğin günümüzdeki yeni biçimi olarak değerlendirilen **emperyalizm/ kültürel emperyalizm** kavramı da Türkçe yazılan alanyazında Duman, 1997; Gültekin, 1998; Ünalın, 2002; Ertem, 2005’te olduğu gibi yabancı dilde öğretim kavramı çerçevesinde tartışılan bir diğer ilişkili kavram olarak belirginleşmektedir.

Duman (1997)’a göre bağımlılık durumunun devamını sağlamak amacıyla gelişmiş ülkelerin az gelişmiş ülkelere yönelik olarak bilinçli politikalar üretmesi, kurumlar ve kavramlar yaratması demek olan yeni sömürgecilikte, çevre ülkelerin merkez ülkelere bağımlılığını pekiştiren ya da belirleyen ekonomik, siyasi, askeri, teknolojik, eğitimsel ve kültürel bağımlılık gibi birçok etmen vardır ve eğitime bu bağlamda çok önemli bir işlev yüklenmektedir. Çevre durumundaki ülkelerde eğitim dizgeleri, merkez ülkeler tarafından

gerekli şekle sokulmakta, eğitim programları yenilenmekte, eğitimin amacı değiştirilmekte, öğrenim dili sömüren ülkenin diline dönüştürülmektedir.

Bununla birlikte Duman(1997)'a göre, egemen sermaye, az gelişmiş ülkelerdeki politikalarını sorunsuzca uygulayabilmek ve o ülkelerdeki aydınları, küreselleşmenin geri kalmış ülkeler için iyi olduğuna ikna edebilmek için, o ülkelerin aydınlarını yanına çekmeye çalışmaktadır. Bunun için de, onların ulusal değerlerini, kültürünü zayıflatarak bilim ve teknoloji ile olan bağlarını kesmekte; kendilerine ait olan tüm kültürel değerleri onların gözünde yüceltmeye çalışmaktadır. Bu noktada yabancı dilde öğretim çok önemli bir işleve sahiptir; çünkü yabancı dille öğretim, kültürel emperyalizme yaşam bulduran bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

İçen (2001: 69)'e göre de “Yabancı dille öğretimin kapsamının genişlemesi, yabancı ülkelere kültürel/bilimsel bağımlılığı artırdığı gibi, ekonomik bağımlılığı da kışkırtıyor.”

Gültekin (1998:295)'e göre de yabancı dilde öğretim veren kurumlar, kültür emperyalizmini üreten oluşumlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Merkez (emperyal devletler), yeni teknoloji ile üretim gücünü elinde tuttuğu gibi, birçok hizmeti de elinde tutmakta, böylece dünyanın geri kalan kısmında fikirlerin oluşumunu etkilemektedir. Dünya çapında yayınların %70'inin İngilizce olması, insanların düşünsel biçimlenmesinde, İngilizce konuşan ülkelerin (öncelikle ABD) ne denli etken olabileceğini göstermektedir. Bilgi kaynakları bu dilde olunca, toplumsal değer yargıları kaçınılmaz olarak Merkez'in değerler sisteminden ve yarattığı paradigmadan (değerler dizisi) etkilenmektedir. (Kazgan, 1995: 22)¹

¹ Bu konuda 3. bölümde görüleceği gibi, üniversitelerimizde yabancı dilde yayın yapılması teşvik edilmekte; dolayısıyla bu da kültürel emperyalizmi her gün yeniden doğurmaktadır, düşüncesi savlanmaktadır.

Ünalın (2002)'a göre dil ile düşünce yapısı arasında doğrudan bir ilişki vardır. Benzer dil kullananlar, giderek benzer düşünmeye başlarlar. Bu nedenle, kültür emperyalizminin birinci hedefi dildir ve yine bu nedenle dil öğretimi günümüzde ideolojik bir boyut kazanmıştır.

Dil, kültür ögesi içinde yer alır ve toplumun oluşturunusudur. Dil ile toplum arasında yaşamsal bir bağ vardır. Böyle olunca, yabancı bir dilin bir topluma şu ya da bu biçimde kabul ettirilmesiyle, o toplumun kültürünün etki altına alınması kaçınılmazdır. Dil ve kültürün değişmesi insanın kafa yapısının, algılayış ve davranış biçimlerinin değişmesine yol açar. Öyleyse sömürgeciliğin altyapısının hazırlanmasında sömürülecek olan toplumun dilinin ve kültürünün sömürgecinin çıkarları doğrultusunda biçimlendirilmesi ve yönlendirilmesi esastır. Sömürülecek toplumdaki dilsel ve kültürel yozlaşma giderek öyle bir noktaya varır ki toplum kendi kimliğini yitirir, kendi değerlerine yabancılaşır, kendisini sömürenin öğretilerini, düşünce yapısını ve davranış biçimlerini öz değerleriymiş gibi benimser (Ertem, 2005: 158-159)

Yukarıda yer verilen tanım ve tartışmalarda izlenebileceği gibi, kültürel emperyalizm tanımlamaları yapılırken, “eğitim kurumları”nın öne çıkarıldığı görölmektedir. Nitekim yabancı dilde öğretim anadilinde öğretim bağlamında yapılan tartışmalarda yabancı dilde öğretim veren kurumların, misyonerlik faaliyetlerinin amacına hizmet eder nitelikte olduğu, bu nedenle de kültürel emperyalizme yaşam buldurduğu savlanmaktadır.

Alanyazında yapılan tartışmalarda, yabancı dilde öğretim yapan kurumlar aracılığıyla yabancı kültürün yerli kültür arasında yaygınlaşmakta olduğu ve bu kurumlarda yetişen bireylerin kendi kültürlerinden uzaklaşıp, yabancı kültüre yakın hale geldiği ve bu yönüyle de bu kurumların, misyonerlik faaliyetlerinin amacına –istemese de- hizmet ettiği vurgulanmaktadır. Yapılan tartışmalarda, özellikle tezin III. Bölümünde yer verilecek olan kimi görüşler doğrultusunda, yabancı kültürün etkisi altına giren bireylerin **yabancılaşma**,

kimlik krizi, bireycilik gibi olguları yaşıdığı ve **beyin göçüne** maruz kaldığı vurgulanmaktadır.

Türkçe yazılan alanyazında yabancı dilde öğretim olgusu tartışılırken, ikidillilik kavramına yönelik gönderimlerde de bulunulmakta; ayrıca yabancı dilde öğretim, iki dilli eğitim olarak da değerlendirilmektedir. Alanyazında yapılan tartışmalarda genel olarak ikidillilik olgusuna ilişkin olumsuz yükleme olmamakla birlikte, III. Bölümde görüleceği üzere, ikidillilikle ilgili olarak ele alınan iki dilli eğitimin (yabancı dilde öğretimin) Türkiye’de uygulanmasının, ülkenin özgün koşullarına uymadığı üzerinde durulmaktadır.

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde, yabancı dilde öğretim anadilinde öğretim ilişkisine ilişkin alanyazında yapılan olumlu ve olumsuz değerlendirmelere yer verilecek, bu değerlendirmelerde şimdiye kadar açıklanan kavramların nasıl ele alındığı ve değerlendirildiği ortaya konulacaktır.

III. BÖLÜM

TÜRKÇE YAZILAN ALANYAZINDA YABANCI DİLDE ÖĞRETİM VE ANADİLİNDE ÖĞRETİM İLİŞKİSİ ÜZERİNE OLUŞTURULAN SAVLAR

3.0. Sunum

Türkçe yazılan alanyazında, yabancı dilde öğretim ve anadilinde öğretim arasındaki etkileşime olumlu ve olumsuz yüklemelerde bulunan tartışmalar yapılmaktadır. Bu bölümde öncelikle, yabancı dilde öğretim ve anadilinde öğretim arasında olumlu yönde etkileşim olduğunu düşünenlerin, konuyu hangi kavramlar bağlamında tartıştıkları, savlarının neler olduğu ve bu savları nasıl gerekçelendirdikleri; daha sonra yabancı dilde öğretim ve anadilinde öğretim arasında olumsuz yönde etkileşim olduğunu düşünenlerin konuyu hangi kavramlar çerçevesinde tartıştıkları, savlarının neler olduğu ve bu savları nasıl gerekçelendirdikleri ele alınacaktır.

3.1. Yabancı Dilde Öğretim ve Anadilinde Öğretim Arasındaki İlişkiyi Olumlayan Görüşler

Türkçe yazılan alanyazında yabancı dilde öğretim konusu çerçevesinde yapılan tartışmalarda ortaya çıkan kavramlardan biri, bir önceki bölümde de değinildiği gibi **ikidillilik** kavramıdır. Bu kavramın yabancı dilde öğretim ve anadilinde öğretim arasındaki ilişkiyi olumlayan görüşler doğrultusunda olumlu değer yüklenerek kullanıldığı gözlenmektedir. Bu bölümde, ikidilliliğin ve dolayısıyla iki dilli eğitimin (yabancı dilde öğretimin) biliş ve kavrayış geliştireceği yönünde belirlemeler yapılmıştır.

Yabancı dilde öğretimi olumlayan görüşler tezlerini genel olarak yabancı dilde öğretimin, bir yabancı dili öğrettiği ve bunun da çağı, bilimsel vb. gelişmeleri yakalamayı sağladığı,

Türkçenin bilim dili olmaması nedeniyle Türkçeyle bilimin yapılamayacağı, bunun için evrensel dil olan İngilizcenin öğrenilmesi gerektiği, Türk toplumunun dünyayla ancak bu şekilde bütünleşebileceği üzerine şekillendirmekte; ayrıca bu tarz eğitimin (iki dilli eğitimin) biliş üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmektedirler.

Ancak üzerinde durulması gereken nokta, olumlu değerlendirmelerin yabancı dilde öğretimden çok, yabancı dile yüklenmesidir. Bu noktada, yabancı dilde öğretim ile yabancı dil kavramlarının bir tutulduğu ya da aynılaştırıldığı söylenebilir. Aşağıda, II. Bölümde yer alan kavramlardan “yabancı dil” ve “ikidillilik” (dolayısıyla iki dilli öğretim) kavramları üzerinden yürütülen tartışmalar yer almaktadır. Bu kavramlar bağlamında yabancı dilde öğretim olgusu olumlu yüklemelere aşağıdaki gibi konu olmaktadır.

3.1.1 Yabancı Dilde Öğretim Yabancı Dilin Öğretilmesini Sağlamaktadır

Yabancı dilde öğretimi olumlayan görüşlere göre Türkiye geliştirmekte olan bir ülkedir ve Türkiye’nin, gelişmiş ülkelerin düzeyine ulaşabilmesinin yolu, bu aşamaya ulaşmış toplumların dillerini öğrenip, bu dil aracılığıyla bilgi ve edimleri anında ülkemize aktarmaktan geçmektedir. Sıradan okullarımızda yabancı dil öğretilmediği için, yabancı dilde öğretim temel koşuldur.

Eroğlu (2001) ve Eğit (2001)’e göre tüm dünyada bilgiye ulaşmak, bilimsel bilgiden yararlanmak, yabancı kaynaklardan faydalanmak için ortak, işlevsel bir dil bilmek, bunun için de yabancı dil öğrenmek gereklidir. Bunun yolu ise yabancı dilde öğretimdir.

Orundaş (2001)’a göre ise yabancı dil, iş piyasasında birinci planda önemlidir. Bilgi transferi yabancı dille gerçekleşir. Böylece adaptasyon süreci hızlanır. Bilgiye ulaşmakta en önemli araç dildir ve yabancı dili iyi öğrenmek için uygulanan yabancı dille eğitim gereklidir.

Bear (1998: 76)'a göre “Yabancı dil bilen kişilere olan gereksinimin boyutlarının bilincine varılmıştır ve bu da kamuoyunda yabancı dilde öğretim ihtiyacını doğurmuştur. Yabancı dille eğitim, yabancı dil eğitimini, kapsamlı bir biçimde ele aldığı için, kolaylaştırmaktır. Eğitimcilere düşen görev ise; bu modelin, amacına uygun bir biçimde geliştirilmesi ve yabancı dilin en iyi şekilde öğretilmesidir.”

Kırca (1998:166) ve Doltaş (1998: 47)'a göre ise yabancı dilin iyi öğrenilebilmesi için yoğun, kapsamlı ve uzun bir öğrenim ve kullanım sürecine gereksinim vardır. Yoğunluk ve kapsam, dil derslerinin yanı sıra bazı kültür ve bilim konularının da yabancı dilde aktarılmasıyla sağlanır. Bu yöntemle dil öğrenen kişinin yabancı dil bilgisi anadiline yakın, ikinci dil düzeyine gelir.

Bear (1998: 54)'a göre bu model yapay bir ortam yaratmakta, yabancı dil öğretimine bu şekilde katkı sunmaktadır. Meslek derslerinin işlenişinde öğretim dili yabancı dil olduğu için, öğrenci o dili sürekli işitmekte, okumakta ve konuşmaktadır. Yabancı dil, bu derslerin içeriğini öğrenmek için zorunlu bir araç olduğundan, bu dili öğrenmek için öğrenci tarafından duyulan bir gereksinme yaratmaktadır. Böyle bir ortamda, yabancı dil öğrenmek soyut bir erek değil, mesleki derslerin ayrılmaz bir ögesi olarak algılanmaktadır.

Ayrıca Bear (1998: 75)'a göre değişik ülkelerde yabancı dille eğitimin benimsenmesindeki amaçlar çok çeşitli olabilmektedir. Bunların arasında; yerel dilin fen eğitimi açısından elverişli olmayışı, ortak bir kabile üstü dilin bulunmayışı, yerli dilin zayıflatılarak hatta ortadan kaldırılmak istenmesi, yabancı bir kültürün egemen duruma getirilmek istenmesi gibi nedenler vardır. Ancak Türkiye’de yabancı dille eğitimin varoluş gerekçesi bunlardan hiçbiri değil, yabancı dili iyi, kapsamlı şekilde öğretmektir.

Bozacı (2008)'ya göre ise uzmanlar bir yabancı dili en iyi öğrenme yolunun, bir süre için de olsa, günlük hayatta o dilin kullanılması, o dille yaşanması olduğunu söylemektedirler.

Bunun en ekonomik şekli ise ortaöğretim veya yükseköğretimin yabancı dille (özellikle İngilizce) verilmesidir.

Açıklamalardan görüldüğü gibi yabancı dil bilmenin önemi vurgulanmakta, yabancı dil öğrenmenin en etkili ve en iyi yolu olarak ise yabancı dilde öğretim görülmektedir.

3.1.2 İki Dilli Öğretim (Yabancı Dilde Öğretim) Anadilini, Anadili Bilincini ve Bilişsel Yeteneği Geliştirmektedir

Yabancı dilde öğretimi olumlayan görüşlere göre yabancı dil, anadilini geriletmek yerine geliştirmekte, anadili bilinci kazandırmakta, öğrencileri kendi diline ve kültürüne bağlı insanlar olarak yetiştirmekte, ayrıca bilişsel yetenekleri en üst noktaya vardırılmaktadır. Ancak yabancı dilde öğretimi olumlayan görüşler, yabancı dilde öğretim ile yabancı dili aynılaştırmakta, yabancı dilde öğretimin faydalarını sıralamak adına aslında yabancı dilin faydalarını sıralamaktadırlar. Dolayısıyla bu noktada bir kavram kargaşası yaşandığı görülmektedir:

Alakuş (1998: 31)'a göre yabancı dil bilmek, kişinin öz dilini geliştirmektedir.

Bear (1998: 54)'a göre ise yabancı bir dili bilmeyen, kendi dilini de bilemez. Yabancı dille öğretim Türkçe bilinci ve duyarlılığını geliştirir.

Doltaş (1998: 46)'a göre ise yabancı bir dili ve kültürü öğrenen bir kişi, doğal olarak kendi dili ve kültürünü de karşılaştırma yoluyla daha iyi tanıyabilecek ve geliştirebilecektir.

Alptekin (1998: 36)'e göre bilimsel veriler, kişinin ikinci bir dil öğrenirken anadilini kısmen de olsa unutmasını, söz konusu kişinin yabancı dilin anadili olarak konuşulduğu bir bağlamda uzun süre kalmasına ve kendi anadilini uzun süre kullanma olanağı bulamamasına bağlamaktadır. Böyle bir durum Türkiye'de yabancı dil öğrenen kişi için geçerli değildir.

Türkiye’de yabancı dil öğrenen kişi, okul içinde ve dışında sürekli olarak Türkçeyi kullanma olanağı bulacağından, anadilini geliştirebilmektedir.

Bununla birlikte Karasu (1998: 52) ve Alptekin (1998: 57-8)’e göre çift dilli eğitimden geçmiş Türk çocukları, anadillerini aynı yaştaki tek dilli Türk çocukları kadar iyi bilmektedirler. Üstelik çift dilli çocuklar tek dilli çocuklara kıyasla daha iyi bir performans göstermekte, kavramsal gelişim, bilimsel esneklik ve zekâ gelişimi açısından da üstün durumda olmaktadır.

Doltaş (1998: 46)’a göre ise “Yabancı dilde yapılan eğitim, başlangıçta Türkçenin kullanımını sınırlarsa da, bu sınırlandırma kültür konusunda değil yalnızca bilim konusunda kalır ve geçicidir. Yabancı dille eğitim yapan okullarda edebiyat, tarih ve coğrafya dersleri Türkçedir; yani anadili, kültür ve sosyal bilim dili olarak gelişme olanağı bulur. Ayrıca öğrenci okul dışındaki çevresiyle iletişimini Türkçe yaptığından, Türkçe onun için anadili özelliğini korur. Yabancı dilde yapılan başka konuların eğitimi ise, onun yabancı dili de kültür ve bilim dili olarak öğrenmesini sağlar.”

Yine Doltaş (1998)’a göre yabancı dili, kültür ve bilim dili olarak öğrenen bilinçli bir kişi, anadilini de geliştirmeyi isteyerek gerektiğinde anadilinde öğrenemediği, bilmediği kavramları kendi çabasıyla bulmaya, kullanmaya çalışacaktır.

Eyüboğlu (1998:170)’na göre ise yabancı dil, anadilinin inceliklerine hâkim olmayı sağlamaktadır. Bütün Avrupa toplumları, anadillerinin bilincine, Latinceyi öğrendikten sonra varmışlardır.

Alptekin (1998: 40-1)’e göre yabancı dille öğrenim sonucu ortaya çıkan çift dillilik, kişinin zihinsel gelişimini, bilişsel esnekliğini ve anadili yeteneğini artırmaktadır. Çift dilliler, tek dillilere göre, zekâ gelişimi, gerçeği nüanslarıyla görebilme ve analitik düşünce yapısı bakımından daha üstündürler. Bilginin kişiye mal edilebilmesi için kesinlikle anadilinde

özüm senmesi gerekir düşüncesi, sadece tek dilliler veya ikinci dili yeterli düzeyde bilmeyenler için geçerlidir. Çift dilliler için böyle bir şey söz konusu olamaz. Çift dilli kişi, iki dili veya gerekirse bunların karışımını iletişim amacıyla etkin biçimde kullanabilme yeteneğine sahip olduğu için, çift dilli kişi bilgiyi kendine istediği dilde mal etme özgürlüğüne sahiptir. Karasu (1998: 53) ise bu konuda şunları aktarmaktadır:

“Avrupa Topluluğu’nun “ECCE-Intercultural” projesi çerçevesinde Berlin’de 1988’de çift dilli göçmen Türk çocukları üzerinde yapmış olduğum empirik araştırmada, anadilini iyi bilen çocukların ikinci dili en iyi öğrenebildikleri; ikinci dil Almancanın öğrenilmeye başlanmasıyla yalnızca anadili değil ayrıca genel dil bilgilerinin de zenginleştiği ortaya çıkmıştır.”

Dolayısıyla, yabancı dilde öğretim iddia edildiği gibi anadilini, anadili bilincini zayıflatmak yerine geliştirmekte, üstelik yabancı dili ikinci dil düzeyinde öğrenen bireyler bilişsel yönden daha zengin olmaktadırlar, düşüncesi bu bölümdeki savunuların temelini oluşturmaktadır.

3.1.3 Yabancı Dilde Öğretim Çağı Yakalamayı Sağlamaktadır

Yabancı dilde öğretimi olumlayan görüşlere göre Türkiye artık dış dünyaya açılmalıdır. İngilizce, uluslararası iletişim, bildirişim, bilim ve teknoloji dili olmuştur. Dünya ile bütünleşmek, kalkınmak ve küreselleşmek isteniyorsa, bu dilin öğrenilmesi kaçınılmazdır. İngilizce, ders dili olursa bilimsel, teknolojik, ekonomik ve siyasal bulgu ve gelişmeler ülkemize daha çok aktarılır, gelişme sürecimiz hızlanır. Öğrencilerin yabancı dilde öğrenim görmelerini sağlamak, onları çağın gereklerine uygun insanlar olarak yetiştirmektir.

Bununla birlikte yabancı dilde öğretimi olumlayan görüşlere göre Türkçenin bilim dili olmamasının sonucu, bu dilde düşünsel, bilimsel ve uygulamalı yayınlar yok denecek

ölçüde azdır. Türkçe çağdaş bilim ve uygulam alanlarında kullanılan terimlerin pek çoğundan yoksun olduğu gibi, bu alanların gerektirdiği anlamı yansıtabilecek yapıda da değildir. Üstelik bilim, teknoloji ve düşünce üretmeyen bir ülke, bilim dili yaratamayacaktır; bu nedenle gelişmiş ülkelerle aramızdaki uçurumu kapatmak için uluslararası bilim dili olan İngilizceyi, öğretim dili olarak benimsemek tek çıkar yoldur.

Sonuç olarak, çağdaş bilimi ve çağdaş düşünceyi Türkçe aracılığıyla öğretmeye kalkmak yerine, çağdaş bilim ve uygulam alanlarının aktarımında gelişmiş bir Batı diline, özellikle de İngilizceye başvurmak gerekmektedir; öğretimde bu dil kullanıldığı zaman, üzerinde çalışılan konuda kaynaklara kolaylıkla ulaşılabilecektir, düşüncesi, bu bölümdeki savların temelini oluşturmaktadır.

Alakuş (1998) ve Doltaş (1998: 48)'a göre Türkçe uluslar arası bilim, ticaret ve teknoloji dili olmadığından, ilerlemek isteyen Türkiye için bu gereksinimin karşılanması gerekmektedir. Çağın öncülüğünü yapan Batıyla iletişim kurmak, yenilikleri izlemek, onun olumlu yanlarından yararlanmak ve sorunlarından korunmak için en az bir Batı dilini bilmek ve kullanmak şarttır.

Bozacı (2008)'ya göre ise bu okullardan mezun olan bir öğrenci, yeni bilgi ve teknolojilere en kısa yoldan ulaşabilecek, devşirme ve uygulamada etkili olabilecek, rekabet ortamına (küreselleşme, gümrük birliği) kolay uyum sağlayabilecektir. Üstelik başka toplumları daha kolay izleme ve tanıma olanağı bulacak, onların zevk ve eğilimlerini, tüketim alışkanlıklarını öğrenebilecek; bu bilgileri ürün planlama, geliştirme ve çeşitlendirme çalışmalarında kullanabilecektir. Ayrıca girişimcilik yeteneği gelişecek, dünyanın herhangi bir köşesindeki meslektaşları ile ortaklıklar kurup bir başka köşesinde iş yapabilecektir.

Ancak açıklamalardan görüldüğü üzere yine “yabancı dilin” ya da yabancı dil bilmenin önemi vurgulanmakta, yabancı dilde öğretim, yabancı dille eşdeğerde tutulmaktadır.

3.1.4 Yabancı Dilde Öğretim Bireyin Ufkunu Genişletmektedir

Yabancı dilde öğretimi olumlayan görüşlere göre dünya çapında çok dillilik ve çok kültürlülük önem kazanmıştır. Bu anlayışla birden fazla yabancı dil bilmek çok önemlidir. Küreselleşen günümüz dünyasında sınırlar giderek kalkmaya başlamıştır. Bunların karşısında direnmek, ulusal dili ve kültürü savunmak ırkçılık, bağnazlık, tutuculuk ve çağ dışılık anlamına gelmektedir. Dolayısıyla boşuna çabalamak ve zaman kaybetmektense, bir an önce yeni dünya düzeninde yerimizi almak ve bu gidişe ayak uydurmak daha akılcı bir yaklaşımdır. Bunun için yabancı dille öğretim önemli bir işlevi yerine getirecektir.

Dilin kültürle birlikte öğrenildiği ve o kültürün özelliklerini ve değerlerini kendi içinde taşıdığı tartışmaz bir gerçektir. Ancak bir değerler sistemini bir kültürü öğrenmek, kendi kültürünü unutmaya, öğrenilen kültürün üstünlüğüne inanmaya yol açmaz. Tam tersine, başka kültürlerle birlikte, öz kültürümüzü öğrenmemize, korumamıza ve güçlendirmemize yardımcı olur. Çünkü yabancı bir dili ve kültürü öğrenen bir kişi doğal olarak kendi dilini ve kültürünü de karşılaştırma yoluyla daha iyi tanıyacak ve değerlendirebilecektir. Kişinin ulusal kültürünün ne olduğunu bilebilmesi için bile önce onun ne olmadığını öğrenmesi, başka kültürleri tanınması, öğrenmesi gerekir. Bu da en iyi başka dilleri öğrenerek gerçekleşebilir (Doltaş, 1998: 46-7).

Alakuş (1998: 31)'a göre de "Çocuklarımıza bir yabancı dili öğretmek, o ülkenin boyunduruğu altına girmek anlamına gelmez. Başka ülkeleri kendi dillerinde tanımak insanların ufkunu genişletir." Bear (1998: 54)'a göre ise "Yarım yüzyılı aşkın bir tarihi olan T.C. yabancı dilde öğretimden korkmamak olgunluğuna çoktan gelmiştir."

Alptekin (1998: 41)'e göre ise "Yabancı dilde öğretim veren okullar, Türkiye'yi, tek dillilerin egemenliğinden, dolayısıyla tek bir bakış açısından bir nebze olsun kurtarmaktadır. Bu, ülkemiz açısından küçümsenmeyecek bir kazanımdır."

Karasu (1998: 53)'ya göre de yabancı dil eğitimi yabancı dünyayla karşılaşp, deneyimler kazanılan bir alan olmasıyla toplumsal kaynaştırıcı bir görev üstlenir. Kişi yabancı düşünceleri tanıma olanağı bulur, eleştiri ve özeleştiri yeteneği kazanır. Örneğin en önemli insanlık erdemi hoşgörü, ancak bireyin kendi özüne yönelik tutukluğundan sıyrılmasıyla gerçekleştirilebilir. Yabancı dilin burada yapacağı katkı küçümsenemez.

Alakuş (1998: 31)'a göre “Bu okullar açılırken elbette bir kültür seferi amacı güdülmüştür. Ancak bu tür okullardan mezun olan binlerce kişi, yıllardır kendi ülkelerine hizmet vermektedir.” Senemoğlu (1990:897) ise bu konuda şunları aktarır:

“Yabancı dille öğretim yapan ve köklü eğitim geleneği olan orta ya da yükseköğretim kurumlarında yetişmiş ve uzmanlık alanlarındaki yetkinliklerinin yanı sıra Türkçe kullanımlarındaki titizlikle de göze batan insanların sayısı azımsanmayacak kadar çoktur. Örneğin konuya sadece dil üstüne çalışmalar açısından bakacak olursak, Türkçenin geliştirilmesi, arılaştırılması ve bilim dili olarak varsıllaştırılması için yoğun çaba harcamış ve harcayan Akşit Göktürk, Berke Vardar ve Tahsin Yücel gibi bilim adamlarımızın ismi gelir aklımıza. Bu üç bilim adamı da en az bir yabancı dili anadilleri düzeyinde ve rahatlığında kullanarak ve Türkçe yazdıkları bilimsel araştırmalarında da %100'e yaklaşan bir aralık düzeyine ulaşarak dilbilim sözlüğümüze çok sayıda terim kazandıran kişilerdir. Çevremize baktığımızda bu okullarda yetişmiş, bir yabancı dili çok iyi bilen ve Türkçenin her düzlemde gelişmesi için çaba harcayan insanlar bulmak olanaklıdır.”

Alptekin (1998: 58)'e göre ise ikinci dilde eğitim politikası, anadilinde eğitim ile birlikte yürütüldüğü sürece ulusun bağımsızlığını güçlendirecek bir etmen olmaktadır. Çünkü ikinci dilin insan beyninde açtığı, yeni kültürel ufuklar ve dünya görüşleri, kişiye sağladığı iletişimsel ve bilişsel esneklik, anadilinin gelişimindeki olumlu payı ve genelde akademik

başarıya katkısı, bağınazlığa, bilgisizliğe ve bilinçsizliğe karşı savaşında çok önemli bir gereçtir.

Yapılan açıklamalara ilişkin daha önce ifade edilenler burada da geçerlidir; zira açıklamalardan görüldüğü gibi genel olarak yabancı dilde öğretim yerine “yabancı dilin” katkıları tartışılmaktadır.

3.1.5 Yabancı Dilde Öğretim Eğitimin Kalitesini Artırmaktadır

Yabancı dilde öğretimi olumlayan görüşlere göre bu okullar, öğrencilerine daha iyi eğitim imkânı sağlamakta, bir yabancı dili en iyi şekilde öğretmekte, dolayısıyla eğitimin kalitesini artırmaktadır. Bu okullardan mezun olan öğrenciler, iş piyasasında da aranmakta ve işlerinde başarılı olmaktadır.

Erdem ve Morgil (1992)’e göre yüzyılımızın başından bugüne kadar bilim ve teknolojiye gelişmelere paralel olarak uluslararası kültür ve bilgi alışverişi ile teknolojik iş birliği imkânları artmıştır. Bilimsel gelişmelerin izlenebilmesi için anadilinin yanında başka dillerin de öğrenilmesi zorunlu hale gelmiştir. Bu zorunluluk “Yabancı Dil Eğitimi” programlarının başlamasına ve eğitim kurumlarında yabancı dilde eğitim programlarının yer almasına sebep olmuştur. Daha nitelikli eğitim vermesi, mezun olan öğrencilerin üniversite sınavlarındaki başarı grafiğinin yüksek olması, bir yabancı dil öğretmesi, velilerin bu okullara olan ilgisini artıran önemli etkenlerdir.

Bear (1998)’a göre de bugün Türkiye’de yabancı dil öğrenme furyası vardır ve bu, ülkenin kendi istek ve gereksinimlerinden kaynaklanmaktadır. Bu gereksinimi ise, yabancı dilde öğretim modeli karşılamaktadır.

Güçlü (2007)’ye göre ise bugün için, Türkiye’nin “en iyi” leri olarak kabul edilen tüm öğretim kurumlarının ortak bileşkesi, yabancı dille eğitim yapıyor olmalarıdır. Boğaziçi,

ODTÜ, Robert Kolej, Galatasaray Lisesi, Bilkent, Koç, İstanbul Erkek Lisesi, Kadıköy Anadolu Lisesi... Hepsi İngilizce, Fransızca, Almanca eğitim yapan okullardır. Yabancı dille eğitim, veli ve öğrencilerin de arzusudur. Hepsinin hayalini, yabancı dille eğitim yapan bir okul süslemektedir. Sınavlar için harcanan onca emek ve paranın altında yatan amaçlardan biri de budur.

Alakuş (1998: 32)'a göre ise bu okullardan mezun olan öğrenciler mesleklerinde daha başarılı olmakta ve ilerlemektedirler. Kendi konularında uluslar arası yayınları okuyarak kendilerini geliştirmektedirler.

Açıklamalardan çıkarılan sonuçlara göre yabancı dilde öğretim bir yabancı dili öğretme yolu olarak görülmekte ve savunuların merkezini de, yabancı dilin önemi ve yabancı dil bilmenin gerekliliği oluşturmaktadır. Dolayısıyla yabancı dili en iyi öğrenme yolu olarak yabancı dilde öğretim uygulaması görüldüğü için, gerekli bir sistem olarak değerlendirilmektedir.

3.2 Yabancı Dilde Öğretim ve Anadilinde Öğretim Arasındaki İlişkiyi Olumsuzlayan Görüşler

Bu bölümde, yabancı dilde öğretim ile anadilinde öğretim arasında olumsuz yönde etkileşim olduğunu düşünenlerin, savlarını hangi kavramlar çerçevesinde tartıştıkları ve bu savları nasıl gerekçelendirdikleri sunulacaktır.

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşler tezlerini daha çok, bu uygulamanın bireyin eğitim sürecini olumsuz etkilediği, ulusal eğitim anlayışına uymadığı, ulusal eğitimin yetiştirmeyi hedeflediği bireylerin yetişmesini engellediği ve dolayısıyla, yabancılaşmış, kimlik krizi yaşayan, bireyci anlayışa sahip vb. bireylerin yetişmesine neden olduğu ve bir

ülkenin eğitimden beklediği sonuçların alınmasını engellediği, ulusal çıkarlara aykırı olduğu, gelişimi önleyen bir olgu olduğu üzerinde temellendirmektedirler.

3.2.1 Yabancı Dilde Öğretimin Öğrencilerin Anadili Becerileri ve Akademik Başarıları Üzerindeki Olumsuz Etkilerini Vurgulayan Savlar

3.2.1.1 Yabancı Dilde Öğretim Anlama Zorluklarına Neden Olmaktadır

İnan (1998: 87)'a göre “Öğrenciler, yeni gördükleri, yeni öğrenmek durumunda oldukları bilgileri, bu bilgilerin yabancı bir dilde anlatılmasıyla verimli öğrenemezler. Üstelik öğrencilerin, hele İngilizce gibi neredeyse her sözcüğü için ayrı bir yazım kuralı olan bir dilde, anlayabildiklerini kâğıda geçirme, not tutma durumu düşünüldüğünde; başarı sağlayabilmeleri düşünülemez. Hem öğretmenler hem öğrenciler Türkçeyi anadilleri olarak bilirken işi böyle bir “karmaşa”ya sokmaya gerek yoktur. İnsan ancak anadilinde açık ve seçik düşünebilir, düşünce açık ve seçik olmazsa, anlam da açıklık kazanamaz.”

Demircan (2002:287)'a göre de “İleri düzeyde alan bilgisi ve genel kültür, anadilinde daha kolay ve daha hızlı edinilir. İnsan zihninin eğitilmesinin ancak, kişinin öğrendiği konuda soru sorması, yorum yapması, öğrendiği temel bilgi parçacıklarını birleştirip bütün haline getirmeye çalışması ile mümkün olduğu düşünüldüğünde, anadiliyle eğitim yapmanın önemi ortaya çıkmaktadır.”

Aksan (1998:238)'a göre ise “Yabancı dilde öğrenim gören bir genç, birçok kavramı okuduğu dilde öğrenecek, onları kalıp olarak benimseyecek, kimi zaman da gerektiği gibi benimsemeyecektir. Yeni yabancı kavramlar ancak, onları karşılayan yerli sözcüklerle iyi öğrenilebilir. Sözcük kökenlerinin iyi bilinmesi, aynı söz ailelerinden öğelerin birbiriyle ilişkilerinin kavranabilmesi en iyi anadilimizde sağlanabilir. Bilim, sanat, teknik kavramlarını söz aileleri biçiminde tümden karşılayan, başarılı bir biçimde türetilmiş terimler, ileri

Türkiye'yi oluşturacak kuşakların daha iyi yetişmelerini, yapıcı, yaratıcı olmalarını sağlayacaktır.”

(Köksal, 2002; Sav, 2005; Köksoy, 2000; Bilgen, 2001; Demirkaya, 2006; Duman, 1997)'a göre ise yabancı dilde öğretim, öğreticilerin işini zorlaştırırken öğrenenlerin de anlama süreçlerini güçleştirmektedir. Bilgi ve edimlerle, bireyin yaşam deneyimleri arasında sağlıklı bir bağ kurulamadığı için özümseme yerine ezbere dayalı, aktarımcı, soyut, yapay ve zorlama bir eğitim ağırlık kazanmaktadır. İlgili yazarlara göre asıl olan öğrenmekse, birey anadilinde, yabancı dile oranla kat kat daha çabuk, kolay ve bilgilerini bağdaştırarak öğrenmektedir.

Korkmaz (1998: 99)'a göre ikinci bir dili öğrenmeye çalışan bir kişi, anlama açısından aşağıdaki zorlukları yaşamaktadır:

İkinci bir dili öğrenmeye çalışan bir kişinin, anlama açısından zorluklarından biri, sesleri birbirinden ayırtmaktır. Bu zorluk tek bir ses düzeyinde kendini belli edebileceği gibi, bir kelimenin anlaşılması şeklinde de olabilir. Sesler birbirine geçmiş, birbiriyle kaynaşmış gibi olduğu için, kulağa bir bütün olarak çözümlemesi güç ulamalar tarzında gelir. İkinci zorluk sürattir. Bir söz hızlı söylendiğinde anlaşılamayacaktır. Bir başka faktör vurgudur. Vurgulama azaltıldığında ya da o dilde genellikle vurgulanmayan, ama yabancı birinin anlaması için duyulması şart olan bir cümle ögesi vurgulanırsa anlamak olanaklı olacaktır. Diğer bir faktör kelime hazinesidir. Kelimenin sözlük, değişmeceli anlamlarının ve deyimlerin bilinmesi gerekir. Zorluğu etkileyen başka bir neden cümle uzunluğudur. Cümleyi tümüyle akılda tutabilmek zordur. Cümlelerin sonuna gelindiğinde başının hatırlanıyor olması gerekir. Bu da özel bir dikkat ve çabayla olur. Bu çaba ve dikkat, sonunda yorgunluğa yol açar ve bunun sonucunda karşılıklı konuşmanın ilerleyen saatlerinde paradoksal olarak anlama zorluğu başlar.

Bu çerçevede, yabancı dilde öğretimi olumsuzlayanlarca, yabancı dilde öğretimle, anlama zorlukları yaşanmasının kaçınılmaz olduğu, bireyin en iyi anadilinde anlayabileceği ve ikinci bir dilin asla anadilinin yerini tutamayacağı düşünülmektedir. Bu düşüncenin ise, 1997 yılında Nature dergisinde yayımlanan bir araştırmada, bilim insanlarının buldukları, “yabancı dil

öğretimine ilişkin bazı sinirbilimsel kanıtlar” ile desteklendiği düşünülmektedir. Öğrencinin en iyi anadilinde anlayabileceği ve ikinci dilin, anadilinin yerini tutamayacağını Canan (2002), Nature dergisinde yayımlanan bu araştırmanın sonucuna dayanarak şöyle değerlendirmektedir:

Araştırmacılar, anadilini kullanan kişilerin beyinlerinde, anadilinin kullanımı ile ilgili bölgeleri FMRI (işlevsel manyetik tınlama görüntüleme) tekniğini kullanarak belirlemişler; bununla birlikte, ikincil bir dil konuşan kişilerin beyin bölgelerini de dil kullanımı sırasında haritalandırmışlardır. Değişik yaş gruplarında yaptıkları çalışmalardan elde ettikleri sonuçlar oldukça ilginçtir: Küçükken edinilen anadili, beynin belli bir bölgesinde kodlanırken, daha ileri dönemlerde (genellikle 3-7 yaş sonrasında) edinilen yeni bir dil, başka bir beyin bölgesinde işlenmektedir. Yani ne yapılsa yapılsın, sinirsel olarak ikinci bir dil anadili gibi edinilememektedir. Eğer bu devreye sonradan dâhil olan yeni bir eleman söz konusuysa, genellikle sonradan yabancı bir dil öğrenenlerde gözlenen sonuç ortaya çıkmaktadır: Yabancı dilde yapılan konuşma, önce beyindeki bu yeni merkeze gider, oradan ‘tercüme edilerek’, anadili alanına gönderilir ve ardından anadiline dönüştürülen ifadeler bilinçli anlama düzeyine ulaşır. Konuşurken de tümceler önce anadilinde tasarlanır, sonra kişinin kelime bilgisine göre, yabancı kelimelere çevrilir ve karşdakine söylenir. Bu durumda, alınan ve ifade edilen dildeki çağrışım boyutları kişiye bağlı olarak büyük şekil kaymalarına uğrayabilir. Ayrıca bu yeni devre yüzünden karşımıza çıkacak zaman kaybı da, milisaniyeler bile olsa, önemli bir sorun oluşturabilir. Çünkü yeni bir dil, farklı bir beyin bölgesinde temsil edildiği (kodlandığı) için, beynin doğal süreç içerisinde dil ve zihinsel işlevlere ilişkin bağlantılarını aynı biçimde bu ‘diğer’ bölge için de oluşturmasını beklemek akla yakın olmayacaktır (kaba bir benzetme ile yıllardır arkadaş olan bir grup insanın arasındaki sohbet henüz katılmış olan ‘yeni’ birisinin durumunu düşünün). Akla daha yakın olanı, bu bölge ve dolayısıyla burası ile ilgili yeni dilin, sadece basit işlemlerde (örneğin ekmek alırken, basit dertleri anlatırken veya soru sorarken) etkili olabilirken, daha karmaşık düzeylerde ‘yetersiz’ kalabilme olasılığıdır. Genellikle gözlenen durum da bununla uyumludur. Bunun anlamının ne olduğunu basitçe söylemek gerekirse, yabancı bir dilde anlatılan bir şeyi anlamaya çalışmak çoğu kez anadiline göre çok daha yavaş, pahalı ve kalitesiz olacaktır.

Aksan (1998:235)’a göre ise “İkinci dil ile ya da ikidillilik ile ilgili asıl önem taşıyan sorun; hangi dilin bilinçaltına inip inmediği, onu bütün olarak sarıp sarmadığıdır. İkidilli kimselerde dillerden biri mutlaka anadili niteliğini taşımaktadır. Bu gibi kimseler iki ayrı dili

aynı ölçüde iyi konuştukları izlenimini verseler bile tehlikeye düştükleri, sıkışık durumda bulundukları, dalgın oldukları sırada birden anadilleriyle konuşmakta, içgüdüsel bir davranışla anadillerine başvurmaktadırlar. Savaş, yangın, deprem gibi insanı korkuya düşüren durumlarda ortaya çıkan gerçek, anadilinin insanın içine nasıl işlediğine tanıktır. Bu nedenle insanın iki anadilinin olması olanaksızdır. Bu, hem dilbilimin verilerine, hem de “ulus”un tanımını yapan, bu kavramı inceleyen toplumbilimcilerin vardığı sonuçlara ters düşer. İkinci dil anadilinin yerini tutamaz.”

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşler, yabancı dilde öğretimin, öğrencinin anlama sürecini zorlaştırdığını ve eğitimin en iyi bilinen dilde (anadilinde) yapılması gerektiğini düşünmekte ve iddialarını da aşağıda verilecek olan araştırma sonuçları ile gerekçelendirmektedirler.

İngilizce tıp eğitimine bakış açılarının değerlendirilmesi amacıyla, Marmara Üniversitesi öğretim elemanlarına bir anket gönderilmiş, klinik öncesi dönemdeki öğrencilerle bir atölye çalışması düzenlenmiş, 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle de bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. “Ankete yanıt veren (% 81,2) öğretim elemanlarının %71,6’sı teorik dersleri İngilizce anlattıklarını belirtirlerken, klinik uygulamalarda İngilizce kullananların sadece %11,4 olduğu anlaşılmıştır. Öğretim elemanlarının çoğunluğu dersin sonunda Türkçe özet yapma gereksinimi duyduklarını ve bunun çoğu kez öğrencilerin isteği doğrultusunda olduğunu belirtmişlerdir (hemen her zaman %31,0; zaman zaman %32,2). Öğretim üyelerinin yalnızca %39,7’si İngilizce ders anlatmaktan memnundur. Ankete yanıt veren öğretim elemanlarının %26,3’ü İngilizce ders anlatmanın öğrencilerin eğitime olumlu katkısı olduğunu düşünmekteyken, %22,1’i kararsız kalmıştır. İngilizce ders anlatmanın öğrenci katılımını olumsuz etkilediğini düşünenler %67,5’tir. Öğretim elemanlarının yazdıkları kişisel görüşlerinde ise şu ifadeler dikkat çekmektedir: Tıp eğitimi süresince yabancı dil eğitimi

konusunda öğrencilere olanak sağlanmasının öğrenci kalitesini yükselteceği, ancak meslek öğretiminin İngilizce olmaması gerektiği; İngilizce ders anlatımı sırasında deneyim aktarma ve tartışma noktalarında dil engeliyle karşılaşıldığı, özellikle interaktif eğitimin gerçekten etkin olabilmesi için anadilinde yapılması gerektiği; öğrencilerin fakülte tercihlerinde eğitimin İngilizce olmasının önemli yer tutmasına rağmen fakülteye başladıktan sonra bu düşüncelerinin değiştiği ve Türkçe ders anlatılmasını istedikleri; öğrencilerin İngilizce dersleri izlemekte yetersiz oldukları belirtilmiştir (Sav, 2005).

Genel olarak incelendiğinde, fakültemizdeki öğrencilerin % 30'unun devlet lisesinden geldiği, % 51,8'inin ise yabancı dil ağırlıklı eğitim veren liselerden (Anadolu lisesi, Fen lisesi, yabancı dil ağırlıklı lise, özel lise) geldikleri saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin % 8,2'sini yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrenci bakış açısıyla İngilizce eğitimin avantajları, kanıta dayalı bilgiye erişmede, yurt dışı eğitimde ve uluslararası bilimsel etkinliklere katılımda kolaylık, itibar ve daha fazla saygınlık olarak belirtilmiştir. Buna karşılık, İngilizce kaynakların yetersiz ve pahalı olması, dersi izlemenin zor olması ve ders çalışırken ek çaba gerektirmesi dezavantajlardır. Ayrıca, Türkçe terminolojinin gelişmemesi, yabancı sözcüklerin kullanımındaki artış da uzun vadede olumsuz sonuçları olmaktadır. Oysa Türkçe eğitimde öğrenci ve öğretim üyesi başarısı daha fazladır. Öğrenci dersi daha kolay izleyebilmektedir. Türkçe eğitimde öğrenci derse daha etkin katılmakta, yorum gücünü kullanabilmekte, çözümleme yeteneğini geliştirebilmekte, konunun ayrıntılarını daha iyi öğrenebilmekte, 'dili anlama'da sorunu olmadığı için, okurken/çalışırken daha az zaman harcamaktadır (Sav, 2005).

Yabancı dille eğitim yapan tıp fakültemizin öğretim elemanlarına İngilizce eğitimle ilgili düşünce ve gözlemleri sorulduğunda, öğretim üyelerinin yaklaşık beşte dördünün yabancı dil tartışmasını yararlı buldukları, ağırlıklı olarak klinik uygulamalarında anadilimizi

kullandıkları; yarıdan fazlasının ise İngilizcenin, öğrenci-hasta iletişimini ve ders anlatma tekniklerini olumsuz etkilediğini düşündükleri gözlenmiştir. Meslek eğitimlerini alan öğrencilerin bakış açısına göre, anadilinde eğitim, derslerin daha kolay izlenebilir hale gelmesine, daha etkin katılıma ve yorum gücünü kullanmaya, geliştirmeye olanak tanınması nedeniyle yabancı dilde eğitime göre üstünlük göstermektedir (Sav, 2005).

Erdem ve Morgil (1992:252-4)'in yaptığı çalışmada ise, 1989-1990 öğretim yılı içinde yabancı dilde fen eğitimi yapan liselerde yabancı dil öğretimini ve yabancı dilde matematik ve fen derslerinin öğretimini etkileyen faktörler araştırılmıştır. Bu faktörlerin ortaya çıkarılması için bir anket ve bir test geliştirilmiştir. Bu anketler, araştırma kapsamına alınan liselerde öğretmen ve öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen verilerden, yabancı dilde öğretim yapan orta öğretim kurumlarının bu liselerde istenen ve beklenen düzeyde yabancı dilde fen ve matematik eğitimi veremedikleri sonucuna varılmıştır:

Araştırma kapsamına giren liselerde hem öğrenciler hem de öğretmenler ders kitaplarını ve kaynak kitapları temin etmekte güçlük çekmektedirler. Bu sorunun çözümünde büyük ölçüde başka kitapların ilgili bölümlerinden yararlanmaktadırlar. Yabancı dil öğrenmenin önemli kabul edildiği çağımızda, yabancı dil öğretimine ağırlık verip, bir kısım derslerini de yabancı dil ile yapan ve bir yabancı dil öğretme sorumluluğunu üstlenen liselerde, yabancı dil sorununun hazırlık sınıfında çözülmüş olması beklenir. Çünkü hazırlık sınıfı yabancı dil dersinin temel amacı, öğrencilere bir yabancı dili öğretmek ve bu dille fen ve matematik derslerini 1.sınıf seviyesinde izleyecek durumda yetiştirmektir. Yabancı dil eğitimi anadili öğrenmede olduğu gibi dört temel dil becerilerini gerçekleştirmeyi hedef almaktadır. Ancak yabancı dilin iyi öğrenilememesine bağlı olarak fen ve matematik derslerinin öğrenilmesi zorlaşmaktadır ve öğrenciler fen ve matematik derslerini Türkçeye kıyasla bir yabancı dille

daha iyi anlayamamaktadırlar. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun görüşlerine göre dersler yabancı dille çok iyi öğretilmemektedir.

Bu konuda Sav, Marmara Üniversitesinde yaptığı araştırmanın sonucundan yola çıkarak şunları söylemiştir:

Fakültemizde eğitim dilinin İngilizce olmasının, öğrencilerin küçük grup çalışmalarına aktif katılımını ve öğrenci/öğretim üyesi performansını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Benzer şekilde, İngilizcenin konferans tarzı derslerin izlenmesini de zorlaştırdığı ve öğrenmede harcanan zamanı artırdığı belirtilmiştir. Dolayısıyla, ortasında insan bulunan tıp mesleğinde, bilgi ve beceri kazanmaya yönelik tıp eğitim-öğretiminde yabancı dilde eğitim, süreci olumsuz etkileyen bir faktör olarak göze çarpmaktadır (Sav, 2003).

Tevruz (1990:519) ise, İngilizce hazırlık eğitimiyle ilgili sorunları inceleyen araştırmasında, öğrencilerin mesleki bilgiler açısından eksik kaldıklarını, çünkü “anlama” problemleri yaşadıklarını şu şekilde ortaya koymaktadır:

Dersi İngilizce anlatırken, bilhassa hazırlıktan gelenlerin ‘anlamıyor’ olarak yorumlanabilen donuk bakışları, aynı dersi Türkçe gören öğrencilere nazaran bu öğrencilerin derse katkılarının daha az oluşu, soru sormakta, tartışmaya girmekte, öğretilen kavramlarla ilgili örnekler vermekte daha pasif oluşları, eğitimin belli başlı hedeflerini yerine getirme hususunda tereddüt yaratıcı durumlar olmuştur. Hem İngilizce hem de Türkçe olarak ayrı bölümlerde vermiş olduğum aynı dersle ilgili konular ve kavramlar -gözlemlerime göre- Türkçenin öğretim dili olduğu bölüm öğrencilerine günlük olay ve durumlarla, kısacası yaşantılarıyla ilgili konularda daha fazla çağrışımlar yaparken, İngilizce ile eğitim yapılan bölüm öğrencilerinde bunlar daha az olmaktadır. Tamamen şahsi olan bu gözlemlerimin doğru olup olmadığını incelemek amacıyla Marmara Üniversitesi İngilizce İşletme bölümü 1. ve 2. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığım araştırma gözlemlerimi doğrulamıştır: Bir teorinin iki

kavramını tanıtan biri İngilizce diğeri Türkçe iki metin, iki grup öğrenciye dağıtılarak, günlük hayattan metindeki bu kavramlara uygun düşen örnekler vermeleri istenmiştir. Örneklerin kavramlara uygunluğu, anlama puanı olarak kaydedilmiştir. Ancak İngilizce cevap verme durumunda kalanların ifade zorluğu çekebilecekleri ve bu yüzden anlama puanının düşebileceği düşünülerek öğrencilerin yarısından cevaplarını Türkçe, diğer yarısından ise İngilizce vermeleri istenmiştir. Cevaplarını ister İngilizce ister Türkçe versin, İngilizce metni alanların anlama puanı, Türkçe metni alanlara nazaran daha manidar bir biçimde düşük olmuştur. Ayrıca örneklerin çeşitliliği bakımından da İngilizce metni alanlar Türkçe metni alanların gerisinde kalmıştır. Bu sonuca göre Türkçenin eğitim amacına daha uygun olduğu hükmüne varabiliriz.

Marmara Üniversitesi bünyesinde bir araştırma grubu tarafından İngilizce hazırlık okulunun eğitimiyle ilgili sorunları ve görüşleri incelemek amacıyla yapılan bir çalışma da aynı hükmü doğrular mahiyettedir. Akademik programa hazırlıktan geçtikten sonra katılanların %53'ü, İngilizceyi zaten bildikleri için hazırlıktan geçmelerine gerek olmayan öğrencilerin ise %35'i derslerin ve kitapların Türkçe olmasının öğrenimlerini kolaylaştıracağını söylemişlerdir. Ders izlemede ve not tutmada güçlük çektiklerini, derslerin İngilizce olmasının derse aktif olarak katılmalarını güçleştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, yabancı dil uğruna eğitimden akademik bazı kayıplar verildiğini işaret etmektedir (Tevruz, 1990: 520).

Yabancı dilde öğretim yapan okullarda okuyan öğrenciler de bu görüşleri desteklemektedirler:

Boğaziçi Üniversitesinde okuyorum ve bildiğiniz gibi derslerimizin hepsi İngilizce. Yani okulda konuşma, dinleme, yazma, anlama, düşünme dilimiz İngilizce! Sadece okulda da değil, aslında okulda bize öğretilen herhangi bir konuyla bağlantılı herhangi bir şeyde! Çünkü

biz, derslerde öğrendiklerimizin nerdeyse yarısından fazlasının Türkçe karşılığını bilmiyoruz. Sadece biz öğrenciler değil, hocalar da bilmiyor, profesörler bile. Bazen merak edip de sorduğumuz oluyor da yanıt alamıyoruz ne yazık ki. Anadilimizde düşünemiyoruz, kimi zaman, kendimizi anadilimizde ifade edemiyoruz. Çoğu zaman da ezber yapıp sınavlara giriyoruz, neyin ne olduğunu anlamadan, sadece ezberliyoruz ve sınavdan sonra da tabi ki unutup gidiyoruz. Yani yabancı dilde eğitim bir yerde ezbercilik. Yabancı dilde eğitim bence bizim düşünmemizi köreltiyor, bizim pırıl pırıl çalışan beyinlerimizi tembelliğe alıştırıyor, anlamamızı, sorgulamamızı engelliyor. Düşünsenize, Türkiye’de yaşıyorsunuz, anadiliniz Türkçe, ama sanki işgalci bir devletin boyunduruğu altındaymışsınız gibi, başka bir dilde eğitim alıyorsunuz. Lisedeyken daha iyi bir üniversite olsun, illa ki İngilizce İşletme, İktisat vb. olsun diye veya eğitim dili İngilizce olan bir üniversiteye girelim diye çok daha fazla ders çalışmalarımıza gelince; niye illa ki İngilizce eğitim görmek istiyorduk, ya da niye eğitim dili İngilizce olan bir okulda okuyoruz? Nedeni çok basit tabi ki: Etiket! Mezun olduktan sonra daha iyi bir iş, daha iyi bir maaş. Çünkü sen İngilizce eğitim gördün, Türkçe değil! Sen ayrıcalıklısın. Sen o İngilizce eğitim veren üniversiteyi kazanmak için yüksek puan aldın, yani başarılısın! (Muştı, 2004).

Gönenç (2004) ise, ODTÜ’de yapılan bir araştırmanın sonucunu şöyle aktarmaktadır:

Yabancı dille öğretimi savunanların öne sürdükleri: ‘Yabancı bir dil, eğitim dili olarak kullanıldığında daha iyi öğrenilir ve yabancı dille eğitimin derslerin “kavranmasında” herhangi bir olumsuz yanı yoktur’, savlarının geçerliğini sınamak amacıyla Okan’ın, 186 ODTÜ öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada uygulanan anketin sonuçlarına göre, öğrencilerin yaklaşık %50’si, tartışmalara katılma ya da düşüncelerini sözlü olarak ifade etme becerilerinden yoksun oldukları kanısındadırlar. ‘Derslerin yoğun bir İngilizce programı ile desteklenip, tamamen Türkçe yapılması sizce uygun olur mu?’ sorusuna ‘evet’ yanıtı

verenlerin oranı %48'dir. Araştırmanın sonucuna göre ne yabancı dil öğretimi sağlıklı olarak gerçekleşebilmekte, ne de bilimsel bilginin "özümzenmesi" sağlanabilmektedir. Okan'a göre: 'Türkiye'de İngilizcenin eğitim dili olarak kullanımının ne kuramsal ne de deneysel bir dayanağı vardır.

Arslan vd., (2000: 524-537)'nin "Kalite Yönetimi Yaklaşımı ile Anadolu Liselerinde Yabancı Dille Öğretim Programı İçin Öneriler (Fen Bilimleri Dersleri Örneği)" başlıklı çalışmaları da yukarıdaki iddiaları gerekçelendirmekte kullanılmaktadır:

Fen bilimleri derslerini İngilizce yapan Anadolu Liselerinde görevli olan yönetici ve öğretmenlerle, öğrenci ve velileri üzerine yapılan bu çalışma, şu gerçekleri ortaya koymuştur: Araştırmaya katılan yöneticilerin %62,2'si fen bilimleri derslerinin, İngilizce olarak gösterilmesinin uygun olmadığını; %87,4'ü bu durumun üniversite giriş sınavlarında başarıyı artırmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin %51,9'u, bu derslerin İngilizce olamadığını; %75,6'sı bu derslerin Türkçe okutulmasının üniversite giriş sınavında öğrenci başarısını artıracaklarını düşünmektedir. %73,5'i, çocuklar anlamadıkları için dersi İngilizce yerine Türkçe olarak anlattıklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin %74,5'i, fen bilimleri derslerinin İngilizce öğretilmesinin uygun olmadığını; %72'si, üniversiteye giriş sınavında Türkçe öğretim yapan öğrencilerin daha avantajlı olduğunu düşünmektedir. %61,5'i derslerin İngilizce okutulması gerekirken Türkçe okutulduğunu; %83,9'u, İngilizce öğretiminde fen bilgisi konularının iyi öğrenilmediğini söylemiştir. %82,5'i, bu dersleri İngilizce yerine Türkçe okumayı tercih etmişlerdir. Öğrenci velilerinin %66,7'si, fen derslerinin İngilizce öğrenilmesinin uygun olmadığını; %80,4'ü bu derslerin İngilizce öğrenilmesinin üniversite sınavında başarıyı artırmadığına inandığını söylemiştir. Bu araştırmaya göre yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin önemli bir çoğunluğu fen derslerinin yabancı dille öğretilmesine taraftar değillerdir. Fen bilimleri derslerinin yabancı dille öğretiminde amaç, dil öğretimini daha etkili

kılmak ise, bu dersleri İngilizce öğretmek yerine, öğretim programına takviye yabancı dil dersleri konularak yabancı dil öğrenimi desteklenebilir. Bu çalışmada ayrıca, öğretmenlerin derslerini yabancı dilde okutmaları gerekirken, öğrencilerin konuları anlamakta güçlük çekmeleri nedeniyle dersleri Türkçe olarak anlattıkları anlaşılmıştır.

3.2.1.2 Yabancı Dilde Öğretim Ezberciliğe Neden Olmaktadır

(Tural, 2002; Sav, 2002; Kavcar, 2001; Yamaç, 2002; Doğan, 1998; Ertuğrul, 2003; Taşkın, 2007)'a göre yabancı dille öğretim yönündeki uygulama, pedagojik bakımdan sakıncalıdır. Hem anlatılan konu hem de dil yeni ve farklı olunca iki bilinmeyi bir anda öğretme ve öğrenme gücüğü ile karşı karşıya kalınmaktadır. Öğrencinin bilmediğı bir dilden bir şeyler öğrenmesi ise ancak konuyu ezberlemesi ile gerçekleşebilir. Öğrenme, karşılaştırma ve diğer öğrenilenlerle bağlantı kurmakla mümkün olduğundan, yabancı dil bilgisi yetersiz öğretmenler ve dersi anlayabilecek seviyede yabancı dile hâkim olamayan öğrenciler ezbere yöneleceklerdir. Bu durumda ne kendi dilini, ne yabancı dili, ne de dersini tam olarak öğrenebileceklerdir. Bu ise düşünme, karşılaştırma ve akıl yürütme yeteneklerinin gelişmesini önlediğı için üretmeyen bir nesil ortaya çıkarmaktadır.

(Akalin, 2003; Köksal, 2002; Sinanoğlu, 2002; Köksoy, 2000; Yıldırım, 1997; Doğan, 1996)'a göre de hem bir yabancı dili, hem de zaten öğrenciye zor gelen dersleri aynı anda öğretmek, öğrencinin düşünme yeteneğini azaltmaktadır. Çünkü bilmediğın bir dilden bir şeyler öğrenmek ancak ezberlemekle olmaktadır.

Ülger (2006)'e göre ise kişi eğitim gördüğü dile tam anlamıyla hâkim olmadan, anlatılanın ne olduğunu anlamayacaktır. Anlatılanı kafasında tercüme etmeye çalışırken diğer konu gelecek ve bu şekilde konular üst üste binecek, kişi iyice bocalamaya başlayacaktır ve sonunda mücadeleden vazgeçip, an geldiğinde gerekli bilgiyi ezberleyerek istediğini

(öğrencinin okulu bitirmesi için gereken puan) alacaktır. Ancak bilgi temelsiz olduğu için kalıcı olmayacaktır.

Çelebi (2006:296)'ye göre de, insan en iyi anadilinde düşünür, anlar ve çıkarımlar yapabilir. Eğitimli bir insanın kültürü, aklındaki ansiklopedik bilgi yığınının büyüklüğü ile değil; bilgilerini, düşünce ve fikir üretmede kullanabilme yetkinliği ile belli olur. Aksini düşünerek yapılan yabancı dil eğitimi, öğrencinin derslere kendinden bir şeyler katmasını minimum düzeye indirmekle ve eğitimi verilen bilgilerin zihinde depolanması konumuna indirgemekle, öğrenciyi eğitim sürecinin edilgen bir nesnesi haline getirmektedir. Yabancı dille öğretim yapılan sınıflarda öğrenci ister istemez edilgen duruma düşmektedir, yani öğretim tek taraflı yapılan ezberci bir yola girmektedir.

Yücel (1990:886)'e göre ise “Yerleştirilmeye çalışılan eğitim geleneği, yeniden canlandırılan kör hafız geleneğidir. Öğrencinin dilsel yetersizliği, konusunu anlamasını, anlasa bile dile getirmesini önlediğinden; sözcüğü sözcüğüne, tümcesi tümcesine ezberleme en güvenli yol olarak görülmektedir. Bilgi üretimi ise, söz konusu bile olmamaktadır. Bir yabancı dil, düşünce ve anlatım açısından kişiye anadilinin sağladığı kolaylığı sağlayamaz. Bilimsel düşünce en iyi bireyin anadilinde serpilir. Dilimizi yok sayarak sürdürülen bir öğretimin, bilime, bilgiye dolayısıyla da kişiye ve topluma katkısı en alt düzeyde kalmaya mahkûmdur.” Sav (2001:3-4) ise bu konuda şunları aktarmaktadır:

Yaklaşık yirmi yıldır tıbbın mezuniyet öncesi ve sonrası eğitiminde etkin eğitim yaparken edindiğim izlenimlerimin başında, anadilimiz dışında bir meslek eğitiminin yapılmasının, pekmez dolu bir havuzda yüzme yarışı yapmaya benzemesi gelmektedir. Üniversitelerimizde eğitim-öğretim Türkçe yapılmalıdır. Bunun dışında bir seçim, dilimizin çağa ve teknolojik gelişmelere ayak uyduramamasına neden olur. Bilimsel terimler ve teknolojik yenilikler halkımız ve gençlerimiz tarafından kavranamaz. Ezbercilik ve taklitçilik

gelişir. Anlaşılmadan, ezbercilik temelinde bellenen bilgiler, bilgi üretim sürecinde ilişkilendirilemeyen anlamsız yapılar olarak beyinlerde bir süre yer tutar, sonra da unutulur gider. Bir hekim-öğretim üyesi olarak, tıp eğitiminin yöntemleri arasına ana madde olarak ‘Türkiye’de meslek eğitimi Türkçe olmalıdır’ ibaresinin koyulması gerektiğini düşünmekteyim. Görgüm ve deneyimlerim gösteriyor ki, zaten son derece karışık olan tıp eğitimini bir de yabancı kaşığı ile yutturmaya çalışınca, kaşığı tutanın da mamayı yutanın da boğazında takılıp kalmaktadır.

Açıklamalardan görüldüğü üzere, II. Bölümdeki anadili, anadilinde öğretim ve hatta ikidillilik kavramları bağlamında yapılan yukarıdaki iki tartışmada anadilinde gerçekleştirilen bir öğretim programının, öğrencilerin derslerini daha iyi anlamalarını sağladığı; yabancı dilde gerçekleştirilen bir yabancı dilde öğretim programının ise, öğrencilerin konuları anlamamasına ve ezbere başvurmasına neden olduğu ve sonuçta öğrencilerin eğitim sürecini olumsuz etkilediği savlanmaktadır. Bu çerçevede, yabancı dilde öğretim olumsuzlanırken, anadilinde öğretim olumlu duruş alınarak değerlendirilmektedir.

3.2.1.3 Yabancı Dilde Öğretim Anadilinin Kullanımının Olumsuz Etkilenmesine ve Öğrencilerin Anadilini Kullanma Becerilerinin Azalmasına Neden Olmaktadır

Yabancı dilde öğretim yapan kurumlarda okuyan öğrenciler Türkçeyi ihmal etmekte, giderek unutmakta, özellikle yazılı anlatım yetersizlikleri içine düşmekte ve kendi dillerini küçümseyip hor görmektedirler. Yabancı dilde öğretim dilimize karşı özensizliği, yanlış kullanımları alışkanlık haline getirmekte, yabancı dil hayranlığı ve yabancı sözcük kullanma tutkusu doğurmaktadır. Bu da dilimizin yozlaşmasına neden olmaktadır. En büyük tehlike de buradadır. Kendi dilinin yetersiz olduğu inancı ile yetiştirilen bir genç, kendi diline ve kültürüne saygı duymayacaktır. Yabancı dilde öğretim görenler, kendi dillerinin yetersiz

olduğunu düşünerek kendi dillerini küçümsemekte ve bu duyguyla da yabancı sözcükler kullanmakta hiçbir sakınca görmemektedirler (Kavcar, 1998, 2001; Senemoğlu, 1998; Köksal, 2004; Sinanoğlu, 2002; Göktürk, 1998; Gülsevin, 2004; Tural, 2002).

Kocaman (1990:864)'a göre “Yabancı dilde öğretimin baskın hale gelmesinin en büyük sakıncası, Türkçede yabancı dil kurallarının yaygınlaşmasıdır. Dillerin sözcük alışverişi yapmaları kaçınılmazdır; ancak bir dildeki kuralların bozulması, dilin dizge olma niteliğine aykırı düşer. Günümüzde bunun en kaygı verici örneği Türkçe sesletim düzeninde görülmektedir. Bir yandan ekipman, developman, omomatik gibi sözcükler yoluyla dilimizin ünlü uyumu dizgesi sarsılmakta, öte yandan yabancı sözcüklerin vurgu düzenleri Türkçe sözcüklere yansıtılarak, genellikle son hecenin vurgulanması gibi yerleşik bir kural bile alt üst edilmektedir.”

Tural (2002: 17)'a göre de yabancı dilde öğretim Türkçe yazım ve sesletimi olumsuz yönde etkilemekte hatta alfabeyi İngilizce isimlendirme ve sesletim tercih edilir olmaktadır: NTV(en-ti-vi), Gülşen (Gülshen) gibi.

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre dil, toplumu birleştiren, onun yaşamasını sağlayan en önemli kurumdur ve dilin tahribi bile toplumun ömrünü çalar; yabancı dilde öğretim ile ise dilimiz en büyük tahribatı yaşamaktadır. Bu görüşleri, Kalkandelen (2002:541)'in araştırma sonuçları aşağıdaki gibi yansıtmaktadır:

Liselerde Türkçe kullanımını ölçmek için kullanılan, ‘Ayrılıştan en çok hangi değişimi kullandıkları’na bakıldığında, öğrencilerin %60'ının, Türkçe ‘iyi günler’in yerine, bunun yabancı eş anlamlılarını kullandıkları görülmüştür. ‘Boşluk’ hissi duyanların %83'ü, kendi dillerinden uzaklaşmış olan lise öğrencileridir. Dolayısıyla bireyin eğitimindeki dile ve anadiline karşı tutumu, dilsel kullanımı etkilemektedir.

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre toplumun herhangi bir kurumunda olan bir değişiklik, tüm yapısına yansır. Hele de bu, dil gibi toplumun bütün kültürel değerlerini içinde barındıran bir kurumsa, bu değişimin olması kaçınılmaz görünmektedir. Bu görüşler çerçevesinde, bugün Türkiye’de her alanda (en temel bilim kurumları olan üniversiteler başta olmak üzere), İngilizcenin hâkimiyetinin var olduğu vurgulanmaktadır. Öyle ki İngilizce bilmeden, konuşmadan, yazmadan geçilebilecek tek bir sınav, girilebilecek tek bir iş, bulunabilecek tek bir saygınlık kalmadığı belirtilmektedir. Artık İngilizce bilmemenin, konuşmamanın ayıp olur duruma geldiğine dikkat çekilmektedir. Aşağıda yer alan alanyazın kaynaklı aktarmalardan da görüleceği gibi, öz değerlerin en başında gelen dilin değerden ve kullanımdan düşmesinin, kültürel dokunun değişmesinden de öte bir olumsuzluk olduğunun altı çizilmektedir:

“Eğitimde, eğitime iş birliği ve iletişim yeteneği kazandırmada kültürel değerler birer araç olarak kullanılır” (Başaran,1987). Yabancı dilde öğretim ile eğitilen bireyler, kendi kültürel değerlerini kullanmak yerine; yabancı bir kültürün değerlerini kullandığı için bu değerlerin gerektirdiği davranışları sergileyeceklerdir; bu durumda Türkçe iletişim becerileri zayıflayacaktır. Sorunsuz iletişim Türkçe ile sağlanabilecekken, öğrenciler yabancı dille bir iletişimsizliğin içine itilmekte, öğretim üyeleri de kendi üretmedikleri bilgiyi öğrenme çabasına bile girmeden aktarmaktadırlar. Matematik ve fen öğretiminde kullanılan yabancı dil, öğrencilerin iletişim becerilerini bu dilde geliştirmekten çok uzak olduğu gibi, Türkçe iletişim becerilerini de zayıflatmaktadır (Demircan,1998; Demirkaya, 2006; Taşkın, 2007).

Yabancı dille yapılan üniversite eğitiminin, öğrencilerin anadili becerileri üzerindeki etkisini irdeleyen bir araştırma ise aşağıdaki sonuçları vermektedir:

Araştırma, İngilizce eğitim gören Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nin İktisadi ve İdari İlimler Fakültesi öğrencileri ile Türkçe eğitim gören Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler

Fakültesi Öğrencilerini kapsamaktadır. Bu örnekleme grubu, öğrencilerin giriş puanlarının yakın, eğitim alanlarının da benzer olmasını sağlamak üzere seçilmiştir. Her iki fakültenin de İktisat, İşletme ve Uluslararası İlişkiler Bölümleri öğrencileri araştırmaya katılmıştır. Değerlendirmede yalnızca anadili Türkçe olan öğrencilerin yazdıkları metinler göz önüne alınmıştır. Değerlendirmeye katılan 85 kız ve 79 erkek öğrenci, fakülte ve sınıflarda dengeli biçimde dağılmıştır. Üniversite eğitiminin yabancı dille yapılmasının öğrencilerin dil becerileri üzerindeki etkisini ölçebilmek için, birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin dil becerileri arasındaki fark incelenmiştir. Araştırma, her iki üniversitenin birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerince yazılan metinlerin değerlendirilmesini içermektedir. Deneklerden iki metin yazmaları istenmiştir: Birinci metinde öğrenciler o yıl içinde okulda gördükleri derslerden herhangi birinde ilgilerini çeken bir konuyu özetlemişler, ikinci metinde ise, üniversite sınavının kendi yaşamlarını nasıl değiştirdiğini anlatmışlardır. Birinci metin, öğrencinin eğitim alanındaki görece teknik içerikli dil kullanımını, ikincisi ise öğrencinin bireysel yaşamına ilişkin, “günlük” olarak nitelendirilebilecek dil becerisini ortaya koyması amacıyla seçilmiştir (Ergenç vd., 2004:46).

Yapılan değerlendirmede, sayılarla oluşturulan nesnel ölçütlerin yanı sıra, her öğrencinin yazdığı ikişer metnin tarafsız dil uzmanlarınca değerlendirilmesini sağlayan öznel “anlatım” ve “yazım” ölçütleri de kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibi değerlendirilmektedir.

Başta tarafsız uzmanların değerlendirmeleri olmak üzere, Nesnel Yazım Ölçütü dışındaki tüm göstergeler, birinci sınıftan üçüncü sınıfa gidildiğinde ODTÜ öğrencileri için düşmekte, AÜ öğrencileri içinse yükselmektedir. Kullanılan ölçütlerin biri dışında tümü, üniversite eğitimlerini yabancı dille yapan ODTÜ öğrencilerinin anadili becerilerinde azalma, Türkçe eğitim gören AÜ öğrencilerinininkinde ise yükselme göstermiştir(Ergenç vd., 2004:47).

3.2.2 Yabancı Dilde Öğretimin Yabancılaşma Etkisini ve Bu Etkinin Yaratacağı Olumsuz Sonuçları Vurgulayan Savlar

3.2.2.1 Yabancı Dilde Öğretim Bireyin Diline Yabancılaşmasına Neden Olmaktadır

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre yabancı dilde öğretim, bireyin, diline yabancılaşmasına neden olmaktadır.

Yaşanan uygulamaları dil felsefesi açısından değerlendirerek, Marshall MacLuhan'ın ünlü savının ışığında gözden geçirdiğimizde ortaya başka bir gerçek çıkmaktadır: Bu dilci yazar, 'araç iletidir' demiştir. Yani, 'Öğretim dili olarak kullanılacak yabancı dilin, bir araç olarak, onu kullananların gözettiği amacın dışında bir iletisi olacaktır Sav (2005).

Tural (2002)'a göre de yabancı dilde öğretim dil bakımından ciddi bir zihniyet değişikliğine yol açmaktadır. Bu durum toplumda Türkçenin bilim, sanat, fikir dili olarak yetersiz olduğu düşüncesini doğurmakta ve dil bilincini zayıflatmaktadır.

Ülkemizde yabancı dilde öğretim, gönüllü sömürgeciliği de beraberinde getirmektedir. Kendi dilimizi bırakıp onun yerine bir yabancı dili koymak, bireylerin duygu ve düşüncelerini tam anlamıyla ifade edememesini beraberinde getirmekte ve toplumu bir arada tutan bağların erimesine yol açmaktadır. Böyle bir ortam, kültürü yozlaştıracağı için, dilde de yabancılaşmayı doğuracaktır (Tural, 2002; Köksoy, 2000; Ünal, 2002; Akalın, 2007).

Köksoy (2000)'ya göre ise yabancı dilde öğretim yapan okullardan mezun olan öğrencilerin çoğu, öğrendikleri yabancı dilde düşünce üretemedikleri gibi, bu becerileri göz ardı edildiğinden kendi dillerinde de bunu gerçekleştirememektedirler. Bu öğrenciler meslek terimlerinin Türkçelerini bilmediklerinden Türkçeye yabancılaşmakta ve Türkçe yapılan tartışmalarda zorlanmaktadır.

Kalkandelen (2002:149) ise, araştırma sonuçlarından yola çıkarak aşağıdaki çıkarımlarda bulunmaktadır:

“Dilden yabancılaştıkları öne sürülen bireylerin, kendi dil değerleri ile dilsel dizgenin temsil ettiği değerler arasındaki çatışmayı gidermek amacıyla dizgeyi değiştirecek kadar kendilerini yeterli hissediyorlarsa (ki Mustafa Kemal bunu yaptı), yabancılaşmaları uzak bir olasılıktır. Bireyin dilsel dizge ile köklü bir değer çatışmasına girdiğini, başka bir deyişle kendisi için çok köklü olduklarından, ya da toplumun var olan dilsel değerleriyle bağdaşmadığı için bu konudaki kişisel değerlerini ve inançlarını değiştirmedığını varsayalım. Diğer yandan da bu durumu düzeltmek için kendi gücünü kişisel olarak yetersiz bulsun. Eğer başvuru gruplarından biri ya da daha fazlası onun değerlerini gerçekleştirebiliyorsa; dilsel dizgesi onun duyduğu değer çatışmasını azaltacak ya da giderecek biçimde düzeltebiliyor (ya da düzeltebilecek ise), bu bireyin yabancılaşması gerekmebilir. Bu durumda özdeşlik duygusunu dizgeden çekmez. Fakat eğer dizge onun gözünde: 1. Kabul edilebilir bir zaman süresi içinde düzeltilmezse (yabancı dilde öğretimde ısrar edilirse), 2. Eğer dizgenin içinde dizgeyi düzeltecek bir başvuru grubu yoksa (TDK gibi kurumlar), 3. Ve eğer yalnızca kendisi değil, dizge de onun dilsel değerlerini gerçekleştirmek açısından yetersizse (Türkiye ulus devletinin Türkçeyle ilgili kurumları), bireyin dile yabancılaşması kaçınılmazdır.”

Kalkandelen (202:606)’e göre “Öteki dilden kendi dilimize bakışın, yabancılaşmanın belirleyicilerinden ‘soğuma-ısınma’ karşıtlığını oluşturmaktan öte bir yararı olamaz. Güdüleme ise onunla aynı dalga boyunda gidebilmekle olasıdır, başka bir deyişle onunla iki yönlü iletişim kurabilmekle olur. Bunun yolu ise içgörüdür. Onunla göz göze gelerek, gözbebeğinden, göz dibi yoluyla beynine sıcaklık aktararak, önce kendine inanmasını, kendini sevmesini, kendi ile gurur duymasını sağlayarak bu iletişim kurulabilir. Bu olmadığı takdirde yabancılaşmanın olması kaçınılmazdır.”

3.2.2.2 Yabancı Dilde Öğretim Yabancı Kültürün Etkisi Altına Girmeye Neden Olmaktadır

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre yabancı dilde öğretim, bu eğitimi alan bireylerin kendi kültürel değerlerinden uzaklaşmalarına, kullandıkları dilin kültürünü benimsemelerine ve bunun neticesinde de ülkelerine ve ülkelerine ait olan her şeye yabancılaşmalarına yol açmaktadır.

Üstelik bu durum yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre toplumun ikili bir karaktere sahip olmasına neden olmaktadır. Çünkü bu tarz bir eğitim ile yetişmiş bireyler kendilerine ait tüm değerlerden kopuk bir tablo çizerken, anadilinde eğitim gören bireyler ulusal değerlerine bağlı olarak yetişmektedirler. Dolayısıyla toplumda iki türlü insan yetişmekte ve bu da ulusallığın konumlandığı “birlik-bütünlük” ya da aynı hissetme-düşünme vb. duygularını ya da anlayışını tahrip etmektedir.

Bununla birlikte yukarıdaki kısa değerlendirmeden de görüleceği gibi olumlu yüklemelere konu edilen ulusal kültür ve ulusallık (ve ulusallıkla ilgili olan her şey) kavramları, yabancı dilde öğretimden olumsuz yönde etkilenen ve tahrip edilen kavramlar olarak karşımıza çıkmaktayken, yabancılaşma kavramı ya da olgusu zaten bu tahribatlara yol açan ve kendisi de yabancı dilde öğretimin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan olumsuz bir durum olarak algılanmaktadır.

Başaran (1987: 71-72)’a göre toplumun konuştuğu dilde, inançlarında, yasalarında, geleneklerinde, yaşayış biçiminde, güzel sanatlarında vb. olan yenilikler kültürel değerleri değiştirir. En köklü toplumsal değişme, kültürel değerlerin değişmesiyle oluşur. Bu yüzden kültürel değerlerin korunmasına titizlik gösterilmelidir.

Köksal (2004) ve Ülger (2006)’e göre ise yabancı dilde öğretim öğrencinin öğrenme isteğini, bilime ilgisini ve kendine güvenini yitirmesine yol açarken, toplumsal düzeyde de ulusuna, devletine, diline ve kültürüne olan bağlılığını yitirmesine yol açmaktadır. Dilinin yetersiz olduğunu düşünen bir kişinin, yabancı bir ekinin özelliklerinin ve değer yargılarının kendi ulusununkilerden üstün olduğu düşüncesine kapılması ve ona bağlanması olasılığı, kaçınılmaz bir sonuç olarak karşımızdadır.

Akdeniz (1988)’e göre ise beyin göçüyle önemli yeteneklerin yurt dışına çıktığı, yabancılaşma ve kimlik krizi gibi olguların yaşandığı bir toplumda fertler; töresine,

geleneğine, inancına ve milletin çıkarlarına aldırılmaz ve bunlarla ilgilenmez bir durum içine düşmektedirler. Yabancı dil ile eğitim gören bireyin kişiliği o dilin kalıplarına, içeriğine göre biçimlenir; düşünüş ve davranışları ona göre örneklenir, değer yargıları da o dil ve kültüre göre oluşur. Böylece bireyin Türk toplumunun beklediği insan olarak yetişmesi engellenir, birey kendi toplumuna yabancılaşır.

Bu konuda Köksal (2002), ilginç bir gözlemini aktarmaktadır. Köksal, yakın arkadaşlarından birinin, Fransızlarla Fransızca konuşurken yeni bir kişiliğe büründüğünü; aynı gözlemi başkaları üzerinde de yaptığını yani, Fransızlarla Fransızca konuşan birinin davranışları bakımından Fransızlaştığını, aynı tutumun İtalyanlarla İtalyanca konuşurken ya da İngilizlerle İngilizce konuşurken de yaşandığını belirtmiştir. Hatta bu konuda bilimsel araştırmaların da yapıldığını ve bu gözlemin doğrulandığını anlatmıştır: “Örneğin İngiltere’ye yerleşen Hintliler arasından seçilen bir gruptan, aynı sorulara önce İngilizce, sonra kendi dilleri ile yanıt vermeleri istendiğinde, deneklerin İngilizce yanıtlarında İngilizlerin etnik ve ekin sel değerlerini benimsedikleri, anadillerinde verdikleri yanıtlarda ise kendi öz değer yargılarını yansıttıkları gözlenmiştir. İsrail’deki Arap ve Yahudilere uygulanan bir araştırmada da, deneklerin, sorulara anadillerinde verdikleri yanıtlarında, İngilizce verdikleri yanıtlara göre ulusal değerlerine daha çok sahip çıktıkları gözlemlenmiştir” (Köksal, 2002: 74).

Eğitim felsefesi eğitimi kültürün vazgeçilmez bir ögesi olarak görür. Birey, eğitimi süresince içinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerini içselleştir yani kültürlenir (Başaran, 1987). Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre yabancı dilde öğretim ile bireyin kültürlenme sürecine girdiği bir gerçektir; ama bu kültür kendi ulusal kültürü değil yabancı kültürdür.

Çünkü Kalkandelen (2002:563)’e göre “İnsanlar bulundukları ortama katkıda bulunmayı, başarının bir parçası olmayı isterler. Zira her insan iki temel gereksinimle doğar: Bağımsız, güçlü, birey olma yani ‘ben olma’; kendinden daha büyük ve anlamlı bir şeye ait olma, yani ‘biz olma’. Her insan kendini aşan bir şeyin parçası olmak ister görüşü, yabancı alışkanlıklarını en çok edinen, yabancı dilde öğretimin bir parçası; ama aslında Türk kimliğindeki gencin, doğuştan getirdiği ait olma gereksinimiyle yabancı alışkanlıklar edindiği gerçeğini açıklamaktadır.”

Kalkandelen (2002:540-64)’in İstanbul’daki yabancı dilde öğretim yapan tüm lise ve üniversitelerde yaptığı araştırmanın sonuçları ‘yabancılaşan değerler’le ilgili şu verileri ortaya koymaktadır:

“Yabancı alışkanlıkları/yabancılaşan gereksinimler/tüketim alışkanlıklarının yabancılaşmasını ölçme amaçlı, üniversitelilerin durumları, sevdikleriyle paylaşmak istedikleri yiyecek içecek sorularına ilişkin olarak ‘eğitim dili’ değişkeni ile birlikte incelendiğinde, yabancı dilde öğretim görenlerin içinde coca cola/pepsi/sprite gibi yabancı içecek alışkanlıkları olanların en fazla boşluk hissi içinde oldukları görülmüştür. Boşluk hissi duyanlar, sevdikleriyle paylaşmak için ince belli bardakta tavşankanı Türk çayını içmenin sıcaklığı ile doldurulamayacak kadar yabancı içecek alışkanlığı edinmişlerdir. Burada asıl düşündürücü olan, geleneksel içeceğimiz olan çayı içme alışkanlığının, cam olmayan büyük kupa türü fincanlarla yabancı dilin ekininde verilen kahve içme alışkanlığının yerleşmesiyle birlikte yok olmaya yüz tuttuğudur” (s.540-1). “Gencin yabancı alışkanlıklarını ölçme amaçlı ‘Sevdikleriyle paylaşmak istediği içecek türü’ olarak yanıtları en fazla ‘kolalı içecekler’de yoğunlaşanlar, ulus devletine en fazla güvensizlik duyan lise öğrencileridir. Genç, yaygın yerli içecekler yerine, yabancı alışkanlığı olan kolalı içeceklere eğilimli olduğunu ve en mutlu olduğu anları bu içeceklerle geçirmeyi, dahası bu içecekleri sevdikleriyle de paylaşmayı

sürdürmek istediğini dile getirmektedir” (s.564). “Gencin yabancı alışkanlıklarını ölçme amaçlı, ‘Sevdikleriyle paylaşmak istediği yiyecek türü ve yer’ sorusuna yanıtları en fazla McDonald, Pizza Hut, Burger Hut seçeneğinde yoğunlaşanlar, en fazla ‘güvensizlik’ duyarak, yabancı alışkanlıkları edinmeyle, yabancı korumasına girme arzusunun koşutluğunu göstermektedir” (s.564). “Üniversiteli gencin, ‘marka’ ile ilgili tutumunu ölçmeyi amaçlayan, ‘Nasıl ürün satın almak istedikleri’ sorusuna yoğunlaşan yanıtlar, en fazla ‘yabancı malı’ diyenler %100 yabancı dilde öğretim gören özel ve devlet üniversiteleri öğrencileridir. Bu da tüketim alışkanlıklarının yabancılaştığını gösterir” (s.564). “Gencin yaşam biçimini sorgulayan, ‘Yabancı dille aldığı eğitimle eğlence alışkanlıklarında değişiklik olduğu’ düşüncesine katılanlar, %100 yabancı dilde eğitim veren devlet üniversiteleri öğrencileri olup, en fazla güvensizlik duyanlardır. İkinci sırayı, %100 yabancı dille eğitim veren özel üniversite öğrencileri almaktadır” (s.563). “Yaşam biçimi ve alışkanlıklar konusu irdelendiğinde lise öğrencilerinden ‘Eğlence alışkanlıklarım değişti’ diyenlerde, toplumdan bireye olan dönüş yolunda iletişim kopukluğu görülmekte; genç, ‘Toplum kendisini ayrıcalıklı bulduğu için iletişim kurmaya çekindiğini’ belirtmektedir” (s.564). “Gencin ‘yaşam biçimini’ sorgulayan, ‘Yabancı dille aldığı eğitimle eğlence alışkanlıklarında değişiklik olduğu’ düşüncesine katılanlar, ‘Yabancı varlığından en fazla hoşnut’ olan %100 yabancı dilde eğitim veren özel üniversite öğrencileridir. Bu düşünceye ‘Tamamen katılıyorum’ diyenler, ‘yabancı şirketlerin varlığından’ en az rahatsız olan özel lise öğrencileridir” (Kalkandelen (2002:578).

3.2.2.3 Yabancı Dilde Öğretim Bireyin Kendi Kültürüne ve Toplumuna Yabancılaşmasına Neden Olmaktadır

Akalin (2007)’a göre küresel etkilenmenin daha hızlı yaşandığı günümüzde diller, çekim merkezi durumuna gelen dillerden daha fazla etkilenmektedir. Bu durumda dillerin yok olma

süreci daha hızlı işlemektedir. Kültür etkilenmesinin sonucunda ortaya çıkan dillerin yok oluş süreci, aynı zamanda bir kültürün yok olması anlamına gelmektedir. Genler biyolojik olarak varlığını birkaç kuşak koruyabilmekte ama dilini, dolayısıyla kültürünü yitiren bir toplum kimliğini de yitirmiş olmaktadır. Bu bakımdan kültürel etkilenmenin yalnızca dil ile sınırlı olduğunu sanmamak gerekmektedir. Yemek kültüründen alışveriş alışkanlıklarına, geleneklerden televizyon dizilerine kadar pek çok alanda kültürel etkilenme görülmektedir.

Bütün bu uygulamaların savunusu, dünyanın artık küçüldüğü ve bugün artık bir ya da birkaç yabancı dil bilmenin önemi üstünden yapılmaktadır. Yabancı dil öğrenmenin önemi yadsınmaz. Ancak bir ülkedeki eğitim dilinin, giderek, o ulusun dili dışında, o ulusa bütünüyle yabancı bir dil durumuna gelmesi, bilim etkinliklerinin yabancı dil ağırlıklı olması, o ülkenin çıkarına olamayacaktır. Bu “eğitim” anlayışı ile o ulusun insanları en azından, kendi ülkesinin dil ve kültürüne karşı sevgisiz; ama o yabancı dilin köken aldığı ülke ve kültüre yakınlık ve benimseme duygularıyla donanmış bir şekilde yetişecektir (Akalin, 2005; Yamaç, 2002; Sözer, 2007; Demirkaya, 2006; İlhan, 1998; Zeybekoğlu, 1998; Köksoy, 2000; Şenses, 2004; Adıgüzel, 2008; Taşkın, 2007).

Nitelikli insan yetiştirmek istiyorsak, başkalarının diliyle değil kendi dilimizle, kendi kültürümüzle yetiştirmeliyiz. Çünkü kendi dilini ve kültürünü dışlayan bir toplum; benliğini, kimliğini, yani varlık nedenini yadsıyor demektir. Yabancı dilde öğretim Türk eğitiminin ulusal karakterini yok ederek eğitimi ve eğitilenleri, eğitim hangi dilde veriliyorsa o dilin kültürüne benzetme ve bağlamaya neden olur. Yabancı dilde öğretim ile Batı hayranı, kendi kültürüne yabancılaşan ve onu aşağılayan nesiller yetişir; dünyaya bir başka dil ve kültürün penceresinden bakma yaygınlaşır. Bu, ulusal kültür ve bağımsızlık açısından çok önemli bir tehlike oluşturmaktadır. Bir topluma aydın kitle yön verir. Bu kitlenin başka bir dili tercih ederek kendini toplumdan soyutlaması, toplumda yabancılaşmaya ve bölünmelere yol açar

(Kavcar, 1998, 2001; Köksoy, 2000; Demirkaya, 2006; Şenses, 2004; Adıgüzel, 2008; Taşkın, 2007).

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre kültürel, toplumsal ve ekonomik gelişmenin temelinde eğitimin olduğu görüşü herkes tarafından kabul edilmektedir. Ancak yabancı dilde öğretim ile kendi kültürüne, toplumuna yabancılaşmış ve kendi değerlerine burun kıvıran bireylerin, bunları geliştirmeleri düşünülemez. Kalkandelen (2002:567)'in, “Gençlerin toplumsal değerlerine, geleneklerine ve kültürüne bağlılığı”nı ölçmeyi amaçlayan araştırmasının sonuçları, yukarıdaki görüşlere kaynaklık etmektedir:

“Toplumsal geleneklerden en fazla ‘uzaklaşma’ gösterenlerin, özel lise öğrencilerinin olduğu görülmüştür. İletişim kurmayı sorgulayan soruların belirlediği toplumla iletişim kurmada sorunu olanlar, en fazla geleneklerden uzaklaşma göstermekte olan yabancı dilde öğretim veren özel üniversite öğrencileridir. Gencin ‘geleneklerle’ ilgili tutumunu ölçen ‘Bayramlarda ev gezmelerinin kendisi için zaman ve para kaybı’ oluşuna en çok katılanların, aileden de ‘uzaklaşma’ gösteren %100 yabancı dilde öğretim veren devlet üniversitesi öğrencileri olduğu görülmüştür. Liseli gencin geleneklerle ilgili tutumunu ölçmek amacıyla oluşturulan ‘Bayramlarda ev gezmelerinin kendisi için zaman ve para kaybı’ oluşuna en çok katılanların, en fazla güvensizlik duyanlar olduğu, dolayısıyla geleneklerden uzaklaşmanın beraberinde ulus devletine ve bağlı kavramların günlük yaşamdaki somut karşılığı olan para birimine, ülke sınırlarına, ulusal diline güvensizlik duymayı da getirdiği görülmektedir.”

3.2.2.4 Yabancı Dilde Öğretim Aydınların Ülkelerine Yabancılaşmalarına ve Toplumda İkilik Doğmasına Neden Olmaktadır

Demircan (2000)'a göre orta ve yükseköğretimde yabancı dille eğitimin yaygınlaştırılmasının nedeni ‘nitelik’ arttırmak değil, en karlı birikim pazarını sermayeye

açmaktır. Böylece hem ulusal çıkarlara hem de fırsat eşitliğine aykırı bir ‘yabancı dille öğretim iş kolu’ yaratılmış olmaktadır: Parası olana yabancı bir dille sözde daha iyi orta ve yükseköğretim, parası olmayana ise Türkçe, sıradan bir eğitim. Bu durum, Demircan tarafından Osmanlı döneminde yaratılan ikiliğe benzetilmektedir.

Köksal (2002)’a göre ise bu yöntem Ortaçağdan Cumhuriyet dönemine kadar gelmiş olan halk-okumuşlar karşıtlığını, yabancı dille eğitim görmüşler ile Türkçe eğitim görmüşler biçiminde yeniden doğurmakta, gençleri doğanın sırlarını bilmeyen, kendi ulusal değerlerini küçümseyen, özgüvenden yoksun ikinci sınıf ara elemanlar düzeyine düşürmektedir.

Gültekin (1998)’e göre de yabancı dilde öğretim ile küçük bir azınlığın dilinin hâkim hale gelmesi, geniş kitlelerin siyasal, bilimsel, edebi, kültürel vb. etkinliklerin dışında kalması anlamına gelmektedir. Bu durumu ise geçmişte Osmanlı feodalizminin yaptığı, halkın konuştuğu dilden farklı bir “seçkin” dilinin yaratıldığı ve toplumun ikili bir karakter kazandığı bilinmektedir. Eroğul (2001: 10) ise bu konuda şunları aktarmaktadır:

Dil düşüncenin hem aracı hem de gerecidir. Yabancı sözcüklerle gerçeğe şaşı bakan bir dille düşünce serpilemez. Bütün temel bilimleri tepeden tırnağa yabancı terimlerle bezenmiş bir ülkede, tek “suçları” anadillerinden başka dil bilmemek olan insanların “bilimi serbestçe öğrenme” hakkından söz etmek acı bir alaydan başka bir şey değildir. Türkiye’de, bilimde, sanatta ya da yordambilgisinde (teknolojide), gitgide üstelenerek yabancı dil bilgisi aranmaktadır. Bunun bir tek anlamı vardır. “Sen anadilinle yetindiğin sürece, ne bilimde, ne sanatta ne de yordambilgisinde evrensel ölçülere ulaşamazsın denmektedir. Türkçe evrensel bir düzeye ulaştırılacağına, anadilleri Türkçe olanlar yabancı bir dille düşünce üretmeye zorlanmaktadırlar. Bu, bilimde, sanatta ve yordambilgisinde, büyük yığınlar bile bile geri bırakılacak demektir.

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre bu okullardan mezun olanlar, ulusal değerlerden uzaklaşarak yabancı bir kültüre hazır hale gelmekte; Batı medeniyetini modern, çağdaş, bilimsel ve medeni değerlerle donatılmış ve aydın bir insanın seçmek zorunda olduğu yaşam biçimi olarak görmekte; kalkınmanın ancak Batı medeniyetinin değerlerine sahip olmakla olabileceğine inanmaktadırlar. Bu inanç aynı zamanda onların, kendi kültürlerini

küçük görmelerine ve yabancı kültürü kendi toplumları içinde yüceltmelerine, onlara daha fazla yakınlaşmalarına neden olmaktadır.

Eğitimin amacı, bireyin toplumsallaşması, toplumun diğer bireyleriyle olumlu ilişkiler içinde olması ve en önemlisi de ortak amaçlar için çalışılmasıdır (Başaran, 1987). Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre bu yöntem, toplumun bireyleri arasındaki manevi bağı koparmakta, ulusal duygu ve düşünceyi zayıflatmaktadır. Kalbi ulusal değerler için değil, dilini öğrendiği kültürün değerleri için çarpan, birbirine zıt şeyler düşünen ve hisseden bireyler yetiştirmekte, bireyleri birbirinden uzaklaştırmakta ve toplumuna yabancılaştırmaktadır. Çünkü Duman (1997) ve Akdeniz (1988)'in ifade ettiği üzere iki türlü eğitim, iki türlü insan yetiştirmektedir.

Yine yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre ortak bir kültürün bağlarıyla birbirine bağlanmış olan bir ulusun üyelerinin, ortak ya da birbirine benzer davranış kalıpları göstermeleri beklenir. Oysaki (kendisi de -eğitimde birlik ilkesine aykırı olarak- bir ikilik olan) yabancı dilde öğretim, toplumda ikilik yaratmaktadır. Aynı ulusun bireylerinin bir kısmı ulusal değerlere sıkı sıkıya bağlıyken, bir kısmı kendinden olan değerlere uzak, kendinden olmayan değerlere bağlı hale gelmektedir. Kalkandelen (2002:554)'in yaptığı araştırma sonuçlarına göre:

“Üniversite öğrencilerinin ulus devletleriyle olan iletişim tutumları özetlenirse: ‘Yabancı denetimini kabullenmeyenler’, ‘Yabancı üretiminden daha fazla yerli üretimi istemektedirler.’ Ancak %67 oranında ve en çok da %100 yabancı dille öğretim veren hem devlet, hem özel üniversite öğrencileri AB’ye girme, ‘dışarıdan yönetilme’ eğilimindedirler ve kendi toplumlarıyla iki yönlü iletişim sorunları vardır. Yabancı dille birlikte verilen kültürün, bu gençlerin okullarına kesinlikle yansdığı görülmektedir.”

“Gencin yaşam biçimini sorgulayan ‘Yabancı dilde aldığı eğitimle müzik zevkinde değişiklik olduğu’ düşüncesine katılanlar, yabancı varlığından en fazla ‘hoşnut’ olan %100 yabancı dilde eğitim gören özel üniversite öğrencileridir. Yine bunlar, ‘yabancı şirketlerin varlığından’ en az rahatsız olanlardır.” “Gencin diğer yaşam biçimini sorgulayan sorulara verdiği yanıtlarda yabancı varlığından en fazla hoşnut olanların, %100 yabancı dille eğitim gören özel üniversite öğrencileri olduğu görülmüştür.” “Üniversite öğrencilerinin %100 yabancı dilde eğitim görenleri de yabancı alışkanlığı eğiliminde olup, yabancı varlığından hoşnut görünmüşlerdir.” “Eğitim konusundaki tutumu ölçmeyi amaçlayan ‘Diplomasının dengi bir işte çalışabileceği’ düşüncesine tamamen katılanlar, %100 yabancı dille eğitim gören özel ve devlet üniversitesi öğrencileri olup, en fazla yabancı varlığında hoşnutturlar.” “Özel lisede yoğunlaşanlar da yabancı varlığından hoşnutturlar. Ailesinde yabancı dille eğitim görmüş liseliler aynı zamanda yabancı varlığından hoşnutturlar.” “‘Ulus devletin kendi pazarını korumak için küreselleşme oluşumu ile çatıştığı’ düşüncesine katılmayanlar, %100 yabancı dilde öğretim gören devlet üniversitesi öğrencileri de, yabancı varlığından en fazla hoşnutturlar.” “‘Küreselleşmenin gerçek uygarlıkla ilgisi olmadığı, asıl olanın ülke çıkarlarının korunmasını başarmak olduğu’ düşüncesine göre liselerde yabancılaşma gösterenler, özel okullar olarak görülmüştür. Üniversitelerde bu konuda yabancılaşma %100 yabancı dilde eğitim gören devlet üniversiteleri öğrencilerinde görülmüştür.” “Yaş küçüldükçe ve özel okulda bulunma olanağı ve yılı arttıkça, lisedeki alan sosyal ve dile doğru kaydıkça, yabancı varlığından hoşnut olma oranı da yükselmektedir” (Kalkandelen, 2002:578-581).

Duman (1997)’a göre dil - düşünce bağlamında sömürgeci ülkenin dilinde yazmak, okumak, düşünmek ve konuşmak, sömürülen ülke aydınının kendi ülkesinin gerçeklerine

yabancılaşması sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Kalkandelen (2002:542-65)'in İstanbul'daki yabancı dilde öğretim yapan tüm lise ve üniversitelerde yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre:

“Liselerin ‘İngilizceyi en çok niçin öğrendikleri’ konusu incelendiğinde gençlerin 2 grupta toplandıkları gözlenmiştir. 1. grupta, ‘İngilizce konuşulan bir ülkeye gidebilmek için’, yanıtını veren gençler; 2. grupta, ‘Bilimsel gelişmeleri izlemek, ya da gerek okul, gerek iş, gerekse toplum hayatında üst düzey statü elde edebilmek için’, yanıtlarını veren gençler bulunmaktadır. Özetle birinci gruptaki gençlerin boşluk hissi duyan, ülkesinden uzaklaşmak isteyen ve yabancılaşmanın belirleyicilerini gösteren gençler oldukları görülmüştür (s.542). Özellikle yurt dışına gitme planlarının gerçekleşmemesi sayılına verdikleri yanıtlar, neredeyse yabancılaşmanın tüm belirleyicilerini gösterdiklerini ortaya koymuştur (s.543). Üniversite öğrencilerinin ‘Yurt dışına gidememe durumunda tepkileri’ sorgulandığında, toplumun kendilerini ayrıcalıklı buldukları için en fazla iletişim sorunu olduğunu belirtenler, tepkilerini ‘pes etmeyip tekrar denemek’ biçiminde göstereceklerini belirtenlerdir (s.551). Gencin yabancı dilde öğretim ile ilgili tutumunu ölçmeyi amaçlayan ‘Yurt dışına gitme arzusu gerçekleşmezse en çok ne hissedeceği’ sorusuna verilen yanıtlardan, en fazla ‘uzaklaşma’ hissedeceğini söyleyenlerin en fazla ‘güvensizlik’ duyanlar olduğu da görülmüştür (565).

Kalkandelen (2002:539-543)'in İstanbul'daki yabancı dilde öğretim yapan tüm lise ve üniversitelerde yaptığı araştırmanın sonuçları, içine düşülen ‘boşluk’la ilgili şu verileri sergilemektedir:

“Yaşamımda boşluk hissettiğim anlar oluyor” sorusu, yabancı dille alınan eğitimin, öğrencinin okuldaki dünyası ile okul dışındaki gerçekler dünyası arasında kalması sonucu içine düştüğü kuralsızlığın, Türkçe öğrenim görenlere göre daha fazla boşluk ve anlamsızlık duymasına neden olur sayıltısı doğrulanmış, 21 yaş üniversite öğrencisi olanların, lisede

Türkçe öğrenim görenlere göre daha fazla boşluk hissi duyduğu savı doğrulanmıştır. Liselerde en fazla boşluk hissi duyanlar, ‘Ülkelerinden uzaklaşma isteği içinde olduklarını’ belirtenlerdir. Buna karşı sevindirici olan sonuç, ‘Ülkemin çağdaşlaşacağı beklentisi içinde var gücümle çalışırım’ diyenlerin en az boşluk hissi duyanlar olduklarıdır. Boşluk hissini duyma açısından %100 yabancı dilde öğretim veren devlet üniversitelerinin aynı sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen verilere göre yurt dışı planları gerçekleşmezse en fazla boşluk hissi duyanlar, aynı zamanda ‘umarsızlık’, ‘hoşnutsuzluk’, ‘kendini çıkmazda hissetme’ ve ‘kendinden uzaklaşma’ göstereceklerini belirtmişlerdir.”

3.2.2.5 Aydın ile Halk Arasında Kopukluk Yaratarak Bilim Dili Halk Dili Ayrılığına Neden Olmaktadır

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe yazılan alanyazında yabancı dilde öğretim gören bireylerin toplumlarıyla iletişim sorunları olduğu, kullandıkları dilin bu iletişimi kurmayı engellendiği konusunda geliştirilen savlara yer verilecektir.

Yabancı dilde öğretim halka ve bilime bir katkı sağlamaz. Gençlerine tarihi, hukuku, hekimliği bile yabancı bir dil aracılığıyla öğretmenin varacağı nokta, halk ve aydın arasındaki kopukluğu bir kat daha artırarak halkla aydın arasındaki uçurumu derinleştirmek ve halkı da aydını da kendi kendine yabancılaştırmaktır (Yücel, 1990; Tural, 2002). Günlük yaşamda sıkça gözlemlendiği düşünülen bu durumu Canan (2002) ve Sav (2002; 2003; 2005) şu şekilde ifade etmektedirler:

“Kendi dallarını İngilizce kaynaklardan öğrenen bilimci adayları, ileride o kadar çalışmanın üstüne bir de öğrendikleri İngilizce terimlerin Türkçe karşılıklarını bulmak için ayrıca enerji harcamamakta, bu da kendiliğinden bu günkü garip bilimsel (!) dili ortaya çıkarmaktadır. Yabancı dilin bilim üzerindeki bu hâkimiyeti, halkı bilimden koparan önemli

unsurlardan da birisidir. Dertlerini hastalarına anlatmaktan aciz çok hekim vardır. Hatta birçoğu, bunu gereksiz bir uğraş olarak görüp, hastalarıyla, bir oto tamircisinin arabanın motoruyla olan iletişiminden daha zayıf bir iletişim düzeyinde ilgilenmeyi ‘normal’ bulabilmektedirler. Zaten çoğu ilgilenmek istese bile, kullandığı dil kendiliğinden arada büyük bir engel oluşturmaktadır” (Canan, 2002).

“Dil, eğitim-öğretim açısından üniversitemizin tıp fakültesinde, tıp uygulaması alanına yakından bakıldığında, öğretim üyeleri, İngilizce eğitimin öğrenci-hasta iletişimini olumsuz yönde etkilediğini ifade ederlerken, öğrenciler de bazı terimlerin Türkçe karşılıklarına ulaşmada zorluk yaşadıklarını ve bunun ileride hekimlik uygulamaları ve hasta-hekim ilişkisi açısından problem yaratabileceğini düşünmektedirler. Klinik dönemdeki öğrencilerle yapılan odak-grup görüşmesinde öğrenciler, semptomların Türkçe karşılıkları konusunda ciddi problemler yaşandığını ifade etmektedirler (Sav, 2002). Fakültemizin öğrencileri de öğretim üyeleri de, Türkçe terminolojinin kazanılamamasının, hekimlik uygulamaları ve hasta-hekim iletişimi açısından problem yaratabileceğini düşünmektedirler (Sav, 2003).

“İngilizce tıp eğitiminin öğrenci-hasta iletişimini olumsuz yönde etkilediğini düşünen öğretim elemanları %59,5’tir. Öğretim elemanlarından %54,2’si eğitim dilinin İngilizce olmasının öğrencilerin güncel tıbbi izlemelerinde olumlu katkısı olduğunu düşünmekteyken, %16,3’ü bu konudan emin olamadıklarını belirtmişlerdir. Tıp uygulamalarında, özellikle tedavi sürecinde, hastaya tıbbi bilginin iletilmesinin ve anlaşılır bir dilin kullanılmasının önemi çok iyi bilinmektedir. Tıp eğitiminin yabancı dilde yapıldığı ülkelerde, öğrencilerin bildirim ve kayıtlarının ulusal standartlara uyumsuzluğu sonucunda, hasta ve hasta yakınlarının adli ve hukuksal süreçlerde mağduriyetine neden olduğu bildirilmektedir” (Sav, 2005).

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre yabancı dilde öğretim gören bireyler Türkçe konuşamamakta, konuşmalarının arasına İngilizce terimler sıkıştırmaktadırlar. Bu eğitimden geçmiş bireyler bir tartışmada derdini Türkçe anlatamamakta, ya da anlatılanları tam olarak anlayamamaktadırlar. Aynı bilim dalını öğrenenler arasında bile anlaşmazlığa yol açan yabancı dilde öğretim, ulusun bireyleri arasında daha büyük kopukluklara neden olmaktadır. Kalkandelen (2002:540-6), araştırma sonuçlarıyla bu kopukluğun varlığını şöyle ortaya koymaktadır:

“Toplumun kendilerini ayrıcalıklı bulduğu için ‘iletişim kurmadığını’ düşünenlerin, %100 yabancı dilde öğretim gören devlet üniversitelerinin öğrencileri olduğu görülmüştür” (s.540). “Lise öğrencileri ise ‘Kendilerini ayrıcalıklı bulduğu için toplumun iletişim kurmaya çekindiği’ düşüncesindedirler. Ruhbilimsel açıdan bu öğrencilerin aslında gizil olarak kendilerini üstün gördükleri görülmüştür” (s.546). “En fazla iletişim sorunu olanların %100 yabancı dilde öğretim veren üniversitelerin öğrencileri olduğu görülmüştür” (s.546).

3.2.2.6 Yabancı Dilde Öğretim Kimlik Krizine Neden Olmaktadır

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre yabancı dilde öğretim bireyin kimlik krizi yaşamasına neden olacağı gibi, bu durumda bireyin ulusal kimlik algısı da bozulduğu için ulusal bilinci de zayıflayacak; bu durumdan “ulusallık” anlayışı da zarar görecektir. Dolayısıyla kimlik krizi olgusu sürecin (yabancı dilde öğretimin) olumsuz değerlerle yüklü bir sonucu olarak ortaya çıkarken, kendisi de yeni olumsuzluklara (ulusallığın ve öğelerinin tahribi gibi) yol açan bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Olumsuz değer yüklenen bu kavram ya da olguya ilişkin savlamalar aşağıdaki gibidir.

En yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğretimi için çözüm olarak uygulamaya konulan yabancı bir dille eğitilmesi, dilsel kimliği çözmekte, zenginleştireceği yerde yoksullaştırmakta

ve yeni çözümsüzlükler üretmektedir. Dil, birey için özdeşleştiği toplumun deneyimlerini, dünya görüşünü, kültürel dokusunu, var oluş biçimini yansıtan bir araçtır. Yabancı dilde öğretim, uzun dönemde kimlik ve kültür özdeşleşim belirsizliklerine yol açacaktır (Demircan, 1990; Sözer, 2007; Akdeniz, 1988; Kuleli, 1990; Sinanoğlu, 2002).

“Araştırma sonuçlarına göre gencin kimliğine, diline, ulusal ekinine yabancılaşma oranı değişir. Başka bir deyişle, yaş küçüldükçe bu oran yükselir. Gencin ulusal/uluslararası kimliği ile ilgili tutumunu ölçen ‘Deneyimlerinin diğer yabancıların kendilerini, zihinlerindeki Türk’e benzetip benzetmediklerini’ sorgulayan sorulara katılmayan %100 İngilizce eğitimi veren özel üniversite öğrencilerinin ‘Bir Amerikalı veya diğer yabancıların zihnindeki Türk imgesiyle bağdaşmadığı ve bu öğrenci grubunun ‘Bu yabancıları şaşırtacak kadar yabancıya benzediklerini’ göstermektedir. Hem ailesinden ‘en fazla uzaklaşma hissi içinde olan’ hem de ‘yabancıların bu genci kendisine benzetecek kadar Türk imgesinden uzaklaştığı’ biçiminde tutum sergileyenler, dersleri %100 yabancı dilde veren özel üniversite öğrencileridir. Diğer yandan hem ailesinden en az uzaklaşma hissi içinde olup aynı zamanda Türk imgesine benzediğini en fazla kabul edenler, %30 İngilizce eğitimi veren devlet üniversitelerinin öğrencileridir. %0 İngilizce eğitimi veren devlet üniversitelerinde az olmakla beraber, aileden uzaklaşma hissi oluşmasına rağmen bu öğrenciler de, Türk imgesine benzediğini en fazla kabullenenlerdir (Kalkandelen, 2002:431).

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre yabancı dilde öğretim ile kişi, değişik kavramları, algılama biçimlerini, iletişim türlerini, etkinlikleri, kısacası yabancı bir kültürü özümseme yoluna gitmektedir. Bireyin, kişiliğin oluşumu yıllarında, yabancı bir kültürün öğelerini dağarcığına katarak sentezlere gidecek kadar güçlü olmadığı, tam tersine en çok etkilenebilir olduğu bir çağda yabancı bir kültür yüklemesiyle karşılaşması, o kültürü büyük oranda kabullenmesiyle sonuçlanmaktadır.

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre bireyin kendi öz dilinden uzaklaşması, kişiliğinin, içinde bulunduğu toplumla özdeşliğini yitirmesine ve kültürünün ürünü olan kişiliğinden uzaklaşmasına veya birbiriyle çelişen iki kişiliğin çarpışmasına yol açmaktadır. Bu kültür ikiliğinin aşılması, birey için artık hiç de kolay olmayabilmekte; neticede ulusal eğitimden sapma, kimlik krizi yaşayan bireylerin yetişmesine neden olmaktadır.

“Türk ortamda, Türk öğretmen ve Türk öğrencilerle yabancı dilde öğretim, ileri dönük yatırım kaynağı olarak seçilerek alınmış, zekâ düzeyi yüksek, yarış atı olmaya alışmış öğrencilerin uzak diyarlara uçarcasına koşturacak duruma getirmektedir. Bu öğrenciler gittiği yerde kalmakta, ama ne oralara, ne de buralara ait olmaktadırlar. Buna ait olamamanın verdiği hüznün, ezikliğin verdiği buruk acı eklenmektedir. Bu öğrencilerin oralarda iki pasaportlu olsun diye iki arada bir derede dünyaya getirdikleri çocukları da artık bu ulus devletli değil, dünyalı olmaktadır. Sonuçta kazanılan bir ‘hiç’, ‘anlamsızlık’, ‘bedbinlik’, hep ‘yabancılık’tır. Oralarda kalmayıp vatanlarına dönenler ‘ayrıcalıklı konumları’, ‘ayrıcalıklı kimlikleri’ ile oldukça iyi görevler almalarına karşın, duygusal değişim eşiği olan 17 yaştan önce başka bir deyişle başkalarına öykünme yaşı olan 12-16 arası bu tür eğitim almakla, öykünme arasındaki ters orantı sonucu (yaş küçüldükçe öykünme oranı yükselir), ötekinden uzaklaşmış gençler yetişmektedir” (Kalkandelen, 2002:599)².

3.2.2.7 Yabancı Dilde Öğretim Bireyciliğe Neden Olmaktadır

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre bu okullarda yetişen bireyler, ulusal eğitim anlayışının yetiştirmeyi amaçladığı, ulusuna bağlı, tüm birikimlerini ulusunun

²“Yabancılaşmanın ‘anlamsızlık/boşluk hissi’ duyma belirleyicisi en çok yabancı dilde öğrenim gören 17 yaş liseli ve 21 yaş üniversiteli gençlerde görülmüştür. Yaş küçüldükçe ve yabancı dilde hazırlık arttıkça yabancılaşma oranının arttığı görülmüştür” (Kalkandelen, 2002:544).

çıkarlarına kullanma isteği duyan bireyler yerine; sadece kendisini düşünen, ulusal kalkınmayı ve çıkarları umursamayan “bireyci” bireyler yetiştirmektedir.

Yağcıoğlu (2007)’a göre yabancı dilde öğretim ile yapılan şey, yükseköğretim öğrencileri daha işin başındayken, bu ülkede hiçbir şey yapılamayacağı ve ancak yurt dışında bir şeyler yapılabileceği düşüncesinin damarlarına zerk edilmesinden başka bir şey değildir.³ Demirkaya (2006)’ya göre ise kendi dili ile eğitim almadığı için yeterince düşüneyemeyen, düşüneyemediği için üretemeyen, ülkesinin üretimine katkı sağlayamayan, ancak yabancı dili iyi konuşabilen meslek erbabının çoğu yabancı kökenli bir şirkete kapağı atmak, ya da yurt dışına gitmek sevdasındadır.⁴

Yağcıoğlu (2007)’na göre ülkemizi ileri düzeye taşıyabilecek ve dünyaya Türk adını altın harflerle yazdırabilecek insanlar ancak Türkçenin önemini kavramış ve bu ulusal bilinçle eğitim veren kurumlarda yetişebilir. Yabancı dilde öğretim veren kurumlar, üreten, yaratan ya da yöneten insanlar değil; ancak çoğunlukla yabancı sermayeli bir şirkete hizmet edecek kendi kişisel çıkarlarından fazlasını düşünmeyen insanlar yetiştirmeye eğilimlidir.

Bu konuda üniversite öğrencilerinin görüşlerini yansıtan gençbakış (2006), aşağıdaki değerlendirmeyi yapmaktadır:

Bu okullarda görülen derslerin, örneğin Türk ticaret hukuku dersinin, başındaki Türk ibaresine rağmen İngilizce olması, milli marşın yabancı dil olması kadar abestir. İşletme dersinde Türkiye ekonomisi üzerine kafa yormak, ülkemize faydalı olmak yerine, çok uluslu şirketlerde çalışmak için eğitim almak amaçlanmaktadır. Zaten bütün öğrenciler çok uluslu şirketlerde çalışmanın peşindedirler. Çünkü biz işletmeci ve iktisatçıların görevi, ülkemizin

³ Kalkandelen (2002)’in çalışması, bu okullardaki öğrencilerin, ülkeye en çok güvensizlik duyanlar olduğunu göstermiştir.

⁴ Sav (2005), Kalkandelen (2002) ve Tevruz (1990)’un araştırma sonuçları da bu yöndedir. Bu okulların en çok tercih edilme nedenleri arasında “Daha geniş imkânlarla sahip olma”, “Yurt dışında iş imkânları bulma”, “Yurt dışında eğitim imkânlarına sahip olma” ilk sıralarda yer almaktadır.

dış ticaret açığını azaltmak, ülkemizin milli gelirini arttırmak değildir. Onu yapacak daha önemli kurumlar vardır İMF gibi. Biz globalizm nedir, kime hizmet eder, bu sistemden zarar görenler kimlerdir hiç düşünmeyiz. İyi bir şey olmasaydı Amerika ister miydi?(!) Maalesef günümüzde küreselleşmeye, emperyalizme, serbest piyasa ekonomisine karşı olmak, antiamerikancı olmak, ilkelik; milliyetçi, olmak ulusal değerleri savunmak, Türk'üm demek ise faşistlik olarak görülmekte; vatanını satmak üç paraya şahsi menfaat sağlamak için ülkenin altını oymak modernizm sayılmaktadır.

Kalkandelen (2002:181)'e göre Türkiye'nin siyasal, ekonomik ve toplumsal yaşamına yön veren tüm yasaların değiştirilmiş olması, değerler sistemini alt üst etmiştir. Bugün para en yüce değer konumuna getirilmiş, topluma karşı sorumluluk duygusu yitirilmiş, bireycilik öne geçmiştir. Bu görünüme ise en çok yabancı dilde öğretim veren kurumlarda rastlanmaktadır:

“Gencin ‘kişilik’ini irdeleme amaçlı ‘kıyasıya yarış, bireycilik, kazanma hırsı deneyimini paylaşp paylaşmadığı’ düşüncesine en fazla katılanlar, ‘hem geleneklerden, hem aileden uzaklaşma gösteren %100 yabancı dilde eğitim veren devlet üniversitelerinin öğrencileridir (Kalkandelen, 2002:556). “Gencin ‘kişilik’ini irdeleme amaçlı ‘kıyasıya yarış, bireycilik, kazanma hırsı deneyimini paylaşp paylaşmadığı’ düşüncesine en fazla katılanlar, yarıştan, bireycilikten, kazanma hırsından yana olanlar %100 yabancı dille eğitim veren özel üniversite öğrencileri olup, en fazla güvensizlik duyanlardır. İkinci sırayı %100 yabancı dille eğitim veren devlet üniversitelerinin öğrencileri almaktadır. Kendilerini güvende hisseden ve bireyci olmayanlar %30 yabancı dilde ve Türkçe eğitim veren üniversite öğrencileridir (Kalkandelen, 2002:562-3). “‘Kaç çocuğunuzun olmasını isterdiniz?’ sorusuna en yoğun olarak ‘bir’ yanıtını verenler, en fazla bireycilik gösteren özel lise öğrencileri olup, ‘bir’ çocuk istemekte; özel okul öğrencilerine göre ‘daha az’ bireyci olan devlet lisesi öğrencileri ise ‘dört ve daha fazla’ çocuk istemektedirler. Özel okulların ‘tek’ çocuk istemeleri, onların ‘küreselleşmeye

inanmaları ve ülke çıkarlarının korunmasının onları hiç de ilgilendirmemesi' ile bağdaşmakta; devlet liselerinin 'dört ve daha fazla' çocuk istemeleri, 'ülke çıkarlarının korunması'nın yalnız kendileri birey olarak güçlü olduğunda bir anlamı olmadığını göstermektedir" (Kalkandelen, 2002:572). "Gencin 'ulus devlet' ile ilgili görüşünü ölçmeyi amaçlayan 'Atatürk ilke ve devrimlerinden sapmanın devletin en önemli sorunu olduğu' düşüncesine 'katılmıyorum' diyen lise öğrencileri en fazla 'bireyci' tutum gösterenlerdir" (Kalkandelen, 2002:572). "Gencin 'yabancı anamalcılık' ile ilgili tutumunu ölçmeyi amaçlayan 'Ülkemdeki şirketlerin varlığının genci rahatsız etmesi' düşüncesine 'hiç katılmayarak' en fazla bireyci tutum gösterenler %100 yabancı dille eğitim veren devlet üniversitelerinin öğrencileridir. Bir yabancı dille eğitim almış olan gencin yabancı şirkette çalışması ya da bu şirketlere sıcak bakması doğaldır. Gencin beklentilerini karşılayacak olan bu şirketlerdir" (Kalkandelen, 2002:575). "Gencin kişiliğini sorgulayan 'Yabancı dilde eğitim veren okulundaki kıyasıya yarıştan dolayı birbirini çiğneme' düşüncesine en fazla katılanlar, %100 yabancı dilde eğitim veren üniversitelerin öğrencileri olup, en fazla yabancı varlığından hoşnut olanlardır (Kalkandelen, 2002:577).

Savlamalardan görüldüğü üzere yabancı dilde öğretim veren kurumlarda yetişen bireyler, en çok bireycilik anlayışına sahip olan ve aynı zamanda (konumuz dâhilinde düşünülecek olduğunda) bireyciliğin karşısında yer alan ulusallık ve ulusallık kavramıyla da bağlantılı olan ulusal devletinden, ulusundan, ulusunun kalkınması düşüncesinden vb. kopuk bireyler olarak görülmektedirler. Dolayısıyla negatif değer taşıyan bu kavram (yabancı dilde öğretim ile birlikte), ulusallık anlayışını ya da ulusal bilinci de tahrip eden bir olgu olarak tartışmalarda yer almaktadır.

3.2.2.8 Yabancı Dilde Öğretim Beyin Göçüne Neden Olmaktadır

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe yazılan alanyazında yabancı dil öğretimi kavramı ile örüntülenen beyin göçü kavramının, yabancı dilde öğretim olgusu ile ilişkilendirilerek olumsuz değerlendirilmelere nasıl konu edildiği aktarılacaktır.

Yabancı dilde öğretim, gençlerde yabancıya özentiyi, aşağılık duygusuna kapılmayı, yabancılaşmayı ve aşırı tüketimi kamçılamakta, ülkeden kaçışı ve beyin göçünü hızlandırmaktadır ki bu da ulusal eğitim anlayışına aykırı bir durumdur (Kavcar, 1998, 2001; Köksal, 2002), görüşü aşağıdaki verilerle desteklenmektedir:

“İngilizce hazırlık okulun eğitimiyle ilgili soruları ve görüşleri inceleyen araştırmada, öğrencilere sorulan ‘Eğitimi İngilizce olan bu okulu seçme nedenin nedir?’ sorusuna verilen cevaplar önem sırasına göre şöyledir: 1. Daha geniş imkânlar sahip olma, 2. Yurt dışında eğitim imkânına sahip olma, 3. Eğitimin daha verimli olacağı düşüncesi, 4. Yurt dışında iş imkânları bulma, 5. İngilizceyi geliştirme. Öğrenciler arasında yabancı dil bilmenin imkânlar alanını genişlettiği şeklinde bir anlayış vardır.⁵ Bununla birlikte öğrencilerin bu fakülteleri seçme sebepleri arasında bulunan ‘yurt dışında eğitim yapma ve iş imkânı bulma’, ‘beyin göçü’ tehlikesini işaret eden bir taleptir” (Tevruz, 1990:520-1).

Kalkandelen (2002:584)’in araştırma sonuçları da bu düşünceyi desteklemektedir:

“Gencin ‘yabancı dille öğretime’ ilişkin tutumunu sorgulayan ‘Yurt dışına gidebilmesi gerçekleşmezse tepkisinin ne olacağı?’ sorusuna ‘pes etmeyip tekrar denemek’ yanıtını veren %100 yabancı dilde eğitim veren özel üniversite öğrencilerinin oluşu, yabancı dille aldıkları eğitimin yansımalarını göstermektedir. Bu öğrenciler aynı zamanda ‘Toplum kendilerini ayrıcalıklı bulduğu için en fazla iletişim sorunu olduğunu’ belirtenlerdir.”

⁵ Bu anlayış, ‘toplumda ayrıcalıklı olma’ isteğini de işaret etmektedir. “Öyle anlaşıyor ki yabancı dil bilme, toplum içinde sosyal statü işareti olmuştur” (Tevruz, 1990:522). Sav (2005)’in araştırma sonuçlarına göre de İngilizce eğitim ‘daha fazla avantaj, prestij, saygınlık’ olarak belirlenmiştir.

Ertuğrul (2003:259)’a göre “Yabancı dilde öğretim yapan okullardan mezun olanların daha kolay ve iyi bir iş bulabilecekleri düşüncesi, Osmanlının son dönemlerinde de hâkimdir. Osmanlının son dönemlerinde Türk çocukları bu düşünceyle, azınlık ve yabancı okulları tercih etmişlerdir.” Baykurt (1999: 13)’un bu konudaki yaklaşımı ise oldukça ilginçtir:

“Ucuz beyin gücü kaynaklarının keşfi, sömürge ülkelerin tutumunda bazı değişiklikler yaratmıştır. Eskiden sömürge ülkenin çocuklarına ilköğretimi bile çok görüp, çok çok ortaöğretime kadar izin tanıyanlar, bugün teknik öğretime, yükseköğretime yardım etmektedirler! Oralarda Batı tipi “high school”lar, kolej ve üniversiteler geliştirip, öğretim dili olarak İngilizceyi, kadro olarak da kendi üniversitelerinin bir parçasını görevlendirmektedirler. İnsanın yetişmesi çok pahalı yatırımlar gerektirdiğinden, sömürge ülkelerin entelektüel güçleri alınıp götürülerek, ana ülkede çalıştırılmaktadır.”

Demircan (2006)’a göre ise seçilerek eğitilen gençlerden en başarılı olanları, gideri Türk halkından, kazancı AB ile ABD’ye olmak üzere, beyin göçü yoluyla Batıya devşirilmektedir. Kayıp bununla da kalmayıp, yabancı dille öğretim yoluyla yaratılan yabancılaşmış bireyler, yabancı mallarının tüketicisi durumuna gelmektedirler. Beyin göçü, Türkçenin öğretim dili olarak gelişmesini, Türkiye’de bilimin ilerlemesini, ülkenin gelişmesini engellemektedir.

Ertuğrul (2003:311)’a göre 19. yy’ın sonlarından başlayarak, Cumhuriyet dönemiyle de hızlanan Türkiye’nin beyin göçünün akışı bugün de sürmektedir. Her yıl yurt dışına, yetişmiş insan gücü akmaktadır. 1968 yılı itibarıyla yalnızca doktorların sayısı 2600’dür. Her yıl bu sayıya 500 kişi eklenmektedir. Aynı durum diğer dallarda da söz konusudur.

Koray (2004)’a göre ise yabancı dilde öğretim, “Ülkeye ve halka hizmet kavramlarını gençlerin gündeminden düşürmeye” hizmet etmektedir. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Teknoloji Araştırma Merkezinin 2003’te yaptığı “Rakamlarla Türkiye Profili” başlıklı

araştırmaya göre, ülkemiz en fazla beyin göçü veren 34 ülke içinde 24. sırayı almakta ve her yıl iyi yetişmiş 100 kişisinden 59'unu kaybetmektedir. “Bunun için gençleri halkın ruhuyla donatmak gerekir. Çünkü ancak bu şekilde beyin göçüne uğramış gençler kurtarılabilir” (Koray, 2006:249).

Akalın (2003), Gültekin (1998), Sinanoğlu (2002), Taşkın (2007) gibi pek çok aydın ve bilim insanı, yabancı dille öğretimin temelinde ekonomik bir boyut ile kültür emperyalizmi olduğunu ve yabancı dille öğretimin “bedensiz beyin göçü” olduğunu düşünmektedir.

Köksoy (2000)’a göre ise Türkiye’de üniversitelerde bilimsel yayınların Türkçe yapılması adeta yasaktır. Yabancı dilde yayın yapmak ise teşvik edilmektedir. Türk bilim adamlarının üreterek, buradaki kaynakları, bilgi birikimlerini kullanarak ortaya koyduğu bilimsel değerlerin Batıya katkısının 1,5 milyar dolar olduğunu belirten Köksoy, Türkiye’de teşvik edilen bu durumun, kendi ürettiğimiz bilginin yurt dışına kaçırılması anlamına geldiğini vurgulamaktadır.

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre üniversitelerimizdeki akademisyenler, makalelerini ve kitaplarını yabancı bir dille yaptıklarında daha yüksek puan almaktadırlar. Yabancı dilde yayının en yüksek puanı kazandırması, akademisyenlerin ürettikleri bilgilerin yurt dışındaki bilgi bankalarına yatırımı anlamına gelmektedir. Türk bilim adamlarınca, Türk üniversitelerinde, her türlü gideri Türk milletince karşılanan, Türk toplumunun problemlerine çözüm getirmek ve böylece toplumunun refah ve mutluluğuna katkıda bulunmak ümidiyle gerçekleştirilen bu çok değerli bilimsel ürünleri, Türkiye’de Türkçe olarak yayımlamak yerine, yurt dışında yayımlamak bedensiz beyin göçünün örneğidir. Köksoy (2000)’un bu konudaki değerlendirmeleri aşağıdaki gibidir:

Türkçe yazdığınız bir ders kitabına 15 puan verilirken, yabancı dille yazılan aynı kitaba 35 puan verilmektedir. Yurt dışında yabancı dille yayımlayacağınız bir makalenize 25 puan

verilirken, Türkçe dergilerdeki aynı makaleye 5 puan verilmektedir. Tüm masrafları kendi milletince karşılanan Türk bilim adamlarının bilimlik araştırma ürünlerini, hiçbir bedel talep etmeksizin yurt dışına taşımak, bedensiz beyin göçüdür. 1961- 1983 yılları arasında gelişmekte olan ülkelere gelişmiş ülkelere beyin göçü bir milyon kişiden fazladır. Beyin göçü bir sömürü türüdür. Türk milletine 15 bin Amerikan dolarına mal olan araştırma bir ABD üniversitesinde yapılırdı maliyeti 150 bin ABD doları olacaktı. Uluslararası dergilerde 1998’de 5 bin makale yayımlanmış olan Türkiye, ABD bütçesine 750 milyon dolar katkıda bulunmuş demektir.

Alanyazında yapılan tartışmalardan görüldüğü üzere beyin göçü olgusu yabancı dilde öğretimin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan bir olgu olarak algılanmakta ve yabancı dilde öğretim olgusuyla birlikte olumsuz değerlendirmelere kaynaklık etmektedir.

Bununa birlikte görüldüğü gibi tüm savlarda yabancılaşma, kimlik krizi, bireycilik ve beyin göçü olguları, birbirini tetikleyen ya da daha doğru bir ifadeyle birbirlerinin sonucunda ortaya çıkan ve bir bütünün parçaları olan; kaynağını ise yabancı dilde öğretim uygulamasından alan “olumsuz sonuçlar” olarak algılanmaktadır. Ancak bu “olumsuz sonuçlar”ın yeni olumsuz sonuçları (ulusal kimliğin, kültürün, dilin, eğitimin ve bir bütün olarak ulusallığın tahribi) da doğurduğu düşünülmektedir.

Bu tartışmalarda, yabancı dilde öğretim gören bireylerin yurt dışına gitmek istedikleri, dolayısıyla da bunun beyin göçüne neden olduğu; ayrıca Türkiye’den (ve pek çok gelişmekte olan ülkeden) Batılı ülkelere doğru yoğun bir beyin göçü yaşandığı düşüncesi savlanmaktadır. Ancak, bu olgunun sadece yabancı dilde öğretim yapan okullardan mezun olanları kapsayıp kapsamadığı ya da beyin göçü olgusunun sadece yabancı dilde öğretim olgusu ile ilişkili olup olmadığının açık olmadığı belirtilmelidir.

3.2.2.9 Yabancı Dilde Öğretim Ulusallığın Bozulmasına Neden Olmaktadır

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre dil, bir ulusun ulusal duygularının oluşmasında, bu duyguların geniş kitlelere yayılmasında birinci derecede önemlidir ve her ulus ancak, kendine özgü bir dil ile ulusal hislerini kuvvetlendirip yayabilir. Bunların korunması ve geliştirilmesi için ise ulusal dilimize önem vermemiz gerekmektedir. Toplumun eğitim, teknoloji, sanat, siyaset, ticaret dilinin bir yabancı dil olması, o toplumun zamanla ulus olma özelliğini yitirmesi anlamına gelmektedir. Çünkü ulus olmanın en önemli ögesi, ulusal dilin varlığıdır. Ulusal dil, tek bir ulus olmanın temel direği olmanın yanı sıra, ulusallığın gerektirdiği diğer niteliklerin oluşmasının da temel direğidir.

Köksal (2006)'a göre yabancı dilde öğretim ulusal birliği ve bütünlüğü yaralayacaktır. Ulusal birliği zayıflatmanın, giderek yok etmenin yolu, eğitimin “ulusal” özelliklerinin törpülenmesinden, “öğretimin birliği” ilkesinin delinmesinden geçmektedir. Yine Köksal (2004)'a göre yabancı dilde öğretim uzun dönemde Türk ulusunun gelişmesinde ve bağımsız varlığını sürdürme istencinde, ulus olma bilincinde onarılmaz yaralar açacaktır.

Demircan (2000)'a göre ise yabancı dilde öğretim, ‘yönetimde ve öğretimde dil değiştirme’ye doğru ileri bir adım atmadır. Dinde Arapça tekeli kırılmamışken, öğretim dilinin yabancılaşması Osmanlıya dönüş anlamını taşımaktadır; nitekim yaratılan yabancılaşma, ulusal sınırları, devletin bütünlüğünü tartışmaya açmıştır.

Savaş (2003)'a göre dil ile düşünce arasındaki sıkı bağ, ulusal hissin oluşmasında etkilidir. Ulusal his ancak, o ulusun dili ile oluşturulabilir. İngilizce konuşup, fikirler ortaya koyarak bir Türk ulusalcılığından söz edilemez.

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre bize yabancı dilde öğretimi dayatan Avrupalı ülkeler, kendi dillerine sıkıca sarılmaktadır. Avrupa Birliğine üye ülkelerin siyasal, ekonomik, kültürel vb. alanlarda ortak amaçlara sahip olmalarına rağmen, hiçbir zaman ortak

bir dil amaçları olmamıştır. Tam tersine onlar, kendi dillerini daha çok kullanır hale getirmek çabasıdadırlar ve kendi dillerini korumak ve geliştirmek adına gerekli tedbirleri almaktadırlar. Bu konuda Yağmur (2008) aşağıdaki aktarımlarda bulunmaktadır:

Hollanda Batı Avrupa ülkeleri arasında anadili eğitimini en çok destekleyen ülkelerden birisidir. Ancak son zamanlarda hem sosyal demokrat, hem de tutucu partiler anadili eğitiminin sosyal bütünlük kaygılarıyla okullardan kaldırılmasını istemektedirler. Toplumsal bütünlük kaygısı Hollanda’da anadili eğitiminin önündeki en büyük engel olarak durmaktadır. Ulusal bütünlük kaygılarını anlamak mümkün olabilir ancak başka ülkelerde anadili eğitimi ve insan hakları propagandası yapan Batı Avrupalı ülkelerin, göçmen çocuklarına anadili eğitimi hakkını çok görmesi anlaşılabilir değildir. Eğer Hollanda ilkokullarında Türkçe eğitimi verilmezse, Türk çocuklarındaki dil gücü yerini yakın gelecekte daha düşük güce bırakacaktır. Türk öğrenciler haftada sadece bir buçuk saat Türkçe eğitimi almaktadırlar. Eğer öğrenciler okulda Türkçe eğitimi alıyor olmasaydı okuma yazma becerilerinin yüksek olması kesinlikle mümkün olmayabilirdi. Aynı şekilde gelecek yıllarda okullarda Türkçe öğretimi devam etmezse, Türk çocuklarının okuma-yazma becerilerinde büyük bir düşüş olması kaçınılmazdır. Çünkü okuma-yazma becerisi geliştirmeyen öğrenciler zamanla Hollandacanın mutlak hâkimiyeti altına girecekler ve uzun vadede anadillerinin körelmesi kaçınılmaz olacaktır.

Kültürel çeşitlilik kendini en somut biçimde dillerde gösterir. Kültürün taşıyıcısı olan dil gelişmemişse, kişinin diğer kültürlerle ilişkisindeki başarı düzeyi de kendiliğinden düşük olacaktır. Yani göçmen çocuklarının anadili gelişim düzeyi düşükse, kendi dillerini taşıyamayacakları gibi, diğer kültürlerle olan ilişkilerinde de başarılı olamayacaklardır. Çok kültürlü bir toplumda anadilinin, yaşanan toplumun dilini kavramadaki önemi çok açıktır. Çocuk için konuşma öncesi düşünme temeli, anadili ve ikinci dil için aynı olmasına karşın, dil

alanındaki yaratıcılık ve üreticilik, her dilde ayrı ayrı kazanılmak zorundadır. Anadilinin kazanılmış düşünce oluşturma araçları ne kadar çok olursa, bunların ikinci dile aktarımı da o denli kolay olur (Uzun, 1986'dan aktaran: Ergenç, 1994: 14).

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre “çağdaş” Batı, göçmen ailelerin çocuklarına sadece bir buçuk saatlik bir derste kendi dillerini öğrenme (ya da kullanma/geliştirme/unutmama) hakkını vermeyi dahi ulusal bütünlüklerinin önünde bir engel olarak görmektedirler. Bir buçuk saatlik yabancı dil bilgisi dersi, hem de o dilin kullanıcısı tarafından kullanıldığında, ulusal bütünlüğe engel oluyorsa, bir ülkenin eğitim kurumlarında derslerin bir yabancı dilde veriliyor olması, ulusal bütünlüğü tabi olarak bozacaktır.

Napolyon, “Fransa’nın sınırları, Fransızcanın konuşulduğu yerlerdir” diyerek, bir milletin vatanını, dilinin konuşulduğu topraklar olarak nitelendirir. Bunun bilincinde olan AB üyesi Fransa, 1994 yılında çıkardığı kanunla, Fransızca dışında başka bir dilde yazışmayı, sokak ve dükkân ismi koymayı yasaklamıştır. Napolyon’un sözünden yola çıkarak, İngilizcenin konuşulduğu, yazıldığı hatta eğitim dili olarak kullanıldığı her yer için, Amerikan ve İngiliz kültürünün boyunduruğu altına girmeye başlamıştır, demek yanlış olmasa gerektir (Bulgurcu, 2008).

2. bölümde yer alan ulusallık kavramı bağlamında tartışılan bu konuda, görüldüğü gibi ulusallık pozitif değerlendirmelere söz konusu edilen bir kavram iken, yabancı dilde öğretimden olumsuz yönde etkilenecek bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte çalışmanın bu bölümünde (3. bölüm) yer alan ve yabancı dilde öğretime yönelik yapılan tüm olumsuz eleştirilerde, ulusallık anlayışının tahrip edildiği düşüncesi bulunmaktadır. Çünkü bir bütün olarak yabancı dilde öğretimin, ulusallık anlayışında yer alan “birlik” düşüncesini deforme ettiği ve toplumun her alanında ikilik yarattığı düşünülmektedir.

3.2.3 Yabancı Dilde Öğretimin Ulusal Dilin, Bilim Dili Olarak Türkçenin ve Türkiye’de Bilimin Gelişmesi Üzerindeki Olumsuz Etkisini Vurgulayan Savlar

3.2.3.1 Yabancı Dilde Öğretim Yabancı Dilin Ulusal Dilin Önüne Geçmesine ve Ulusal Dilin Önemsiz Görülmesine Neden Olmaktadır

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde, 2. bölümde yer alan “ulusal dil” (ya da onunla eşdeğerde görülen anadili) kavramı; yabancı dil, yabancı dilde öğretim ve ulusal eğitim kavramlarıyla ilişkili olarak tartışılmakta ve olumlu anlamlar taşıyan ulusal dilin, yabancı dilde öğretimden olumsuz yönde etkileneceği ve olumsuz değer kazanacağı; bu nedenle eğitimin Türkçe ile gerçekleştirilmesi, Türkçenin zenginleştirilmesi, bilim dili haline getirilmesi ve böylece ulusal dil kavramının yeniden olumlu değerler taşıyan bir kavram olarak hak ettiği yeri bulması gerektiği üzerinde durulmaktadır.

Çelebi (2006:287)’ye göre “Yükseköğretim kurumlarında, anadilinde eğitim ikinci plana itilmiş, anadilinde bilim üretmek, YÖK tarafından cezalandırılır hale getirilmiştir. Öğretim üyelerinin unvanlarının yükselmesinde puanlama yöntemine gidilmiş, yabancı dille yapılan bilimsel çalışmalara anadilinde yapılandan çok daha yüksek puanlar verilmesi uygulamasına geçilmiştir. Canlı bir organizma olan dil, ancak kullanıldığı sürece gelişebilmektedir. Bu bilimsel gerçek yok sayılmaktadır.”

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre yabancı dilin eğitim, kültür, sanat, bilim, düşünce vb. hayatında kullanılması ve buna çok önem verilmesi, ister istemez onun üstün dil durumuna geçmesine ve ulusal dilin gerilemesine neden olmaktadır. Yabancı dilde öğretim yapan okullar ile ulusal dilimizin bilim, teknik, sanat vb. dili olarak gelişmesi engellenmekte ve yabancı dil her geçen gün daha önemli bir konuma getirilerek, Türkçenin önüne geçmektedir. 26 Haziran 2001 tarihinde kabul edilen ‘Yükseköğretim Kanunu ile

Yükseköğretim Personel Kanunu'nda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun'un, bunun bir kanıtı olduğu düşünülmektedir:

Türkiye Büyük Millet Meclisinde 26 Haziran 2001 tarihinde kabul edilen ve 3 Temmuz 2001 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 'Yükseköğretim Kanunu ile Yükseköğretim Personel Kanunu'nda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun', vakıf yükseköğretim kurumlarının devlet yardımından yararlanabilme şartlarına yeni düzenlemeler getirmiştir.

Kanunla, 'Yükseköğretim Kanunu'nun Ek 18. maddesi' değiştirilerek, vakıf üniversitelerinin Hazine yardımından yararlanabilmeleri için gerekli olan şartlar ve bu şartlar çerçevesinde hangi oranda yardım alabilecekleri belirlenmiştir. Yeni düzenlemeyle Yükseköğretim Kanunu'nun Ek 18. maddesinin (e) fıkrası, üniversitelerarası kurulca görevlendirilen komisyonca yapılacak değerlendirme sonucunda: 'Bir önceki yılsonu itibarıyla tespit edilen tanınmış bilimsel dergilerde, üniversiteden en az bir eğitim-öğretim yılı sözleşmeli tam gün statüsünde çalışan (kısmi statüde görevli, ek ders veya diğer üniversitelerden görevlendirme suretiyle çalışanlar hariç) öğretim üyesi başına düşen yayın sayısı bakımından, bu esasa göre sıralanan tüm devlet üniversitelerinin ilk yarısına girecek durumda olması' olarak değiştirilmiştir. Kanunda ayrıca (e) fıkrasında belirtilen bu şartın yerine getirilmesi halinde, Hazine yardımı yüzde 20 oranında sınırlandırılmıştır. Yabancı dilde yayın yapılması ise bir kez daha teşvik edilmiştir. Üniversitelerarası Kurulun yayımladığı, "Üniversitelerde Ders aracı Olarak Yardımcı Ders Kitapları Dışındaki Yayınlarla İlgili Yönetmelik" ise Türkçeyi üniversite bültenlerinde geçerli dil olmaktan çıkarmıştır. Yönetmeliğin, üniversite bülteninde basılacak yazılar hakkındaki 7. maddesinde Türkçe yayın yapılmayacağı 'Bültenin dili İngilizcedir, fakat Almanca ve Fransızca yazılar da yayımlanabilir' ifadesiyle belirtilmiştir (Kılınç, 2001).

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre üniversitelerarası kurulca görevlendirilen bu komisyon, yalnızca ABD'deki 'Institute for Scientific Information' tarafından taranan ve endekslenen dergilerde yayımlanan makaleleri dikkate almaktadır. Bu nedenle bir vakıf üniversitesinin, Türkçe bilimsel yayın yapma inadından vazgeçip, yayınlarını yabancı dille yapmaması durumunda, devletin arsa ve gayrimenkul tahsislerinden yararlanamayacağı gibi, her yıl yapılan Hazine yardımıyla yararlandırılması da sınırlandırılacaktır.

Bu kanuna göre, yabancı dille yayın yapanlar, hem arsa ve gayrimenkul tahsisinden yararlandırılacak, hem de her yıl yapılan hazine yardımı ile teşvik edileceklerdir, dolayısıyla bu kanun, gerek Türkçenin bilim dili olarak gelişmesi yönünden, gerek akademik yönden, gerek bilimsel yönden, gerekse de Türk toplumunun çıkarları yönünden yanlış görülmektedir. Kılınç (2001), bu kanuna yönelik aşağıdaki değerlendirmeleri yapmaktadır:

Bu kanun, Türkçe dergi çıkartmak, Türkçe dergilerde makale yayımlamak, Türkçe kitap yazmak yasaktır; çünkü Türkçe bilim dili değildir, anlamını taşımaktadır. Yabancı dilde yayın yapmaya teşvik, bedensiz beyin göçünün bir aracıdır. Eskiden kas sömürüsü, emek sömürüsü, hammadde sömürüsü yapan gelişmiş ülkeler, bugün bedensiz beyin sömürüsü yapmaktadırlar. İnsanların masraf çıkaran bedenleri ülkelerinde bırakılarak, artı değer kazandıracak olan beyinlerinin ürünlerini hiçbir bedel ödemedi getirtilerek sömürülmektedir. Bugün yükseköğretimdeki uygulamalar ve bilim zihniyeti, Türk dilini bilim dili olarak geliştirecek yönde olmayıp, tam tersine köstekleyecek yöndedir. Yükseköğretim kurumlarında ve bilim zihniyetinde Türk dilini yabancı diller karşısında hor gören, onun gelişmesini engelleyen pek çok mevzuat ve uygulama mevcuttur.

Kalkandelen (2002:175), bir ulusun kendi dilini, ekinini, ölçütünü yaratmak yerine, ısrarla anadili dışında yabancı dil öğrenmeye o dille düşünmeye zorlanarak, zorlamayla öğrendiği

yabancı dille çağı aşmasının mümkün olmadığını; çünkü bu gidişin ‘öteki’ ile yarışa bir adım geriden başlamak olduğunu belirtmektedir. Kalkandelen’e göre eğer birey anadiliyle düşünmeye, araştırmaya yoğunlaşıyor ise, işte o zaman örnek almakla övünülen Batı insanıyla eşit koşullarda yarışa başlanıyor demektir.

Yine Kalkandelen (2002:175)’e göre akla gelen her konuda yaratıcılığın, yarışmanın çok yoğun olarak yer aldığı bir dünyanın yarışmalı ortamında uğraşları göğüslemek; izleyen değil, izlenen konuma gelebilmek için tek yol beyin gücünü, düşünme gücünü en üst düzeyde kullanmakla olasıdır. O düzeye varmanın yolu da, anadilimizle düşünülerek bulunabilir.

Diker (2005)’e göre insan, dili kadar vardır ve ancak dilini geliştirerek düşüncesini ve üretimini arttırabilir. Uluslar da egemenliklerini dilleriyle sağlar ve sürdürebilirler. Bilgen (2006:187)’e göre ise ulusal dilde eğitim, bilimin, sanatın, felsefenin, başkalarının uğraştığı, bizim ise yalnız taklit edebileceğimiz etkinlikler olmadığını benimsememiz için zorunludur. Bu nedenle Türkçenin bilim dili olduğunu görmek ve göstermek zorundayız.

3.2.3.2 Yabancı Dilde Öğretim Ulusal Dilin Bilim Dili Olarak Yetersiz Olduğunun Düşünülmesine Neden Olmaktadır

Türkçenin bilim dili olmadığı, İngilizce ile daha iyi bilim yapılacağı yolundaki görüşler, emperyalizmin sömürge ülkelere dayattığı anlayışın sonucudur. Her ülkede bilim ancak o ülkenin ulusal diliyle yapılabilir; çünkü bir insan bilimi en iyi kendi dilinde yapar (Sinanoğlu, 2002; Kavcar, 1998; Sav, 2005; Köksoy, 2000; Yıldırım, 1997; Gülsevin, 2004).

Hiçbir dil dizgesi, doğasından bilim dili değildir. Bir dilin bilim dili olmasının önkoşulu, o dilin konuşulduğu toplumda “bilim üretimi”nin var olmasıdır. Bilim dili, sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik altyapıya bağlı olarak, toplumdaki eğitim sürecinin yönlendirmesiyle ortaya çıkan bilimsel ürünler çerçevesinde oluşur ve gelişir (Ergenç, 2001: 13).

Bilgen (2001)'e göre bu açıklama, Türkçenin bilim dili olmadığını iddia edenlerin dayanaksızlıklarını göstermektedir.

Yücel (1990:884)'e göre de, “Türkçenin bilim dili olmaya elverişli bir dil olmadığını söylemek, sadece bu dili kullanan ulusa saygısızlıkta bulunmak değil, dilbilimsel gerçekleri de yok saymaktır. Dilbilim açısından bakılınca yoksul ya da zengin dil yoktur. Bir dilin içerdiği kavramlar o dilin yapısal niteliklerinden önce, kendisini kullananların yaşama biçimi ve gereksinimleriyle bağıntılıdır. Birtakım bilim ve uygulamaların terimleri Türkçede bulunamıyorsa; bu, Türkçe yoksul bir dil olduğu için değil, Türk toplumu ve Türk bilim insanları söz konusu bilim ve uygulamaları yeterince özümseyememiş olduğu içindir.”

Akarsu (2001: 25)'ya göre de bugün Türkçenin yetersizliğini öne sürerek yabancı dilde eğitim yapılmasını önerenlerin yazılı ve sözlü konuşmaları, onların kafa yapısını ve kendi yetersizliklerini açığa vurmaktadır. Ergenç (2001: 13) ise bu konuda aşağıdaki aktarımda bulunmaktadır:

Bilim eğitimi bir başka dille, özellikle egemen dil konumundaki dille yapmanın toplumun yetişmekte olan bireylerini daha çok bilimsel düşünmeye yaklaştırdığı savının ne denli yanılgılarla dolu olduğu kanıtlanmıştır. Özellikle anadili edinim sürecindeki çocukların kavram gelişimi aşamasında kendi anadilleriyle üretici-yaratıcı düşünceye ulaşmaları gerekliliği, bilimsel bir gerçektir. Çocukların edindikleri kavramları içselleştirmeleri, çağrışımlar yoluyla onu daha önce edindikleri kavramlarla ilişkilendirerek beyinlerindeki kavram örüntüsünü sağlamlaştırmaları, ilerde düşünce üretebilmeleri ve bilimsel düşünceye ulaşmalarında tek ve en gerçekçi yoldur. İnsan anadilinde içselleştirdiği kavramları her zaman, yetkin olduğu bir başka dizgede, yani bir başka dilde “dile getirebilir”. Bu bağlamda kendi bireysel dillerindeki yetersizliği, toplumsal dile yükleyerek “o dille bilim yapılamayacağını, o dilin bilim dili olmadığını, teknolojik gelişmeleri karşılayacak sözcüklerin bulunmadığını” söyleyenlere bir kez daha anımsatmakta fayda var: Bilimsel anlayışın, bilim eğitiminin, ona bağlı olarak bilim üretiminin ve bilim etiğinin var olduğu her toplumun dili, bilim dilidir. Bilim ve teknoloji o toplumda üretilmemiş olsa bile, evrensel bilim kavramlarının dildeki karşılıkları o toplumun dil dizgesinin işleyişine dayanarak türetilir. Bu türetimler, çağrışımlar yoluyla yeni kavramların da oluşmasına ve yine dilde karşılık

bulmasına yardımcı olacaktır. Her dil dizgesi, kullanıcılarının gereksinimlerini karşılayabilecek ölçüde yetkindir. Bireysel yetersizliklerin suçlusu olarak dili göstermek ise hiç de “bilimsel” olmayan tutumdur.

Çelebi (2006:299)’ye göre de bilim ve teknoloji o toplumda üretilmemiş olsa bile, evrensel bilim kavramlarının dildeki karşılıkları o toplumun dil dizgesinin işleyişine dayanarak türetilbilir.

Ergenç (2001: 13)’e göre de bilimin evrenselliği yalnızca kavram boyutundadır. Bilim üreten her toplum, bu evrensel kavramları karşılayacak terimleri kendi dilinde türetebilir.

Yücel (1990:885)’e göre ise bugün kimi bilim dallarında neredeyse yüzde yüz oranında Türkçe terimlerle öğretim ve yayın yapılmaktadır. Bu öğretim ve yayınların yabancı dilde yapılan benzerlerinden daha geride olmaması, Türkçenin bir bilim ve ekin dili olarak üniversitelerimizde başarıyla kullanılıyor olması, Türkçenin yetersiz bir dil olmadığını, onun bir bilim dili olduğunu göstermektedir.

Köksal (2004)’a göre de, bilişim ve bilgisayar mühendisliği gibi yüksek teknik bilimin en hızlı gelişen yeni bilim ve uygulama alanlarında bile; bilgi işlem, yazılım, bilişim, bilgisayar, iletişim, işletim dizgesi, veri tabanı, çevrimiçi/çevrimdışı, uç, imleç gibi üç binin üzerinde bilim sözünün Türkçe kök ve eklerden türetilmesi ve 30 yıllık bir dönemde ilkin doktoralı öğretim üyelerinin, onların eliyle de bilgisayar mühendisliği, bilişim, yazılım alanlarında en ileri düzeydeki mühendislerin Türkçeyle yetiştirilmesinin başarılmış olmasına karşın, Türkçenin bilim dili olarak yetersizliğinden söz etmek, ancak Türkiye’nin bağımsızlığına, Türkçenin varlığına son vermek isteyebilecek yabancı bir gücün Türkiye’yi zorla ele geçirdiğinde uygulayabileceği bir siyasal davranış örneğidir.

Akalın (2007)’a göre ise Türkçe, daha Uygar Türklerden itibaren bilim dili olarak gelişmeye başlamış; hemen her bilim dalında eser verilmiş, 15. 16. yy’larda Türkçe tıp ve gök bilimi kitapları yazılmıştır. Türkçenin yapısı bilim dili olarak gelişmeye, yeni terimler türetmeye de çok uygundur. Türkçede terim yapımında kullanılabilecek ek sayısı 170’tir. Bu

eklerin getirilebileceği kök sayısı ise binlerle ifade edilebilir. Bunlarla, binlerce yeni söz ve terim türetmek mümkündür. Böyle bir olanak, pek az dilde vardır. Akalın'a göre Türkçenin bilim dili olmadığını söylemek Türkçeyi tanımamaktan ve gücünden haberdar olmamaktan kaynaklanmaktadır.

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre Türkçenin, üniversitelerden, ortaöğretim kurumlarından, bilim ve kültürün üretildiği alanlardan sürülmesi, arka sokaklara doğru itilip sıkıştırılması bu okullarda okuyan öğrencilerin de, Türkçenin yeterliliğine inanmamalarına neden olmaktadır:

“Gencin ‘bilim dili’ ile ilgili tutumunu ölçmeyi amaçlayan, ‘Bilginin edinilmesi için yabancı dilde öğretim gerekmediğinden, eğitimin tamamı Türkçe yapılmalı’ düşüncesine katılmayanların, ulus devletine de en fazla güvenmeyen lise öğrencileri olduğu görülmüştür. Bu düşünceye en fazla katılmayan özel lise öğrencileri ise en fazla yabancı varlığından hoşnut olanlardır” (Kalkandelen, 2002:580).

3.2.3.3 Yabancı Dilde Öğretim Ulusal Dilin Bilim Dili Olarak Gelişimini Engellemektedir

Demircan (2002:263)'a göre “Gelişmekte olan ülke dilleri bilimsel, akademik ve mesleki alanlarda özel amaçlı uluslararası iletişimi kuracak düzeyde görülmediğinden, kültür dışında özel amaçlı dil öğretimine konu olmazlar. Bu açıdan bakıldığında yabancı dille öğretim, ulusal eğitim dilini bilim ve teknik alanlarından dışlayıcı ve kullanımını daraltıcı bir uygulamadır. Bu durumun Türkiye’de yerleştirilmesinin ülkeyi nereye götürebileceği 19. ve 20. yy Osmanlı tarihi yeniden okunarak kolayca anlaşılabilir. Belirli amaçlı dil öğretimi için daha çok bilimsel ve teknik alanlar seçildiğinden, Türkçenin bu alanlarda gelişmesi ve gerekli Türkçe söylemin oluşması engellenmektedir.”

Yabancı dilde özellikle İngilizce öğretim yapılan yüksek öğretim kurumlarının ülkemizde hızla çoğalmasının ve yetersiz bir Türkçe temeline oturtulmaya çalışılan bir yabancı dil öğretimine artan istemin, bilim dilindeki ve özellikle kntbilim dilindeki kirlenmeye katkıda bulunan bir etmen olduğunu sanıyorum. Bu kurumlardaki öğretim üyesi ve öğrencilerin bir bölümünün, Türkçe ile uzaktan yakından ilgisi bulunmayan, türü kendilerine özgü bir dil geliştirmekte olmaları, Türkçeyi bilim dili yapma çabalarına zarar vermektedir (Keleş, 2001: 28).

Dil, toplum gereksinimleri ölçüsünde genişler, gelişir. Dildeki ayrımlar, anlam incelikleri, dili kullananların gereksinimlerine karşılık verir. Ülkemizde bilimin gelişmesine koşut olarak bilim dilimizin de geliştirilmesi gerekir. Çünkü bilginin kişiye mal edilebilmesi için mutlaka kendi dilinde özümsemesi gerekir (Kocaman, 1990:863-4).

Yabancı dilde öğretim nedeniyle, kavramların ve bilimsel terminolojinin ulusal dilde gelişimi yavaşlamakta ya da gelişmemektedir. Bu yüzden ulusal dil önce bilim yapmaya uygun görülmemekte sonra ilgili yabancı dil tarafından istila edilmektedir (Duman, 1997; Göğüş, 1990).

İçen (2001:6)'e göre de “Öğretim dili olarak bir yabancı dilin kullanılması, bilimsel yazı ve tezlerin yabancı dillerde yazılması, Türkçenin bilimsel terimleri karşılayacak biçimde gelişmesini engellemektedir.”

İlerlemek, çağdaş bilimde, teknikte, sanatta elde edilen gelişmelere ayak uydurmak istiyorsak; yeni yabancı kavramları dilimizle karşılamak, güçlü, zengin, doğurgan dilimizin olanaklarından yararlanmak zorundayız. Yabancı dilde öğretim böyle bir çabayı engelleyecek, Türkçenin bir bilim, sanat, teknik ve kültür diline dönüşmesini geciktirecektir (Aksan, 1998; Sav, 2005; Şenses, 2004; Ünalın, 2002; Senemoğlu, 1998; Akalın, 2004).

Yabancı dilde öğretime aşırı saygınlık sağlayan bir ülkede, terim yapımıyla, ulusal dilin anlatım incelikleriyle uğraşma kaygısı olmamaktadır. Bu durum ise ulusal dilin üretici olanaklarının körleşmesine, işlekliliğinin yitmesine yol açmaktadır. Üstelik yabancı dilde öğretim yoluyla yaratılan karma dil ulusal dili yozlaştıracığı gibi, düşünce dünyasında ezberciliğin ve aktarmacılığın yaygınlaşmasına da yol açmaktadır (Kocaman, 1990; Kuleli, 1990; Akdeniz, 1998; Gülsevin 2004; Demirkaya, 2006).

Yabancı terim ve kavramların Türkçesinin öğrenilememesi ve günlük yaşamda kullanılmaması öğrencileri ezberciliğe yöneltir, yeni fikir üretmeyi ve bilimsel gelişmeyi kısıtlar. Bu görüşü destekleyecek şekilde, klinik öncesi dönemdeki öğrenciler, İngilizce eğitimin, Türkçe terminolojinin gelişmesini engelleyip uluslararası bilimsel gelişmelere katılımı kısıtlayabileceğini ifade etmişlerdir. Dilbilimsel değerlendirme süzgecinden geçirildiğinde; meslek jargonunu oluşturan deyim ve terimlerin kullanımı, anadili ve yabancı dille kullanımı sırasında, bellekten geri çekme, anlamlandırma ve benzerleri ile ilişkilendirmede yaşanan zorluklar ile hataların ortaya çıkabildiği bilinen bir gerçektir (Sav, 2002).

“... Söz konusu kavramı, teknolojiyi göstereniyle (sözcüğüyle) birlikte kullanan ya da ondan yararlanan insanlar, onu asla içselleştiremezler, çünkü anadilinde var olan sezgisel bilgiler, yabancı bir dil için geçerli değildir ve beyinde çağrışımlar yoluyla ilişkilendirilen kavram ağında yerini bulamayacağından, yeni düşüncelerin oluşumunda rol oynayamazlar. Bilimsel düşünme dilinde yaratıcılığın sağlanması, bilim üretiminin ve eğitiminin anadilinde yapılmasıyla gerçekleştirilir (Ergenç, 2001: 13).

Yabancı dilde öğrenmek, bilimde ve teknikte yabancıların mantığı ile düşünmek ve konuşmak demektir. Medreseler döneminde eğitim-öğretim dilinin Arapça olması, Türk dili

açısından hangi sonuçları getirmişse, bugün yabancı dille yapılan öğretimden de aynı sonuçları alacağımız kesindir (Ünver, 1991 : 78).

Dilini bilim dili olarak kullanamayan bir toplumun zamanla kendi dilini konuşma dili olarak bile sürdüremeyeceği bilinmektedir. Bu konuda en çarpıcı örnekler, Orta Asya’da Rusçanın etkisiyle zayıflayan Türk lehçelerinde görülmüştür (Aksu, 1998).

Bugün de İngilizce, Türkçenin önüne geçerek onu zayıflatmaktadır. Dil, hem düşüncenin hem kültürün, hem de eğitimin aracıdır. Düşünce, dile aktarılmadığı sürece bilgiye dönüşmez. Bilgi, dilin aracılığı olmadan öğretilemez. Diğer yandan kültürel iletişimde kullanılmayan bir dil, kültür dili; bilimsel iletişimde kullanılmayan bir dil, bilim dili haline gelemmez. Kültür dili gelişmeden kültür, bilim dili gelişmeden bilim gelişemez. Demek ki kültür, dil, düşünce üçgeni sürekli olarak birbirini beslemekte, birinin gerilediği durumda diğerleri de doğal olarak gerilemektedir (Kutlay, 2006). Çelebi (2006:299-300) ise bu olguyu şu örnekle dile getirmektedir:

“Türkçeyi bu haliyle bilim dili olmaktan uzaklaştıran düşünce, yabancı dille öğretim yapma düşüncesidir. Sanat üretilmeyen, bilim yapılmayan ve hatta çoğu yerde kullanılmasına izin verilmeyen bir dilin bilim dili olması elbette beklenilemez. 11. yy’da yazılmış olan Divan ü Lugati’t-Türk’te yer alan kelimelerin sayısı 8624’tür. Oysa aynı dönemde hazırlanmış bir Latince-İngilizce Sözlük’te yer alan kelime sayısı 3000’dir. Türkçedeki kelime sayısı, bu dönemde, İngilizcedeki sayının yaklaşık üç katı kadardır. Türkçe bu asrın başında 100 bin kelimelik dev bir dil iken şimdi 20 binlere kadar düşmüştür. Oysa bu asrın başında 80 bin civarında olan İngilizce şimdilerde 400 binin üzerinde bir kelime hazinesine sahiptir. Görüldüğü gibi, dilin gelişmesi ancak ve ancak konuşulduğu toplumda sahiplenilmesi ile olanaklıdır.”

Sartosun (1990)'a göre hiçbir dil, zengin bir olarak doğmamıştır; ancak zamanla işlenip geliştirilerek bilim ve sanat dili haline getirilebilir. Bilim ve sanat dili olmayan, yalnızca konuşma dilinde yaşayan bir dil ise yok olmaya mahkûmdur.

“Yabancı kaynaktan bilgi aktarmaktan, çalışmaları kutsal metin gibi yabancı dilde, yabancı terimlerle anlatmaktan vazgeçmek ve Türkçenin bilim alanında artık daha fazla hor görülmemesi için Türk bilim adamlarının salt uluslararası bilim ortamında geçerli olduğu için puan almak amacıyla yabancı dilde bildiri sunmak ya da makale yayımlamak yerine, bildikleri yabancı dilleri, Türkçenin bilim dili olarak varlığını kabul ettirmede kullanmaları gerekmektedir” (Kalkandelen, 2002:603).

3.2.3.4 Yabancı Dilde Öğretim Türkiye’de Bilimin Gelişmesine ve Kalifiye Bilim Adamlarının Etkisizleştirilmesine Neden Olmaktadır

“Hepimiz bir dil içinde doğuyoruz. İnsanın insan olması, insanın kendi olması, kendi kimliğini bulması, kendinin bilincine varması da dile bağlıdır. Kullandığımız dilimiz kimliğimizdir. Dünyayla bağlantıyı kuran dilinin gelişmesi engellenmişse, bir ulusun düşünmeye dayanan felsefe alanında, dolayısıyla bilim alanında başarı ortaya koyamayacağı da açıktır” (Akarsu, 2001: 23).

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre kalkınmak için yabancı dilde öğretime değil, her düzeyde nitelikli eğitime, çağdaş yönetim ve örgütlenme dizgesine, kaynakların yerinde kullanımına, ülke değerlerini koruyarak var olan gizil güçleri harekete geçirmeye ve toplumsal bir silkinişe ihtiyacımız vardır. Ergun (1990:914)'a göre:

“Bilginin ve kültürün zayıflamasında Batılı kurumlar, bu ister kolej olsun ister yabancı dille eğitim yapan kurumlar olsun, önemli rol oynarlar. Bağımlılık politikaları, eğitim kurumları ile iletişim-yayıncılık eksenini üzerine oturtulmuştur. Bilgiyi hazır olarak bekleme,

üçüncü dünya ülkelerinin temel sorunlarından. Türkiye’de Türk üniversitelerine yılda 30 bin kitap ve dergi girmektedir. Suudi Arabistan için bu rakam 95 bin, İran için 199 bin, Bulgaristan için 290 bindir. Bu, eğitimin ve bilimin gerilediğinin açık bir örneğidir. Dünyada bilimsel yayınlar neşretmede 150 ülke içinde 43. sırada yer alan Mısır, Şili, Romanya, İsrail, Macaristan, Portekiz gibi ülkelerin gerisinde kalınması da Türkiye’nin içinde bulunduğu durumu göstermektedir.”

Akalın (2004: 45) ve Demircan (1998)’a göre ise ülkemizde yabancı dille öğretim değil adeta İngilizce ile öğretim yapılmaktadır. Ülkenin bilim düzeyinin yükselmesi ancak kendi diliyle olur. İngilizce ile yapılan bilim ise, o ulusun bilim hazinesine yazılmaktadır.

İçen (2001:6)’e göre de akademik unvan yükseltmelerinde yabancı dilde makale aranması, yurtdışında yabancı dillerde basılmış yazıların ülkemiz bilimine ne ölçüde katkıda bulunduğu sorusunu akla getirmektedir. İçen’e göre Türkçe yazılmayan bir bilimsel tez, makale ya da kitap Türk kültürüne katkı sağlayamaz. Bu, Amerika’da çalışan Türkiye doğumlu bir bilim insanının yaptığı buluşun, ülkemiz bilimine katkısı olduğunu söylemek ya da bunu ülkemizde bilimin ne kadar ileri gittiğinin bir göstergesi olarak sunmak kadar gariptir.

Einstein’ın Rölativite Teorisi’nin orijinali İngilizce değildir. Almanya’nın Ulm kentinde doğan ve Alman vatandaşlığının ardından İsviçre ve ABD vatandaşlığına geçen Einstein’ın orijinal teorilerinin hepsi anadili Almancadır. Anadilinde düşünebilen ve soruları yargılayabilen Einstein, buna bir de kendi düşünce ve ufkunu ekleyince, adını tarihe yazdırmıştır. İngilizce düşünmeye çalışan bir Einstein, bugün tarih sahnesinden silinip gidecek bir bilim adamından öteye gidemezdi (ulkucubasinbirliği, 2007).

Tural (2002)'a göre ise yabancı dilde eğitimin yaygınlaşması, bilimsel yayınların o dilde yazılmasını beraberinde getirmekte, bu yüzden toplumda bilgi akışı tam olarak gerçekleşmemektedir. Bu da bilimsel gelişmeyi engelleyen bir tehlike olmaktadır.⁶

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre yabancı dille yayınların bu kadar önemsenmesine, akademik yükseltimlerde yabancı dilde yayımlanmış bir yayının aynı değerdeki Türkçe yayından daha değerli sayılmasına, yabancı dil test sınavını aşamayan öğretim üye ve yardımcılara yükselme olanağı verilmemesine rağmen ne yeni bir buluşa imza atılabilmekte, ne de eğitim ve bilim toplumsal kalkınmaya araç kılınabilmektedir.

Yine yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre nüfusu sadece 10 milyon olan Macaristan'da bütün okullar Macarcadır. Tek bir üniversite 1991 sonrası İngilizce açılmıştır; ama öğrencileri yabancıdır. Macarca ülke dışında hiçbir ülkede kullanılmadığı halde her konuda bizden çok daha fazla Macarca kitap basmaktalar ve her Macar da bir yabancı dil bilmektedir. SCI' de taranan dergilerde yayımlanan makalelerin ülkelere göre sıralamasında ilk 20 sırada yer alan ülkelere yalnız Hindistan yabancı dilde öğretim yapmaktadır. Yani her ülke kendi dilinde öğretim yaparak bilim üretmektedir (Benimdilim.com, 2008).

Bununla birlikte Tural (2002) ve Köksal (2002)'a göre yabancı dilde öğretim yapan üniversitelerde öğretim üyelerinin seçiminde yabancı dil bilgisi, bilimin önüne geçebilmekte, bazen iyi yabancı dil bilen bilim adamı, alanında daha başarılı bir bilim adamına tercih edilebilmektedir. Bu da sınırlı sayıdaki öğretim üyesi kaynağının gereksiz yere iyice daralmasına yol açmakta ve bilimsel gelişmeyi engelleyici olmaktadır.

⁶ Örneğin Hindistan'da bugün basılan kitapların yarısından fazlası İngilizcedir. Gazetelerin ve mecmuaların da büyük oranı yine bu dille yapılmaktadır. Milli, sosyal, kültürel ve politik yayınlar üzerine olan tartışma ve incelemelerin büyük bölümü de bu dille yapılır ve hemen hemen tüm bilimsel araştırma bağları İngilizce olarak kurulur. Sömürge dili, ilmi çalışmalar ve yüksek seviye materyallerinin dağıtımı için bir vasıta haline gelmiştir. Batı dillerinde gerçekleştirilen, eğitim sistemini en üst seviyeleri üzerindeki devamlı egemenlik, yerli dillerde yazılmış teknik ve ilmi kitapların kıtlığına sebep olmuştur (Aksu, 1998:152-3).

Köksal (2004)'a göre bugün Türkçeyi küçümseyerek yalnızca İngilizce yayın yapan bilim adamlarımız, tıpkı Arapça yazan İbni Sina'nın ve Harezmi'nin Arap, Farsça yazan Mevlana'nın İranlı sayılmaları gibi, gelecekte Amerikalı sayılacaklardır.

İnan (1998: 87)'a göre öğretim üyesinin görevi, ne meslekle ilgili bir konuyu yabancı dilde anlatabilme gayretinde olmak ne de iyi yabancı dil konuşmak zorunda olmaktır. Onun görevi, kendi mesleğindeki bilgi birikimini en verimli biçimde karşısındaki öğrencilere aktarmaktır. Bunu da en iyi kendi dilinde yapabilir.

Ayık (2007)'a göre ise akademik hayata İngilizce barajının konulması, bilim yapmak isteyen eğitimcilerin en verimli yıllarını İngilizce sınavlarını atlayabilmek için yoğun bir şekilde İngilizce çalışarak geçirmesine ve kendi konularına yeteri kadar zaman ayıramamalarına neden olmaktadır. Böyle bir yöntem dünyanın hiçbir yerinde olmayıp, bilimsel olarak ilerlememizde bize vakit kaybettirmektedir. Bilimsel yayınları izlemek amaçlanıyorsa bu, tüm yabancı dilde olan kaynakları Türkçeye çevrilerek yapılabilir ki böylece de bu yayınlar her kesimden insanın kullanımına sunulmuş olur.

3.2.4 Yabancı Dilde Öğretimi Siyasi, Hukuksal ve Ekonomik Etkileri Açısından Olumsuzlayan Savlar

3.2.4.1 Yabancı Dilde Öğretim (İki Dilli Öğretim) Ülke Siyasetine Uyum sağlamaktadır

Kula (1998: 43)'ya göre “İki dilli eğitim ülkenin özgün koşullarına göre belirlenmelidir. Amerika ve Kanada, belirgin çok uluslu, klasik göç ülkeleridir. İngilizce, ülke düzeyinde geçerli iletişim dilidir. Etnik göçmen kümelerin toplumsal yaşamın isterlerini yerine getirebilmeleri ve karar alma süreçlerine katılabilmeleri için İngilizce öğrenmeleri zorunludur. O nedenle bu ülkelerin özgün koşulları, gereksinimleri ve yönelimleri

doğrultusunda geliştirdikleri bulgular ve verilerin Türkiye'nin koşullarına, gereksinimlerine ve yönelimlerine her açıdan tam denk düşeceklerini savlamak bilimsellikle bağdaşmaz.”

Demircan (1998:110)'a göre de “Gelişmiş ülkelerde, örneğin ABD’de, iki üç yıl süren “geçici” iki dilli eğitim programları ile öğrencilerin tek dilli (İngilizce) öğretim programlarına uyumları sağlanmaktadır. Rusya’da da aynı amaca dönük çeşitli uygulamalar geliştirilmiştir. Dolayısıyla iki dilli eğitim siyasası ülke gerçekleriyle uyum göstermektedir. Türkiye için böyle bir durum söz konusu değildir.”

Kocaman (1998: 61)'a göre ise “Avrupa ülkelerinin çoğunda ve Japonya gibi gelişmiş ülkelerde anadiliyle öğretim, eğitim siyasasının temelini oluşturmaktadır. İki dilli eğitimi savunanların, gelişmiş ülkelerdeki bu tutumu düşünmeleri gerekmektedir.”

Bununla birlikte Develi (1990) ve Demircan (1998)'a göre bir şekilde iki dilli olan kişi anadilini sokakta ve evde, ikinci dilini ise düşünce ve sanatta, ilimde ve yönetimde kısacası kültür, teknoloji ve siyaset üretmede kullanırsa, ikinci dil ister istemez üstün dil konumuna geçerek, anadilini yavaş yavaş geriletmektedir. Bu da bir ülkenin eğitim siyasasını olumsuz etkileyecek bir durumdur.

Develi (1990:895)'ye göre “Bu durumda bir süre sonra üniversiteleri, devletin üst kadrolarını, Türk dilini iyi bilmeyen, onunla ilmi çalışma yapamayan kimseler dolduracaktır. Kullandığı terimlerin dildeki karşılığını bilmeyen bu ilim adamları, kitap ve makalelerini İngilizce yazacaklar, halkın kültürel kimliğinin Amerikanvari kültürler lehine değişmesini hızlandıracaklardır. Oysa yapılması gereken şey, Türkçeyi çocuklarımıza yüksek kabiliyeti kazandıracak zenginlik ve sağlamlıkta öğretmektir. İyi bir yabancı dil öğretimi ise, asla Türkçeyi feda etmeyi gerektirmeyen, yalnızca iyi yetişmiş öğretmen ve akılcı bir sistem gerektiren teknik bir konudur.”

Kocaman (1998:316)'a göre ülke siyasasına uymamasına rağmen yabancı dille ğretimi savunanların temel savı olan, iki dilli öğretimin biliş ve kavrayış geliştireceği, yabancı dilin, anadilinin ulaşamadığı alanları aydınlatacağı sayılışı bilimsel destekten yoksundur. Üstelik gerçeğleşmesi çoğu zaman olanaksız görülen tam ikidillilik aşamasına gelinceye kadar bireyin anadilinde uğrayacağı engeller ve tkezlemeler göz ardı edilmektedir. Ayrıca konu bu lde kesinlemeli, yalın ve tek boyutlu bir yaklaşımla açıklanamaz. Öncelikle, elimizde ikidilli konuşmacıların anadilinde de başarılı olduklarını gösterecek yeterli araştırma yoktur.

Kocaman (1998)'a göre bu konudaki yanlışlık konuyu salt dilsel ya da ruhbilimsel çerçevede ele almaktan kaynaklanmaktadır. Oysa dil, eğitim, ekonomi, toplumbilim, ruhbilim, din, kültür, siyasa, coğrafya gibi, dil öğretimini kuşatan büyük ölçekli birçok öğe mevcuttur. Bu öğelerin karşılıklı ilişkileri ve dil öğretimini nasıl etkiledikleri incelenmeden, ikidilliliğin biliş üzerinde salt olumlu etkilerinin olduğunu söylemek, bilimin kapsayıcılık özelliği ile bağdaşmamaktadır.

Kula (1998: 63)'ya göre ise “Biliş, kişiliğin niteliklerini belirleyen birçok etmenden sadece biridir ve çalışmalarda bağımsız değişken olarak gösterilmez. Biliş de toplumsal ve kültürel koşulların etkisi altında biçimlenir. İkidilliliğin bilişi sadece olumlu etkilediği savı, tartişma konusudur. İkidilliliğin olumsuz etkilerinden söz eden araştırmalar da vardır. Örneğin ikidilli çocuklarda kekemelik veya ikidilliliğin bilişsel gelişmede gecikme, dilsel beceride eksiklik yarattığı gibi.”

Aksan (1995)'a göre, ikidilliliğin en önemli sonuçlarından birisi, “dil karışması”dır. Bu karışmalar, “ses çizgeleri”ndeki karışma, yani yabancı vurguların belirtilmesi, söz dizimindeki karışmalar vb. şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Bu durumda iki dilli eğitimin neticesi, Amerikan aksanıyla konuşan aydınların yetiştirilmesi olmaktadır.

İkidillinin bilgi ve dilsel ifade açısından üstün olacağı, sadece bir varsayımdır. Almanya’da doğup yetişen ve Türkçeyi yalnızca aile çevresinden öğrenen gençlerin dilsel ve bilişsel üstünlüklerinden kesinlikle bahsedilemez. Bunların bilgiyi başka bir dilde aldıkları ve onun anadilindeki karşılıklarına ulaşamadıkları için anadiliyle ifade edemedikleri malumdur. İki dilliliğin çarpıcı örneklerinden olan bu ikinci kuşak gençler, bırakınız yüksek fikir ve estetik ifadeyi, günlük konuşmada bile zorlanmaktadırlar (Develi, 1990:894-5).

II. Bölümde yer alan ikidillilik kavramı bağlamında yapılan bu tartışmada ise görüldüğü gibi ikidilliliğe ilişkin doğrudan bir olumsuz değerlendirme olmamakla birlikte, iki dilli eğitim olarak değerlendirilen yabancı dilde öğretimin, Türkiye’nin özgün koşullarına uymadığı vurgulanmakta ve bu yönüyle olumsuz yüklemeye tabi tutulmaktadır.

3.2.4.2 Yabancı Dilde Öğretim Sömürge Ülke Konumuna İndirgenmeye Neden Olmaktadır

(Yücel, 1990; Duman, 1997; Gültekin, 1998; Sinanoğlu, 2002; Yıldırım, 1997; Yağcıoğlu, 2007)’na göre bağımsız her ülkenin eğitim sisteminde, eğitim ancak o ülkenin diliyle yapılır. Yabancı dilde öğretim ile “sömürge” ülke konumuna geçmiş olup, zamanımızı, olanaklarımızı, kuşaklarımızı tüketmekteyiz. Eğitim, ulusal niteliğini korumalıdır.

Serin (1998: 95)’e göre Batılı ülkeler, eski sömürgelerinde yaşayan yeni insanların beyinlerini avuçlarında tutabilmenin çaresini yabancı dilde eğitimde bulmuşlardır. Günümüzde bir ülke askeri kuvvetlerce işgal edilince yer yerinden oynamakta ise de, dili dolayısıyla milli hüviyeti yıkılırken hiçbir tepki göstermemektedir. Dolayısıyla bu yöntem, ülkeleri sömürge haline getirmenin yeni yoludur.

“Dünyanın hiçbir ülkesinde, sömürgeleşmiş ülkeler hariç, eğitim yabancı bir dilde yapılmamaktadır ve bu konuda hiçbir taviz verilmemektedir” (Eğitim Hakkını Savunma

Komitesi, 2001). Bu düşünceye katılan Çelebi (2006:292)'i de, konu hakkında şunları aktarmaktadır:

“Birçok bilim adamı tarafından yıllardır dile getirilen ‘yabancı dille öğretim’ konusu ülkemizde maalesef yeterince anlaşılan ve ciddiye alınan bir konu değildir. Türkiye’de yabancı dille öğretim arzusunun sebebini, yabancı dilin öğretilmemesine dayandırmak, eksik bir tanımlama olur. Çünkü özellikle Batılı ülkeler yabancı dille öğretim yapan bazı misyoner okullarının varlığını Türkiye’ye uluslararası antlaşmalarla tescil ettirme gayretini gütmüşler ve de bunu başarmışlardır. Dünyanın hiçbir gelişmiş ülkesinde çağı yakalamak, teknoloji üretmek, bilimsel alanda ilerlemeler sağlamak amacıyla yabancı dille öğretim bir yol olarak seçilmezken, Türkiye’de bu dayatma (ülkemizdeki işbirlikçilerinin de katkısıyla) sanki özellikle uygulatılmak istenmektedir.”

Sinanoğlu (2002)’na göre bu yöntem misyonerlerce ve onların üstü kapalı yeni şekilleriyle, ülkeleri sömürge haline getirip, uzun süre öyle tutmanın en etkili yoludur; çünkü birkaç ayda yabancı bir dil öğretme olanağı varken, kendi dilinin bir kenara atılması, ancak dış güçlerin destekleyeceği bir kültür yıkma ve uzun vadeli dışa bağlama siyaseti sonucudur.

“Azınlık ve yabancı okulların Türk eğitim sistemine olan etkilerinden birisi olan ‘yabancı dille öğretim’, Osmanlının Batılılaşma döneminden başlayarak günümüze kadar süren bir tartışma olmuştur. Ancak azınlık ve yabancı okulların ısrarla yabancı dil öğretmeye devam etmeleri ve özellikle de Fransızca ve İngilizcenin resmi dil olmasını teklif etmelerinin...” (Banguoğlu, 1988:2); “Türk milleti dil öğrenerek dünya bilimini yakından takip etsin ve bu şekilde yükselmeyi sürdürsün, gibi çok ulvi bir gayeye yönelik olduğu elbette ki düşünülemez. Bu okullar, dil kanalıyla kendi kültür ve inançlarını taşımak, kendileri gibi düşünen ve yaşayan bir toplum oluşturmak çabası içinde olmuşlardır. Burada asıl problem ‘dil

öğrenilmesi' değildir. Asıl problem dil yoluyla sokulmak istenen yabancı kültürdür (Karahana: 1978:8) (aktaran: Ertuğrul, 2003 :252).

Ertem (2005:170) 'e göre ise "Bunu bize dayatan Batılı devletler ise kendi ulusal dillerine sevgiyle sahip çıkmaktadırlar":

"F. Almanya'da Türk öğrencilerin %50'den fazlası zorunlu eğitimi terk etmek zorunda kalmaktadır. Çocuğun anlamadığı bir dille verilen derslerin öğrenilemediğinin bundan daha iyi kanıtı olamaz. Ancak Türk öğrencilerin sayısının artması üzerine, okulların hazırlık sınıfları oluşturularak, yoğun bir Almanca öğretimi yapılmıştır. Ancak hazırlık sınıflarında Almancayı ilerleten öğrencinin normal olarak Alman sınıflarına geçmesi gerekirken, ona da bir kısıtlama getirilmiş ve 'Bir normal sınıfta (ister devlet ister özel olsun) yabancı çocuk oranı %20'yi geçemez' denilerek o öğrencilerin iyi bir eğitim almaları engellenmeye çalışılmıştır. Kendi milli dillerini zorunlu bir şekilde öğrettirmeyi amaçlamış olmalarına en somut örnek bu olsa gerektir. Almanya'da dil öğretimine önem verilirken, eğitimin bu dillerde verilmesini engelleyici olarak eyaletler arasında ortak bir eğitim politikası bulunmaktadır. Yabancı dille eğitim Almanlara göre kendi milli kimliklerine ve milli dillerine yapılan bir hakaret olarak algılanmaktadır ve bu duruma müsaade etmezler. Zaten Almanya'daki yabancı ve uluslararası statülü okulların diplomalarını, zorunlu ve temel derslerin Almanca verilmesi şartıyla kabul etmektedirler" (Aksu, 1998:136-8).⁷

"1989 yılında Belçika ve Hollanda'da yabancı dille eğitim yapan kurumların açılması gündeme gelince, bütün kamuoyu karşı çıkmıştır. Belçika'da milletlerarası misafir öğretim üyesi değişim programlarında, yabancı öğretmen kendi dilinde ders verdiğinde, öğrenciler isterlerse, Flamanca sınav olma hakkına sahiptirler. Yabancı dil eğitimi ancak milletlerarası eğitim programlarında veya yabancı öğrencilerin katıldığı, uzmanlaşma gibi programlarda

⁷ Diğer ülkelerdeki duruma ilişkin ayrıntılı bilgiyi için Aksu (1998)'ya bakınız.

kullanılabilmektedir. Milli eğitimde, askeriyede, hükümette yabancı dil kullanılmasını, o kurumlara ‘yabancı bayrağı çekmek’ olarak yorumlamakta ve eğitimin ulusal niteliğinden taviz vermemektedirler” (Serin, 1998: 94).

Kul (2008)’a göre gelişmiş ülkelerde eğitim, o ülkenin ulusal dilinde yapılmakta; sadece bazı okulların bazı yüksek lisans programlarında, uluslararası öğrenci -beyin göçü- çekebilmek için, İngilizce olabilmekte; doktorayla beraber ise tekrar anadiline dönülmektedir. Kul’ göre bugün bilimdeki ve dünyadaki yeri ortada olan Japonya ise çok daha ilginç bir örnektir: Japonya’da eğitim dili Japonca olduğu gibi, çoğu okulda İngilizce de öğretilmemekte; ancak çeviri işine devlet tarafından çok büyük finansman ayrılmaktadır.

Duman (1997)’a göre de dünyanın en iyi üniversitelerinden Tokyo, Osaka ve Kyoto üniversitelerinde, değişim öğrencilerine dahi İngilizce dersleri verilmemekte, birçoğunda İngilizce yüksek lisans veya doktora dersleri bulunmamaktadır. Ancak en iyi dergileri, en kaliteli üniversitelerle ortak çıkartabilmektedirler.

Gelişmiş tüm ülkelerin kendi dillerinde eğitim yaparak ilerlemesi ve pek çok bilimsel teknolojik vb. gelişmeye imza atması söz konusu iken, yabancı dilde öğretimin sadece azgelişmiş ülkelerde ya da bir zamanlar sömürge olup da bağımsızlığına (!) yeni kavuşmuş ülkelerde uygulanması, üzerinde önemle durulması gereken bir noktadır. Yabancı dilde öğretim yapan ülkeler Nijerya, Kenya, Etiyopya, Uganda, Tanzanya, Filipinler, Macaristan, Bulgaristan ve Türkiye gibi azgelişmiş ya da bir zamanlar (!) sömürge olmuş ülkelerdir (Arslanoğlu, 2004: 12). Bu konuda pek çok ülkenin eğitim sistemini inceleyen Aksu (1998:119-163)’nın araştırmasının sonuçları da yukarıdaki açıklamalara kaynaklık etmektedir:

“Genel anlamda bütün sömürge altındaki ve geçmişinde bir sömürge baskısı yaşamış ülkelerin kültür ve eğitiminde Batının izlerine rastlanılmakta ve çok miktarda okul ve

üniversite yabancı dilde tedrisatı, anadiline karşı olarak sürdürmektedir.⁸ Bütün eski İngiliz sömürgelerinde (resmi dili Svahili olan Tanzanya dışında), İngilizce birinci resmi dildir ya da iki resmi dilden birisidir. Büyük Sahra'nın güneyindeki eski Fransız sömürgelerinde de, Fransızca hem resmi dildir hem de eğitim dilidir. Büyük Sahra'daki devletlerde resmi dil Arapça olmakla birlikte, eğitim dili Fransızcadır. İngilizce 70 ülkede ve toplumda birinci dil veya yerel dil ile birlikte iki dilden birisidir. Bangladeş'ten, Nijerya'ya, Hindistan'dan Güney ve Orta Afrika ülkelerine kadar birçok ülkede öğretim, yazışma ve resmi dildir. Galler, İskoçya ve İrlanda'da da tek dil olan İngilizce ile eğitim yapılmaktadır. Bu tarz eğitim 16. ve 17. yy'lardan itibaren Batılı kültür hegemonyasının bir yüzü olan misyoner ve evangelist politikalarının devamıdır.”

Aksu (1998)'ya göre yabancı dilde öğretim ülkemizde son iki asırdır görülmeye başlamıştır. Sinanoğlu (2002)'na göre ise yabancı dilde öğretim ile ülkemiz tarihte eşî görülmemiş bir oyuna getirilmektedir. Hiçbir zaman sömürge olmamış, büyük devletler kurmuş bir millete, sömürge eğitimi aşılanmaktadır. Bu böyle giderse ne Türk bilimi, ne Türk dili, ne Türk edebiyatı, ne Türk şuuru ne de Türk milleti kalacaktır. Sadece hamburger ve coca cola tüketen, ithal malları almak için hamallık ve acentalık eden, dünyada hiçbir hakkı, hukuku ve haysiyeti olmayan, itilip kalkılan bir insan güruhu meydana gelecektir.

Ünalın (2002:181)'a göre bir dil, o dili konuşan toplumun kültüründen bağımsız düşünölemeyeceğinden, öğrenilen dile ait ülkenin kültürü, bu dili öğrenenleri ister istemez kuşatmaktadır.

⁸ Örnek vermek gerekirse “Bağımsızlığını 1947’de kazanan Hindistan’da yaklaşık 850 dil vardır. 1949 Federal Anayasası başlıca 14 dilin varlığını kabul etmiş, İngilizcenin en fazla 15 yıl süre ile yardımcı dil olarak kullanılmasını ve federal dil olarak, ülkenin en çok konuşulan dili Hinducayı seçmiştir. Ancak İngilizce bir iletişim ve ortak dil olarak benimsenmiştir. Hint toplumunun üst sınıfı, çocuklarını bugün de İngiliz tipi okullara göndermektedir. Bu, Hindistan’ın dışa bağımlılık politikasının devam ettiğini göstermektedir. Hindistan’da eğitim sisteminin yapısı bütünüyle İngiliz tarzıdır (Aksu, 1998:151-154).

Aksu (1992)'ya göre dünyada yabancı dilde öğretim yöntemini uygulayan ülkelerin tamamı sömürgeleşmiş ya da bunun baskısını hissetmiş ülkelerdir. Buradan çıkarmamız gereken sonuç ise, büyük hızlanmalar yaşayan, kendi benliklerine ve dillerine sahip çıkarak önemli aşamalar kaydeden uluslar gibi,⁹ kendi dilimize sahip çıkarak; bilimsel, kültürel, sosyal, siyasal vb. alanlardaki gelişimde, dilimizi kullanmanın ne kadar önemli olduğunu anlamamızdır. Tılfarhoğlu (2008)'na göre ise yabancı dil öğretimi için eğitim-öğretim dilinin mutlaka yabancı dilde olmasının gerekmediğine çarpıcı örnekler vardır:

Skale dergisinin 1993 yılı 1. sayısında yayımlanan 'Sayılarla Avrupa Topluluğu' adlı yazısında verilen bilgiye göre, Avrupa topluluğunda 20-24 yaş arası gençlerin % 83'ü en az bir yabancı dile hâkimdir, bu daha yaşlılarda % 50 civarındadır. Belçika, Hollanda, İsviçre gibi ülkelerde bu oran çok daha yüksektir. Buna karşın Avrupa'da bütün ortaöğretim ve üniversite öğretimi kendi dillerinde yapılmaktadır. Diğer bir örnek ise, nüfusu sadece 10 milyon olan Macaristan'dır. Macaristan'da bütün okullar Macarcadır. Tek bir üniversite 1991 sonrası İngilizce açılmıştır; ama öğrencileri yabancıdır. Macarca ülke dışında hiçbir ülkede kullanılmadığı halde her konuda bizden çok daha fazla Macarca kitap basmaktalar ve her Macar da bir yabancı dil bilmektedir. SCI' de taranan dergilerde yayımlanan makalelerin ülkelere göre sıralamasında ilk 20 sırada yer alan ülkelere yalnız Hindistan yabancı dilde öğretim yapmaktadır. Yani her ülke kendi ulusal dilinde öğretim yaparak bilim üretmektedir.

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlerce, yabancı dilde öğretimin sadece az gelişmiş, daha önce sömürgeleşmiş ve bugün de sömürge olmaktan kurtulamamış ülkelere

⁹ "Mesela, teknolojik gelişme bakımından ileride olan Japonya'nın, Avrupa topluluğu ülkelerinden olan Danimarka'nın, ABD ile politik ve ekonomik yönden yakın ilişkisi olan İsrail'in eğitim dili, kendi dilleridir. Bu ülkelerde eğitim görmek isteyen yabancı uyruklu öğrenciler bile, o ülkenin dilinde sınava girerler. O dili bilmeyenler, dil öğreniminden geçtikten ve başarılı olduklarına kanaat getirildikten sonra akademik programa geçebilmektedirler. Üç ülkenin de ortak yanı, üniversite öğrencilerinin, İngilizceyi bilmeleridir. Ancak bunu temin etmek için bu ülkeler eğitimlerini o dille yapma yerine, o dili ayrı bir ders konusu olarak öğretmektedirler" (Tevruz,1990:524).

görülmesinin ve ülkemizde bu yöntemin kullanım alanı bulmasının sebepleri ise aşağıdaki gibi ortaya konulmaktadır.

Duman (1997)'a göre bağımlılık durumunun devamını sağlamak amacıyla gelişmiş ülkelerin az gelişmiş ülkelere yönelik olarak bilinçli politikalar üretmesi, kurumlar ve kavramlar yaratması yeni sömürgecilik olarak adlandırılmaktadır. Çevre ülkelerin merkez ülkelere bağımlılığını pekiştiren ya da belirleyen birçok etmen vardır. Bunlar ekonomik, siyasi, askeri, teknolojik, eğitimsel ve kültürel bağımlılık olarak ele alınmaktadır. Eğitime bu bağlamda çok önemli bir işlev yüklenmektedir. Çevre durumundaki ülkelere eğitim dizgeleri, merkez ülkeler tarafından gerekli şekle sokulmakta, eğitim programları yenilenmekte, eğitimin amacı değiştirilmekte, öğrenim dili sömüren ülkenin diline dönüştürülmektedir.

Bununla birlikte Duman (1997)'a göre egemen sermaye, az gelişmiş ülkelerdeki politikalarını sorunsuzca uygulayabilmek ve o ülkelerdeki aydınları, küreselleşmenin geri kalmış ülkeler için iyi olduğuna ikna edebilmek için, o ülkelerin aydınlarını yanına çekmeye çalışmaktadır. Bunun için de, onların ulusal değerlerini, kültürünü zayıflatarak bilim ve teknoloji ile olan bağlarını kesmekte; kendilerine ait olan tüm kültürel değerleri onların gözünde yüceltmeye çalışmaktadır. Bu noktada yabancı dilde öğretim veren kurumlar çok önemli bir işleve sahip olmaktadır.

Sevinç (2004:130)'e göre de bu anlamda örneğin ‘Robert Kolej, Amerika Birleşik Devletleri’nin Türkiye’de kurduğu en mühim kültür, siyaset ve eğitim kurumudur. Amerika, bu kolej vasıtasıyla yüz yılı aşkın bir süreden beri bizim kültürümüzle sa vaşırken, (.....) özenle eğittiği idareci sınıfı, yazar, gazeteci, sanat ve bilim adamlarını kullanarak, Türkiye’yi denetim altında bulundurmıştır.”

Demircan (2006)’a göre de öğretimin yabancı dilde olmasının sebebi bilim aşkı için değil, ticaret ve sömürü aşkı; cehaletin denetimi ve en yeteneklilerin yurt dışına beyin göçünü sağlamak içindir. “ABD, İngiltere, Almanya gibi ülkeler seçecekleri yurttaşları kaynak ülkelerde eğittiriyor, sonra da göçmen olarak alıyor” (Kalkandelen, 2002:173).

Kul (2008), emperyalist güçlerin, sömürmeye çalıştıkları ülkeleri sömürmeye kalkıştıklarında, bunu aydınların engelleyip, halkı aydınların uyardığını; işte bu yüzden de emperyalist güçlerin, başından beri aydınları parçalamayı, kendine özendirmeyi, kendi gibi yetiştirmeyi amaç edinmiş olduklarını ifade etmektedir. ‘Misyoner’ kelimesinin de buradan geldiğini belirterek, ‘misyoner’likle ilgili olarak, ‘American Missions in the Near East’ adlı eserinde E. Mead Earle’nin söylediklerini aktarmaktadır: “Misyonların temel işlevi, ticarete uygun bir ortam hazırlamaktır. Yerli halkın dünya ve Batı uygarlığını yakından tanımaları, o bölgelerdeki halklar gibi yaşama isteğini arttırmakta, bunun da doğal sonucu olarak ticari faaliyet artmaktadır.”

Kul (2008)’un verdiği bir başka örnek şudur: Washington Yakınoğu Politikaları Enstitüsü’nün hazırladığı raporda ABD’nin bölge çıkarları için izlemesi gerektiği yolun ana hatlarından bazıları şunlardır: ‘1.Eğitim kurumlarında din ve etnik ağırlıklı müfredat sağlamak, 2.Özel eğitim kurumlarında yabancı dilde eğitimi teşvik, 3.Atatürkçülük eğitiminde Batı ve ABD karşıtlığının önüne geçmek’. Kul’a göre 1.madde olan “din ve etnik ağırlıklı müfredat” bize 100 yıl öncesinin padişahçı kafalarını hatırlatmaktadır, yani bugünkü gerici kesim ya da “ılımlı İslam”ı. 2.madde olan “yabancı dilde eğitimi teşvik” ise, dünün ‘mandacı’ zihniyetini, bugünün ise ‘Batıcı’ olanlarını anlatmaktadır. Kul’a göre 3.madde bu durumda çok anlamlı olmaktadır; çünkü 1. ve 2. maddeyi Mustafa Kemal Atatürk ortadan kaldırmıştır. 3.maddede “Atatürkçülük eğitiminde Batı ve ABD karşıtlığına engel olmak” ifade ediliyordu diyen Kul’a göre bu maddeyle Kemalizm’in ayrılmaz parçası olan antiemperyalistlik

çökertilmek istenmektedir; 1. ve 2. madde ile mücadele edecek yeni antiemperyalist Kemalistler yetişmesin diye.

Sevinç (2004)'e göre ülkelerinde lider olacak kimseleri zihnen ele geçiren yabancı okulların tümü kapatılmadan ve Türkçe ülkenin bütün okullarında yegâne eğitim dili olmadan Türkiye kendini emniyette hissedemeyecektir. Çünkü bu uygulamalar, emperyalist ülkelerin bağımlılığı sürekli kılmak için yaptığı bilinçli, planlı, programlı çabaların ürünüdür.

II. Bölümde yer alan “emperyalizm/kültürel emperyalizm” kavramı bağlamında alanyazında yapılan ve yukarıda sunulan tartışmalarda görüldüğü gibi yabancı dilde öğretim sömürge ülkelerde uygulanan, ülkeleri sömürge haline getiren bir uygulama ve emperyalizmin, ülkeleri sömürge ülke haline getirmesinin yeni bir yolu olarak değerlendirilmekte ve olumsuz yüklemeler taşımaktadır.

3.2.4.3 Yabancı Dilde Öğretim Misyoner Okullarının Yaşam Bulmasına Neden Olmaktadır

Sarıhan (2005b:85-86)'a göre “Yabancı dille öğretim, Türkiye’ye 19. yy’ın misyoner okullarının kötü bir mirasıdır. Amerikalılar, İngilizler, Fransızlar tarafından açılan bu okullar, Levantenlerin çocuklarıyla birlikte, azınlıkların ve onlarla ilişkili olan Türk-Müslüman ailelerinin çocuklarını da eğitmişlerdir. Osmanlının yıkıntıları içinden çıkan Türkiye Cumhuriyeti, Patrikhane’yi olduğu gibi, bu okulları da bütünüyle kaldıramamış, ancak Lozan’la sınırlandırmıştır. Ne var ki Türkiye’yi yönetenler, çocuklarını bu okullara göndererek ayrıcalıklı konumlarını sürdürmüşlerdir. 1950’den sonra bu okullar yeniden moda olmuş, bu kez devlet eliyle yabancı dille öğretim yapan lise ve üniversiteler açılmıştır.”

Akalın (2003)'a göre de yabancı dilde öğretim, misyonerlerin işidir. Yabancı dille öğretim ilk olarak 1700’lerden itibaren Osmanlı topraklarında açılmaya başlanan misyonerlik

okullarıyla gündeme gelmiştir. Bu okulların sayıları, Osmanlı Devleti'nin zayıflamasına paralel olarak artmıştır.

Gültekin (1998:295)'e göre ise 19. yy'da Osmanlıda yaşanan sömürgeleşmeye doğru gidiş, Osmanlıcanın yerine Batı dillerini geçirme eğilimini doğurmuştur. Ülkeyi sömürge yapmak için harekete geçen kuvvetler, bu eylemlerinde başarıya ulaşmanın bir aracı olarak Batı dillerini dayatmışlardır, bu dayatmayı kabul etmeye hazır bir komprador kesim ise hızla oluşmuştur:

“Anadolu'nun her tarafına yayılan misyoner okulları, sömürgecilerin dillerini ve kültürlerini ülkemizde hâkim kılmaya yönelikti. Galatasaray ve Robert Kolejle başlayan yabancı dille eğitim yapan okullar, önce sadece azınlık çocuklarını alırken, aradan çok zaman geçmeden Türk çocuklarının gittikleri okullar haline geldiler. Eğitimi yabancı dillerde gerçekleştirmek isteyenlerin gerekçeleri hep aynıydı. Türkçe ile bilim yapılamazdı. Bilim, Batı dilleriyle yapılıyordu. En son teknolojik gelişmeleri izlemek, bilime ulaşmak ancak bu dillerde eğitim yapmakla mümkündü. Gerekçenin altında yatan neden ise emperyalist güçlerin sömürme istemleriydi.”

Tozlu (1991) da, Osmanlı eğitiminin Batılılaşma sürecine girmesi konusunda yabancıların bazı devlet adamlarını etkilediğini ve bu şekilde Osmanlı eğitimi Batılılaşma yolunda hızlandırdığını; bunu temin etmek için de, bazı Batı eğitim sistemlerini ve okullarını çok cazip göstererek, önce onların alakalarını uyandırdıklarını, sonra da model olarak sunmaya çalıştıklarını belirterek, bu yolla Türk halkını Fransızlaştırmak, Almanlaştırmak, İngilizleştirmek ve hatta Ruslaştırmak için çalıştıklarını vurgulamaktadır.

Ertuğrul (2003)'a göre de Osmanlı'nın son dönemlerinde Batılı devletlerle eğitim alanında görülen işbirliğinin temelinde, Osmanlı'nın eğitim mekanizmasının ele geçirilmesi ve bilfiil

bu kurumların yönetilmesi söz konusu olmuştur.¹⁰ Bu noktada azınlık ve yabancı okulları, Batılı eğitim anlayışının ve düşünüşünün daha iyi, daha kaliteli ve daha üstün olduğu düşüncesini Osmanlıya yaymaya çalışmıştır. Osmanlıya yüzyıllar boyu düşman olan Batılıların, tam da Osmanlının en zayıf dönemlerinde ona bu kadar yardımcı olmaya çalışması ve Osmanlıyla çeşitli alanlarda ittifak arayışlarına girmesinin hiç de hayra alamet olmadığını tarih göstermiştir.

Tozlu (1991)'ya göre Islahat Fermanı'nda eğitime büyük yer verilmiş¹¹ ve bundan sonra Osmanlı; kültür, eğitim, öğretim, siyasi kanaat ve düşünce alanında hızlı bir parçalanmaya doğru gitmiştir. Bu fermana dayanan gayri Müslim cemaatler Batılıların yardımıyla memleketin her tarafında dini ve milli okullar açmışlar ve devletin bütünlüğünü bozacak faaliyetlerde bulunmuşlardır. Öyle ki, Fransız Milli Eğitim Bakanı Victor Dury, daha Galatasaray Lisesi açılmadan önce Şarkta menfaatlerinin olduğunu, bu nedenle Garp medeniyetini Osmanlının içine sokmak gerektiğini, bunun yolunun eğitim olduğunu, bunun için de Osmanlıda Fransız okullarının açılması gerektiğini söylemiştir.

“Galatasaray Lisesinin ilk müdürü Sovle'nin tespitleri de bu yöndedir: ‘Osmanlının başlıca şehirlerinde Galatasaray Lisesine benzer okullar kurulmalıdır. Bu okullar süratle genişletilmelidir. Bu okulda yetişecek olan Müslüman öğretmenler, Fransız eğitimi ve kültürüyle yoğrulmuş olarak, yabancıların yerlerini tutacak ve Fransa'nın Şark menfaatini böylece korumuş olacaktır’” (Ünal, 2002:247).

Sevinç (2004: 29)'e göre de “Misyonerler Türkiye'ye uyguladıkları medenileştirme programı çerçevesinde kendi kültürlerini önce Türk çocuklarına, sonra da Türk aydınlarına

¹⁰ Öyle ki Türk eğitim tarihinde, Türk sosyal ve siyasi hayatında büyük depremlere yol açan Galatasaray Lisesi; Robert Koleji mezunlarının, Osmanlı Devleti'ni Amerika'nın nüfuzu altına sokacağından endişe eden Fransa'nın, Babilî üzerindeki etkisini muhafaza etmek için bir an evvel Fransız diliyle eğitim yapan bir okulun açılmasını milli siyaseti için vazgeçilmez gördüğünden açılmıştır (Sevinç, 2004: 69).

¹¹ Zaten bu ferdandan sonra, imparatorlukta yabancı dille eğitim veren kurumlar artmış ve yabancı okullar bütün bölgelere örümcek ağı gibi yayılmıştır (Aksu, 1998:59).

benimseteceklerdi. Ele geçirilen bu bedbaht aydınların kendi değerlerini ‘alaturka’ olduğu gerekçesiyle reddetmelerini sağlayıp, onları Türkiye’ye karşı adeta bir ajan gibi kullanacak, aydınla halkın, halkla devletin kültürel ilgisini keserek, ülkeyi bir kimlik bunalımına sürükleyeceklerdi. Doğu ile Batı arasındaki tarihi mücadelenin temelinde yatan saik hegemonya olduğuna göre, kendi kültürlerini yerleştirerek, Doğu’ya hâkim olacaklardı.”

Sevinç (2004: 29-52)’e göre “‘Doğu’da Fransızca konuşan bir kişi, Fransızca düşünüp, Fransızca davranmaktan çok uzak değildir, bu kişi hem maddi ihtiyaçları için hem de manevi istekleri için yüzünü doğal olarak Fransa’ya çevirecektir’ diyen Delcasse’nin; ‘Fransız dil ve kültürüyle yetişenlerin, Fransız nüfuzunun mükemmel birer vasıtası haline geldiğini görünce, 26 Eylül 1906 tarihli Fransız Resmi Gazetesi’nde yayımlanan raporunda: Fransızca eğitim veren her okul Fransız okuludur. Öğrenciler, çeşitli memleketlerde Fransa’nın araçlarıdır’ diyen Fransız hükümetinin Osmanlıdaki Fransız okullarını denetlemekle görevlendirdiği Charlot’un sözleri de bu gerçeği göstermektedir.”

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre yabancı devletler gerek misyonerler, gerek azınlık ve yabancı okulları, gerekse de bugün olduğu gibi yabancı dilde eğitim yapan kurumlarda yetişen elit grup aracılığıyla, Tanzimat döneminden itibaren, Türk toplumunun değerlerini etkilemek yönünde çaba içindedirler.

Yağcıoğlu (2007)’na göre geçmişte de özellikle zengin ve elit ailelerin, çocuklarını iyi bir dil öğrenmeleri, medeni olmaları, Avrupa seviyesinde eğitim görmeleri ve toplumda aydın bir insan olarak yer almaları, modern tarzda bir yapıya ve eğitim olanaklarına sahip olmaları amacıyla azınlık ve yabancı okullarına gönderdikleri bilinmektedir. Durum bugün de aynıdır. “Daha iyi”ler adına Türk gençleri, azınlık ve misyoner okullarının devamı niteliğinde olan yabancı dilde eğitim yapan okullara gönderilmektedirler.

Sinanoğlu (2002)'a göre Osmanlının son yılları bizim için ders verici olmalıdır. Yabancı dilde öğretim yapan kurumlar, büyük devletler tarafından siyaset ve kültür üssü olarak görülmektedirler. Ulusal Kurtuluş Savaşı yıllarında İstanbul okullarında işgalci güçlere karşı geniş bir gençlik hareketi görüldüğü halde, Galatasaray'ın ve yabancı dilde öğretim yapan diğer okulların bunun dışında kalması acı bir örnek teşkil etmektedir. Yine, bu tür okullardan mezun olan öğrencilerin o yıllarda büyük devletlerin mandası altına girmeyi istemeleri de çarpıcı bir gerçek durumundadır. Dün üzerinde güneş batmayan ülkenin himayesine girmenin bizim kurtuluşumuz olduğunu savunanlar ile bugün eğitim dilinin İngilizce olması gerektiğini ve ancak bu şekilde modern olabileceğimizi savunanlar arasında hiçbir fark bulunmamaktadır.

Açıklamalardan görüldüğü üzere 2. bölümde yer alan misyonerlik kavramı bağlamında tartışılan bu konuda, yabancı dilde öğretim yapan kurumlar doğrudan misyoner okulları olarak nitelendirilmemektedir. Ancak, geçmişte misyoner okullarının Osmanlıda yarattığı tahribatların günümüzde de yaşanabileceği “kaygısı” taşınmakta ve bu çerçevede eleştiri konusu olmaktadır. Çünkü bu kurumlarda yetişen bireylerin ülkesinden, toplumundan, kültüründen, ulusal değerlerinden vb. uzaklaşacağı, tüm bunlara yabancılaşacağı ve yabancı dilin kültürüne yakınlaşacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla misyoner okulları ile yabancı dilde öğretim yapan kurumların farklı oluşumlar olmalarına rağmen aynı “olumsuz sonuçlara” yol açabileceği düşünülmektedir.

3.2.4.4 Yabancı Dilde Öğretim Milli Servet Kaybına Neden Olmaktadır

Köksal (2002)'a göre yabancı dilde öğretim milli servet kaybına neden olmakta, her yıl milyonlarca dolar, yabancı dilde öğretim yapan kurumlar yüzünden yurt dışına akmaktadır. “Örneğin yabancı dilde öğretim yapılan bir üniversitede ortalama kitap ücreti 400 ile 500

dolar arasında değişmektedir. Her sınıfta 50 kişi olduğunu düşünürsek, 4 yıllık bir öğretim için Türkiye önemli ölçüde kayıplara uğramaktadır” (Akalin, 2004: 45).

Akalin (2003)’a göre yabancı dille öğretimle kullanılan kitaplar, dünyada büyük bir pazar oluşturmaktadır. Bu kitapların büyük bir bölümü Oxford ve Harvard yayınıdır ve çoğunlukla Singapur gibi Uzakdoğu ülkelerinde çok ucuza mal edilerek basıldığı halde, Türkiye’ye Oxford ve Harvard fiyatlarıyla satılmaktadır; bu ise işin ekonomik boyutunu gözler önüne sermektedir.

Sinanoğlu (2002)’na göre de yabancı dilde öğretim ile Amerikan ve İngiliz kitap şirketlerine büyük miktarda para aktarımı olmaktadır. Eğitimin, ulusal kalkınmayı da geliştirmek zorunda olduğunu söyleyen Sinanoğlu’na göre yabancı dilde öğretim veren okullarda işlenen ders kitapları ulusal ekonomimize büyük darbedir. Üstelik beyin göçü ile ulusal ekonomimiz ve de bilimimiz için çalışması ve üretmesi beklenen bireyler de yurt dışında çalışmaktadırlar.

Ayrıca Köksal (2002)’a göre yabancı dilde ders verecek ve öğrenciyle iletişim kurabilecek düzeyde iyi yabancı dil bilen yeterli sayıda öğretmen yetiştirmek, çok yüksek maliyet gerektirecektir. Yabancı öğretmen getirtmek ise pahalı olduğundan bu uygulamanın ekonomik yönünü Türkiye kaldıramayacaktır.

Bununla birlikte Duman (1997)’a göre yabancı dilde öğretim, bu okullarda ihtiyaç duyulan ders kitaplarının yazımı, basımı, dağıtımı gibi çalışma alanlarının sömürülen ülkede gelişmesini önlemektedir. Bu yüzdendir ki 20.yy’ın ikinci yarısında bağımsızlığını kazanan birçok ülkenin, kendi dillerinde kitap basacak imkânı yoktur. Okullar için ders araç gereç ve donanımları, kendi ülkelerinde üretebilecek altyapıya sahip değildirler. Bugün Afrika ülkelerinin pek çoğunda akademisyenler için Amerika, Britanya ya da Fransa’da basılmış kitaplara ulaşmak, kendi ülkelerinde basılmış bir kitaba ulaşmaktan çok daha kolaydır.

Gerçekten de yabancı dille eğitim veren okullarda, Amerika'dan, İngiltere'den ithal edilen çok pahalı kitapların okutulması, ülkemizin ithalatında ciddi anlamda bir yekûn teşkil etmektedir. Bu kitapların, ülkemizde hazırlanıp okutulmasının önü ise tıkanmış durumdadır, çünkü bu kitaplar, bu ülkelerin gelir kalemlerinden biridir (genç bakış, 2006). Aksu (1998:167-8) ise konuyla ilgili olarak şu verileri aktarmaktadır:

“Türkiye’den Amerika, Kanada, İngiltere, Almanya gibi ülkelere her yıl 375 doktor, mühendis ve ilim adamı göç etmektedir. Bu elemanların yurt dışına gitmeleri sonucunda, Türkiye’nin göç eden kişi başına ortalama 175 bin US dolarlık maddi zararı olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak bu elemanların yurt dışına göç etmeleri sebebiyle Türkiye’nin her yıl 65 milyon US dolarlık bir maddi zararı olduğu anlaşılmaktadır. Bu miktar, 1978 öncesi rakamlara dayanan bir kaybı ifade ediyor, 1984/5 istatistikleriyle değerlendirilecek olursa bu kaybın 100 milyon US doları aştığı anlaşılır. ABD’nin diğer ülkelere kazandığı beyin gücü konusunda yapılan incelemelere göre, 1949-67 yılları arasında, ABD’ye 100 bin yabancı doktor gelmiştir. Araştırmaya göre bu yabancı doktorların sağladığı ekonomik fayda 12 yeni tam teşekküllü tıp fakültesinin kurulu maliyetine karşılık gelmektedir. 1970’te yapılan bir başka çarpıcı araştırmaya göre ABD’de bulunan Latin Amerikalı doktora öğrencilerinin %64,3’ü, Afrikalıların %42,1’inin, Asyalıların %90’ının Avustralyalıların %39’unun doktora öğreniminden sonra ABD’de kaldığı saptanmıştır. Kongrede sunulan bir raporda, beyin göçünden 835 milyon dolar kazanıldığı belirtilmiştir. Bugün Amerika üniversitelerinde 450 binin üzerinde başka ülkelere gelmiş öğrenci ve akademisyen bulunmaktadır. 1995’te ABD’ye gelen yabancı öğrenci sayısı 59 binin üzerindedir. Halen Nobel ödüllerini Amerikalı bilim adamları ve bilim araştırma gruplarının kazanmasında yabancı öğrencilerin ve nitelikli akademisyenlerin çok büyük katkısı vardır.”

Ancak belirtmelidir ki, ‘lkemizde bilimin gelişmesinin önlenmesi’, ‘bilim insanlarımızın etkisiz hale gelmesi’, ‘Türkçenin bilim dili olarak gelişmemesi’, ‘dilimizin kullanımının bozulması’, ‘ulusal birliğimizin bozulması’, ‘milli servet kaybı yaşanması’ gibi kimi olguların yaşanmasında, yabancı dilde öğretim olgusunun etkisi olabilir; ancak bunu sadece yabancı dilde öğretime bağlamak, eksik ve hatta yanlış bir tanımlama olacaktır. Bu olguların yaşanmasının, pek çok etkenle birlikte var olduğu bir gerçektir. Bu olgularda yaşanan olumsuzluklarda ‘yabancı dilde öğretim’ değişkeninin varsa rolünün ne olduğunun, savların da ötesinde, birtakım verilerle ortaya konulmasının daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

3.2.4.5 Yabancı Dilde Öğretim Hukukun İşlevsiz Hale Gelmesine Neden Olmaktadır

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşler, bu yöntemin hukuka aykırı olduğunu ve bu durumun ulusal eğitim ve ulusallık anlayışını da tahrip ettiğini düşünmektedirler. Yabancı dilde öğretimin hukuka aykırı olduğunu düşünenler, bu görüşlerini aşağıdaki kanun maddelerine dayandırmaktadırlar¹²:

3 Mart 1924’te kabul edilen ve Cumhuriyetimizin devrim yasaları içinde yer alan Tevhid-i Tedrisat Kanunu.

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre, bu kanun yabancı dilde öğretim ile işlemez duruma getirilmektedir. Bu aynı zamanda ulusal eğitim ve ulusallık anlayışıyla da uymamaktadır.

1982 anayasasının 3. ve 42. maddesinde Türk eğitim sistemi düzenlenmiştir. 3. maddeye göre: Türkiye devleti, ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütündür. Dili Türkçedir; 42. maddeye göre ise: Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına anadilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez.

¹² “T.C. Milli Eğitim Mevzuatı T.C Anayasası”, Tebliğler Dergisi, 1999, C.1 s.7-70’ten alınmıştır.

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre bu açık Anayasa hükümlerine rağmen, yabancı dille eğitimi teşvik eden yasalar oluşturulmuştur. 2923 sayılı ve 19.10.1983 tarihli Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu, Türkiye’de yabancı dille eğitimi düzenleyen ve bu tarzda eğitim veren özel, Türk, yabancı ve azınlık okullarının uyacağı kuralları belirleyen kanundur.

Aksu (1992)’ya göre bu kanunla yabancı dille öğretime açık kapı bırakılmış ve yabancı dille eğitim veren okulların kurulmasına olanak tanınmıştır. 1983’ten itibaren ise bu okulların artışına ivme kazandıran düzenlemeler yapılması, Türk eğitim sistemi içerisinde eğitimde fırsat eşitliğini ve genel ve milli dengeleri bozan uygulamalara giderek destek verilmiştir.

Türk Milli Eğitiminin genel amaçları arasında şu ilkeler yer almaktadır: 1. Türk milletinin bütün fertlerini, Atatürk ilke ve inkılâplarına ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren yurttaşlar olarak yetiştirmek; 2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya gücüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek ve yine özel amaçlar arasında yer alan 3. İyi yurttaş, özgür düşünceli insan, milli kültür değerlerini benimsemiş, kültürel kimlik sahibi insan yetiştirmek.¹³

Yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre bu okullarda yetişen bireyler yabancılaşma, kimlik krizi, bireycilik, beyin göçü, gibi olguları yaşamakta; toplumundan

¹³ “T.C Milli Eğitim Mevzuatı Milli Eğitim Temel Kanunu”, Tebliğler Dergisi, 1999, C.5, s.2347-2365’ten alınmıştır

uzaklaşmakta, geleneklerinden kopmakta, yabancı alışkanlıkları ve değer yargılarını edinmektedirler. Bu durumda “milli” eğitimin genel ve özel amaçları arasında da sıralanan ve ulusal eğitimin yetiştirmesini beklediği insan modelini yetiştirmekten uzak görünmekte; dolayısıyla ulusal eğitim ve ulusallık anlayışına da ters düşmektedirler.

Türk milli eğitiminin temel ilkeleri arasında ise şu maddeler yer almaktadır: 1. Genellik, eşitlik; 2. Fırsat ve imkân eşitliği; 3. Atatürk milliyetçiliği; 4. Milli birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir. Çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleştirilmesine çalışılır ve bu maksatla Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile iş birliği yapılarak Milli Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır.

Ancak yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlere göre bu ilkeler de, yukarıdaki bölümlerde ele alındığı üzere (yabancı dilde öğretimi olumsuzlayan görüşlerin savları çerçevesinde), ihlal edilmektedir.

Aksu (1998: 69)’ya göre yabancı dille öğretimin yapılagelmiş olmasının, buna meşruluk kazandıran hukuksal düzenlemeler ve mevzuatların yasama organı tarafından kabul edilmesinin, yabancı dille öğretime yasal teşvik ve mali destek sağlanmasının sebebi, Tanzimat döneminden kalma, manda olma zihniyetinin yeniden ortaya çıkmasıdır. Aksu’ya göre bu tarz eğitim uygulamalarının sonuçlarını Osmanlı İmparatorluğu çok pahalıya ödemişken, bu tip okulları açtırmaya izin verecek kanunlar yapmak çok düşündürücüdür. Bu tür yapılaşmaları engelleyici politikalar ve yasalar üretilmelidir.

(Sinanoğlu, 2002; Akalın, 2003, Tural, 2002; Gülsevin, 2004)’e göre ise Türkiye’de 1953’ten itibaren tamamen Anglosakson kültürün yoğun dayatması sonucu, yabancı dille öğretim devlet eliyle yapılmaya başlamıştır. Yabancı dille öğretim, Atatürk’ün üzerinde hassasiyetle durduğu, ruhunda dil birliği olan, Tevhid-i Tedrisat Kanunu başta olmak üzere,

anayasamıza aykırıdır. Anayasamıza göre resmi dili Türkçe olan Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim dili de Türkçedir. Dil, kültürün, Atatürk'ün anladığı tam bağımsızlık duygusunun ve ulusal benliğin temelidir. Uluslararası haysiyetimiz, onurumuz da kendi dilimize vereceğimiz öneme bağlıdır. Dünyanın her yerinde olduğu gibi eğitim dilimiz, ulusal dilimiz olmalıdır.

IV. BÖLÜM

SONUÇ

Tezin *Giriş* bölümünde de belirtildiği gibi, yabancı dilde öğretim ve anadilinde öğretim, özellikle bu iki olgunun birbirleri üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri öne çıkarılarak Türkçe yazılan alanyazında çeşitli savlara konu edilmektedir. Bu tez çalışmasında, Türkçe yazılan alanyazında söz konusu bu tartışmaların hangi kavramları sunduğu, tartışmalarda nasıl bir kavramsal örüntünün kullanıldığı ve bu örüntüye dayanılarak hangi savların kurulduğu üzerinde durulmuştur.

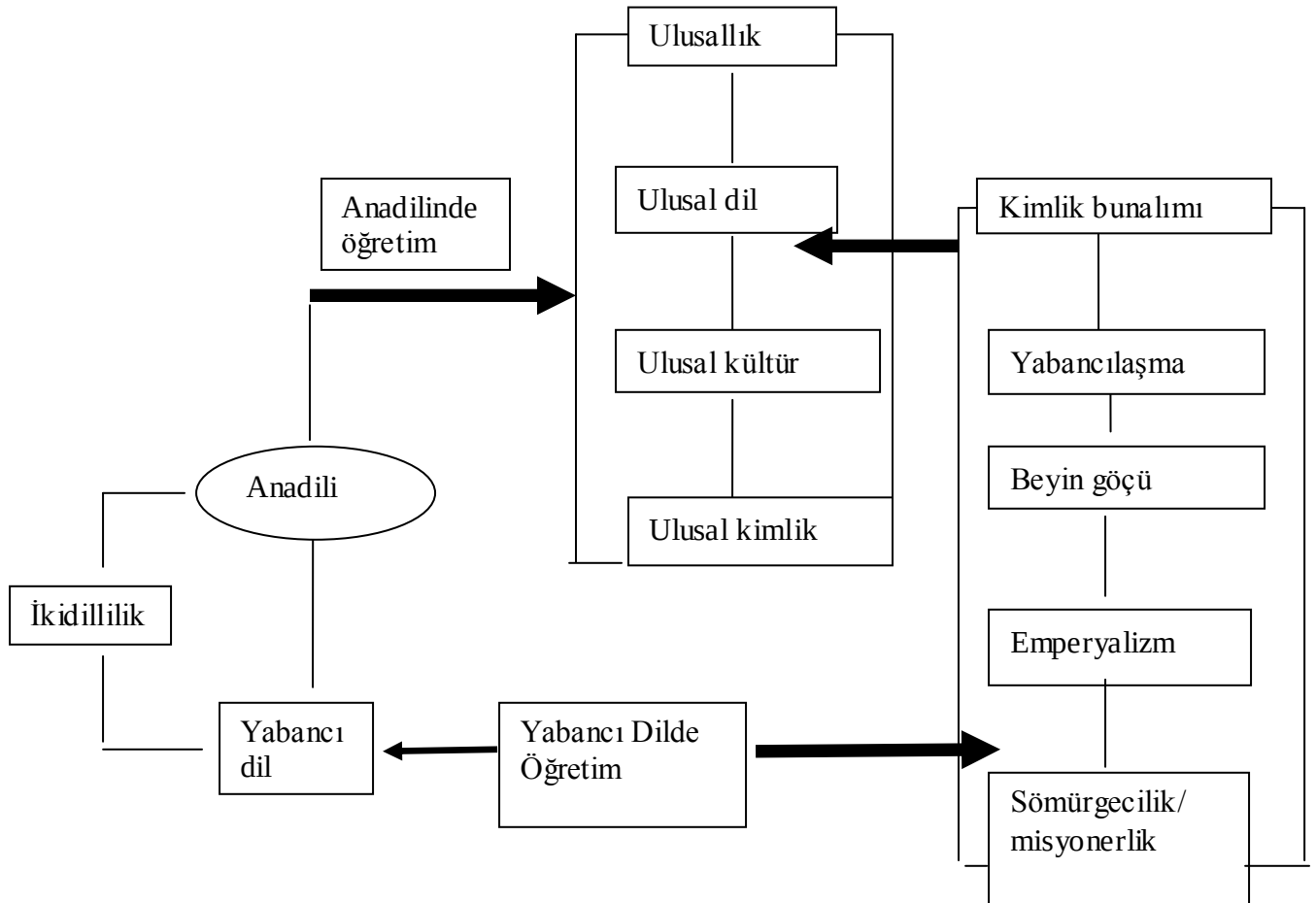
Türkçe yazılan alanyazında yabancı dilde öğretim ve anadilinde öğretim ilişkisi üzerine kurulan tartışmalarda kullanılan kavramsal örüntü, doküman incelemesi yoluyla betimlenmiş ve bu tartışmaların savları, gerekçeleri açısından kümelenerek ilgili tartışmaların mümkün olduğunca bütüncül bir görünümü nitel sunumla betimlenmiştir.

Aşağıda hatırlatma amacıyla yeniden yer verilen 1. ve 2. araştırma sorusu doğrultusunda yapılan betimlemeler, Türkçe yazılan alanyazında **Şekil (1)**'deki kavramsal örüntünün varlığını ortaya koymaktadır.

1. Türkçe yazılan alanyazında yabancı dilde öğretim ve anadilinde öğretim ilişkisinin ele alındığı tartışmalarda yabancı dil ve yabancı dilde öğretim kavramları diğer kavramlarla örüntülenmekte midir?

2. Türkçe yazılan alanyazında yabancı dilde öğretim ve anadilinde öğretim ilişkisinin ele alındığı tartışmalarda anadili ve anadilinde öğretim kavramları diğer kavramlarla örüntülenmekte midir?

Şekil (1) Anadilinde öğretim ve yabancı dilde öğretim konusunda Türkçe yazılan alanyazında ortaya konan ilişkili kavramların örüntüsü



Tezin 3. araştırması sorusu ise hatırlanacağı gibi şöyleydi:

Türkçe yazılan alanyazında yabancı dilde öğretim ve anadilinde öğretim ilişkisinin ele alındığı tartışmalarda hangi savlar oluşturulmuştur? Bu savlar tartışmaların kullandığı kavram örüntülerine göre gruplanmakta mıdır?

Bu 3. araştırma sorusu doğrultusunda yapılan betimlemeler, Türkçe yazılan alanyazında **Şekil (2)** ve **Şekil (3)**'teki sav kümelerinin varlığına işaret etmektedir. **Şekil (1)** ve **Şekil (2)** ile **Şekil (3)** karşılaştırıldığında geliştirilen savlar ile tartışmaların kullandığı kavramsal örüntünün açık ilişkisini de betimlemek mümkün olmaktadır.

Şekil (2) Yabancı Dilde Öğretimi Olumsuzlayan Savlar

Yabancı Dilde Öğretim Yabancı Kültürün Etkisi Altına Girmeye Neden Olmaktadır

Yabancı Dilde Öğretim Bireyin Kendi Kültürüne ve Toplumuna Yabancılaşmasına Neden Olmaktadır

Aydın ile Halk Arasında Kopukluk Yaratarak Bilim Dili Halk Dili Ayrılığına Neden Olmaktadır

Yabancı Dilde Öğretim Bireyciliğe Neden Olmaktadır

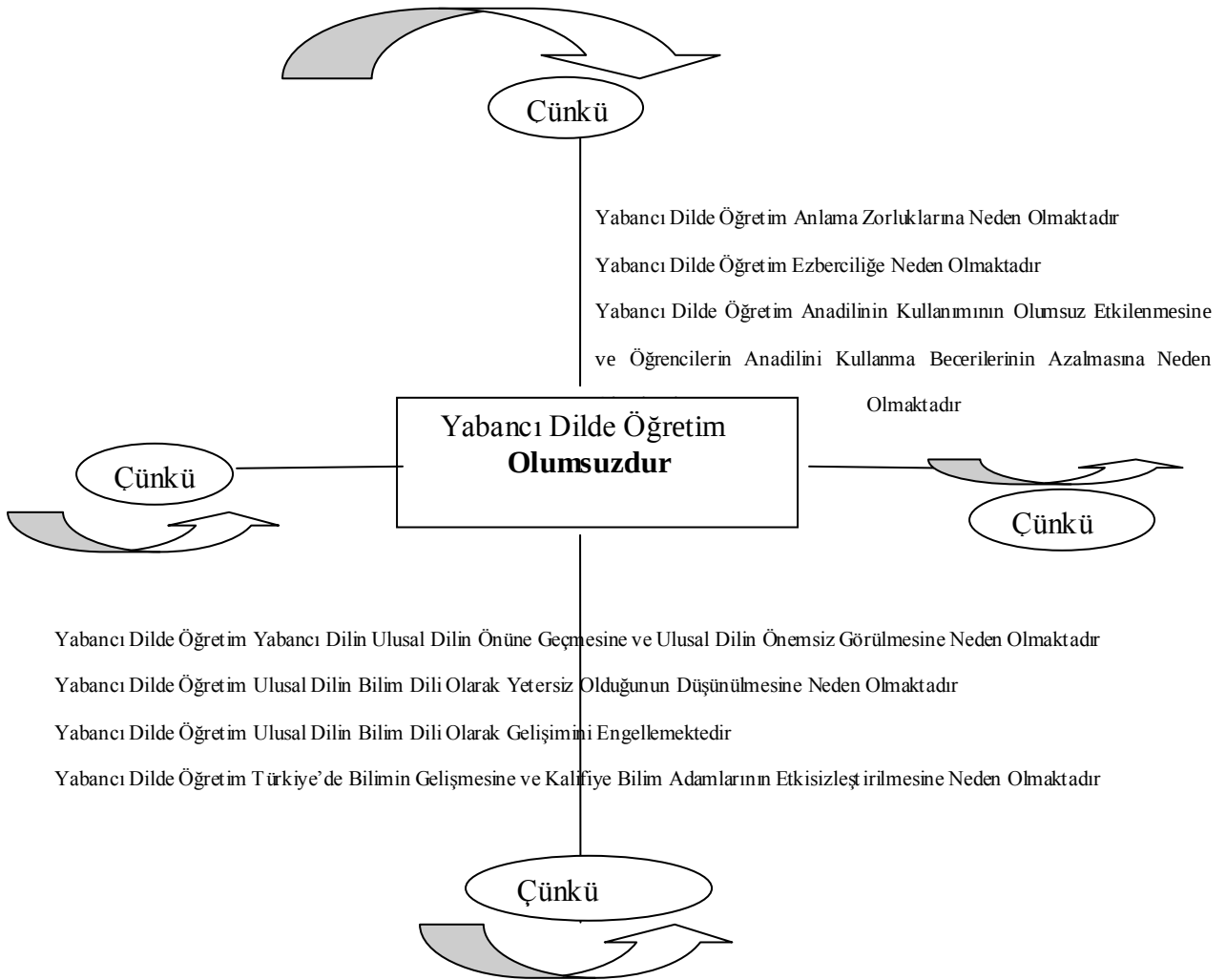
Yabancı Dilde Öğretim Beyin Göçüne Neden Olmaktadır

Yabancı Dilde Öğretim Kimlik Krizine Neden Olmaktadır

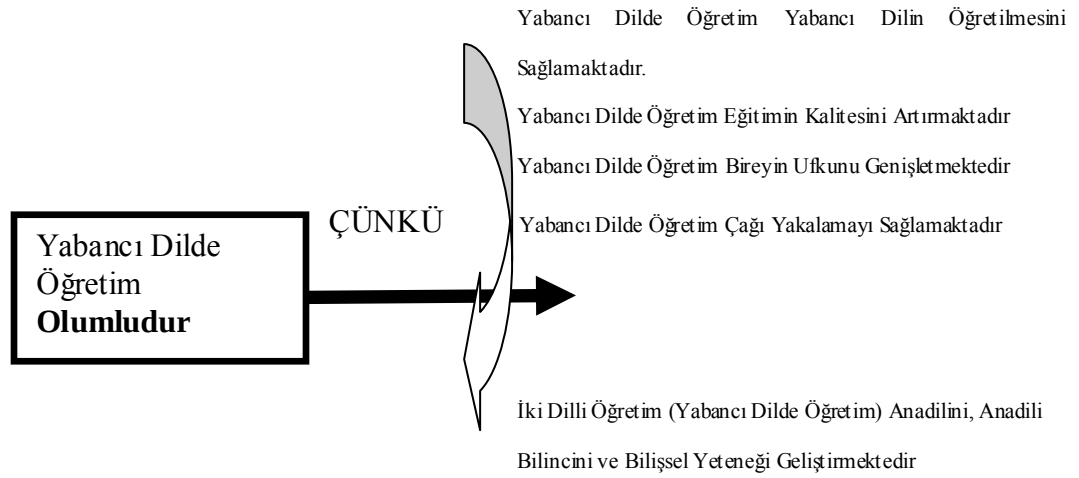
Yabancı Dilde Öğretim Ulusallığın Bozulmasına Neden Olmaktadır

Yabancı Dilde Öğretim Aydınların Ülkelerine Yabancılaşmalarına ve Toplumda İlkilik Doğmasına Neden Olmaktadır

Yabancı Dilde Öğretim Bireyin Diline Yabancılaşmasına Neden Olmaktadır



Şekil (3) Yabancı Dilde Öğretimi Olumlayan Savlar



Görüleceği gibi, bu tezde doküman incelemesi ile ulaşılan ve yukarıda Şekil (1) (2) ve (3) kullanılarak bütüncül görünümü sunulan yabancı dilde öğretim ve anadilinde öğretim ilişkisi konusunda Türkçe alanyazında var olan tartışma zemini bundan sonraki nitel çalışmalarda analitik ve yorumsal veri incelemeleri için zengin bir içerik sunmaktadır. Bu çalışmada, sadece, söz konusu içeriğin ayrıntıları gözler önüne seren yakınlştırılmış bir “fotoğrafi” çekilmeye çalışılmıştır.

KAYNAKÇA

Akalın, Ş. H. (2004). “Ulusal Eğitim Kurultayı 20 Aralık 2003 Bildiriler”. içinde N. Mutlu(hzl.), *Ulusal Eğitim – Ulusal Dil İlişkisi* (39-47). Ankara: Bağımsızlıkçı Aydınlanmacı Halkçı Eğitim Derneği

Akalın, Ş. H. (2006a). “2. Ulusal Eğitim Kurultayı Küreselleşme ve Eğitim 11-12 Haziran 2005 Bildiriler ve Görüşme Tutanakları”. içinde N. Mutlu(hzl.), *Eğitim Öğretim ve Bilim Dili Olarak Türkçe* (87-96). Ankara: Ulusal Eğitim Derneği

Akalın, Ş. H., (2006b). “Atatürk ve Türk Dili”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, S.80-81 (112-118)

Akarsu B., (2001). “Dil-düşünme-dünya ilişkisi”, *Bilim ve Ütopya*, S.80 (22-26)

Akdeniz, S. (1988). *Kültür Sömürgeciliği*, İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları

Aksan D., (1975). “Anadili”, *Türk Dili*, S.285 (423-434)

Aksan D., (1977). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, TDK: Ankara

Aksan D., (1982). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, TDK: Ankara

Aksan D., (1995). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, TDK: Ankara

Aksan, Prof. Dr. D. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *Lise ve Üniversitelere Dilbilim Dersi Konmalı* (83-85). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Aksan, Prof. Dr. D. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *Anadili* (225-241). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Aksu L., (1998). “*Türk Milli Eğitim Sisteminde Yabancı Dille Eğitim Meselesi ile Bazı Ülke Örnekleri*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Akşin S., (1978). “Bugünkü Türk Ulusçuluğu”, *Toplum ve Bilim Dergisi*, S.5 (58-71)

Alakuş, M. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *Yabancı Dil, Anadili de Geliştirir* (31). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Alptekin, C. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *Yabancı Dil Öğrenmek Türkçeyi Unutturmaz* (34-37). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Alptekin, C. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *İkinci Dil Anadili Yeteneğini Arttırır* (39-42). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Alptekin, C. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *Savlar Gerçeği Yansıtıyor mu?* (57-59). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Arslan Yrd. Doç. Dr. M. vd., (2000). “Kalite Yönetimi Yaklaşımı ile Anadolu Liselerinde Yabancı Dille Öğretim Programı İçin Öneriler (Fen Bilimleri Dersleri Örneği)”, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi 28-30 Eylül 2000, IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirisi*, Erzurum

Arslanoğlu İ., (2004). “Ulusal Eğitime Neden Gereksinim Vardır?”, *Öğretmen Dünyası*, S. 277 (11-14)

Başaran, Doç. Dr. İ. E. (1987). *Eğitime Giriş*, Ankara: Sevinç Matbaası

Baykurt, F. (1999) *Türk Eğitiminde Emperyalist Etkiler*, Ankara: Öğretmen Dünyası

Bear, Doç. Dr. J. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *Yabancı Bir Uzman Gözüyle* (53-55). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Bear, Doç. Dr. J. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *Yabancı Dilde Eğitim* (73). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Bilgen, S. (2006). “2. Ulusal Eğitim Kurultayı Küreselleşme ve Eğitim 11-12 Haziran 2005 Bildiriler ve Görüşme Tutanakları”. içinde N. Mutlu(hzl.), *Ulusal Üniversite Gereksinimimiz* (181- 189). Ankara: Ulusal Eğitim Derneği

Çelebi M. D., (2006). “Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.21, (285-307)

Demir A., (1990). “Anadili Türkçenin Öğretimi”, *Çağdaş Türk Dili*, S.30/31, (917-9221)

Demir, A. (2005). “Uluslararası Gelişmeler ve Türkçenin Durumu Türk Dili Kurultayı Bildirileri 26 Eylül 2004”. içinde A. Demir(hzl.), *Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim* (133-155). Mersin: Atatürkçü Düşünce Derneği Mersin Şubesi Yayınları

Demircan Ö., (1990). “Dil Sorunu”, *Çağdaş Türk Dili*, S.30/31, (899-905)

Demircan, Ö. (2000). *İletişim ve Dil Devrimi*, İstanbul: Yaylın Yayınları

Demircan, Ö. (2002). *Yabancı - Dil Öğretim Yöntemleri: Dil Bilimleri, Öğrenme ve öğretme yolları, Yabancı-dil öğretiminde uygulanan yaklaşımlar ve yöntemler*, İstanbul: Der Yayınları

Demircan, Ö. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *İki Dillilik Açısından Yabancı Dilde Öğretim* (109-117). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Develi H., (1990). “ ‘Ana Dil’ Kavramı ve ‘İki Dilli’lik Tartışması”, *Çağdaş Türk Dili*, S.30/31, (894-896)

Doğan M., (1996). “Yabancı Dil Öğrenimi ve Yabancı Dilde Öğretim”, **Bilge Dergisi**, S.10, (11-14)

Doğan, Prof. Dr. M. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), **Yabancı Dil Öğrenimi mi, Yabancı Dilde Öğretim mi?** (216-225). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Doltaş, Prof. Dr. D. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), **Sorun Yabancı Dilde Değil, Eğitim Sisteminde** (45-49). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Duman T., (2006). “Atatürk’ün Eğitim Görüşü”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**, S.80-81, (16-27)

Eğitim Hakkını Savunma Komitesi (2001) **Yabancı Dille Öğretime Hayır** Ankara: Öğretmen Dünyası

Erdem E. ve Morgil Prof. Dr. İ., (1992). “Türkiye’de Yabancı Dilde Öğretim Yapan Orta Öğretim Kurumlarında Fen Öğretimi ve Sorunları”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.7 (251-260)

Ergenç İ., (1994). “Türkiye’deki Anadili Sorunu”, **Dil Dergisi**, S.25 (12-16)

Ergenç İ., (2001). “Bilim dili ve anadili”, **Bilim ve Ütopya**, S.80 (12-14)

Ergenç vd., (2004). “Yabancı dille yapılan üniversite eğitiminin; anadili becerileri üzerindeki etkisi”, *Bilim ve Ütopya*, S.119 (46-48)

Ergun R., (1990). “Öğretim Anadilinde Yapılmalıdır”, *Çağdaş Türk Dili*, S.30/31 (909-915)

Eroğul (2001). “Öz Türkçe davası, Türkiye’nin uygarlaşma davasıdır”, *Bilim ve Ütopya*, S.80 (7-12)

Ertem, C. (2005). “Uluslararası Gelişmeler ve Türkçenin Durumu Türk Dili Kurultayı Bildirileri 26 Eylül 2004”. içinde A. Demir(hzl.), *Hukuk Dilinin Arlaştırılması* (51-65). Mersin: Atatürkçü Düşünce Derneği Mersin Şubesi Yayınları

Ertem, C. (2005). “Uluslararası Gelişmeler ve Türkçenin Durumu Türk Dili Kurultayı Bildirileri 26 Eylül 2004”. içinde A. Demir(hzl.), *Günümüz Dünyasında Dillerin ve Türkçenin Geleceği* (155-172). Mersin: Atatürkçü Düşünce Derneği Mersin Şubesi Yayınları

Ertuğrul, Dr. H. (2003). *Kültürümüzü Etkileyen Okullar*, İstanbul: Nesil Yayınları

Eyüboğlu, S. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *Yabancı Dil ve Kültür* (170-174). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Göğüş B., (1990). “Anadili Eğitiminde Yetersizliklerimiz”, *Çağdaş Türk Dili*, S.30/31, (870-874)

Göktürk, Prof. Dr. A. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *Çağdaş Bilginin Edinilmesinde Yabancı Dil* (293-303). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Gönenç, Doç. Dr. G. (2004). “Dil ve Dilimiz Türkçe - Sempozyum Bildirileri”. içinde H. Atabaş(hzl.), *Türkiye’nin Eğitim Dili: Türkçe mi, İngilizce mi? (95-103)*. Ankara: Tömer Yayınları

Gültekin, M. B. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *Anadilinde Eğitim Sorunu ve Çözüm* (270-278). İstanbul: Papirüs Yayınevi

İçen Yrd. Doç. Dr. H., (2001). “Yabancı dille öğretim tuzağı”, *Bilim ve Ütopya*, S.80, (6-7)

İlhan, A. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *Biz Sömürge miyiz be?* (90). İstanbul: Papirüs Yayınevi

İmer, K. (1990a). *Dil ve Toplum*, Ankara: Gündoğan Yayınları

İmer K., (1990). “Dilbilim ve Anadili Öğretimi”, *Çağdaş Türk Dili*, S.30/31, (874-878)

İnan, Prof. Dr. D. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *Yabancı Dilde Öğretim Yanlışığı* (85-90). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Kalkandelen E., (2002). “*Yabancılaşma Açısından Ulus-Devlet Bağlamında Yabancı Dille Öğretim*”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Kara Ş., (2002). “Anadili ve İkinci Dil Öğrenim ve Öğretimi”, *Öğretmen Dünyası*, S. 265 (26–30)

Karasu, İ. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *Yabancı Dil Toplumsal Kaynaştırmacıdır* (51-53). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Kavcar, C., (1998). “Türkçe Eğitimi ve Sorunlar”, *Dil Dergisi*, S. 65,(5–18)

Kavcar, C., (2001). “Yabancı Dilde Öğretim Sorunu”, *UGH 2001 Günlüğü*, (8–12)

Kazgan, Prof. Dr. G. (1995). *Yeni Ekonomik Düzendeki Türkiye’nin Yeri*, İstanbul: Altın Kitaplar

Keleş Prof. Dr. R., (2001). “Dil, bilim ve kentbilim”, *Bilim ve Ütopya*, S.80 (26-30)

Keskin, A. (2005). “Uluslararası Gelişmeler ve Türkçenin Durumu Türk Dili Kurultayı Bildirileri 26 Eylül 2004”. içinde A. Demir(hzl.), *Dilbilimin Temel Kavramları Işığında Dil* (1-27). Mersin: Atatürkçü Düşünce Derneği Mersin Şubesi Yayınları

Kırca, C. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *Yabancı Dil ve Yabancı Okullar* (165-168). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Kocaman A., (1990). “Anadili Öğretimi, yabancı Dille Öğretim ve Ötesi”, *Çağdaş Türk Dili*, S.30/31 (861-865)

Kocaman, A. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *Çözüm Nitelikli Dil Öğretimi* (37-39). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Kocaman, A. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *Düşünce Aydınlığı ve Anadiliyle Öğretim* (61-63). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Kocaman, A. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler* (138-145). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Kocaman, A. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *Üniversitelerde Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Saptamalar* (145-149). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Kocaman, A. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *Anadili Öğretimi Yabancı Dille Öğretim ve Ötesi* (313-318). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Komisyon, (1999). “T.C Milli Eğitim Mevzuatı Milli Eğitim Temel Kanunu”, **Tebliğler Dergisi**, C.5 (2347-2365)

Komisyon, (1999). “T.C. Milli Eğitim Mevzuatı T.C Anayasası”, **Tebliğler Dergisi**, C.1 (7-70)

Koray, S. (2004). “Ulusal Eğitim Kurultayı 20 Aralık 2003 Bildiriler ”. içinde N. Mutlu(hzl.), **Beyin Gücü, Beyin Göçü** (47-55). Ankara: Bağımsızlıkçı Aydınlanmacı Halkçı Eğitim Derneği

Koray, S. (2006). “2. Ulusal Eğitim Kurultayı Küreselleşme ve Eğitim 11-12 Haziran 2005 Bildiriler ve Görüşme Tutanakları”. içinde N. Mutlu(hzl.), **İnsan Gücümüzün Yetiştirilmesi Değerlendirilmesinde Uğradığımız Kayıplar** (245-252). Ankara: Ulusal Eğitim Derneği

Korkmaz, Dr. B. (1998) “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), **İkinci Dilin Zorluğu** (99-105). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Köksal A., (2000). “Yabancı Dille Öğretim Yanılgısı”, **abece**, S.168 Ağustos, (4-6)

Köksal, A. (2002). **Yabancı Dille Öğretim: Türkiye’nin Büyük Yanılgısı**, Ankara: Öğretmen Dünyası

Köksal, A. (2004). “Ulusal Eğitim Kurultayı 20 Aralık 2003 Bildiriler ”. içinde N. Mutlu(hzl.), *Yabancı Dille Öğretim* (55-64). Ankara: Bağımsızlıkçı Aydınlanmacı Halkçı Eğitim Derneği

Köksal, A. (2006). “2. Ulusal Eğitim Kurultayı Küreselleşme ve Eğitim 11-12 Haziran 2005 Bildiriler ve Görüşme Tutanakları”. içinde N. Mutlu(hzl.), *Eğitimin Ulusal Birliği Güçlendirmedeki İşlevi* (47-56). Ankara: Ulusal Eğitim Derneği

Köksoy, M. (2000). *Yabancı Dille Eğitim: Türk Yükseköğretiminde Yabancı Dille Eğitim Bilimlik Dergiler ve Türkçemiz*, Ankara: Bilgi Yayınları

Kula, Prof. Dr. O. B. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *Hangi Dil Özgürleştirir?* (42-45). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Kula, Prof. Dr. O. B. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *Yabancı Dil Öğretimi* (59-61). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Kula, Prof. Dr. O. B. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *Kişilik ve Dil* (63-65). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Kula, Prof. Dr. O. B. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *Yazın ve Bilim Dili Türkçe* (117-133).

Kuleli Ö., (1990). “Anadilimizi Öğretmiyoruz, Yabancı Dille Öğretimin Sakıncalarına Hazır mıyız?”, *Çağdaş Türk Dili*, S.30/31 (905-909)

Paksoy A. K. (2003). “Ulusal Eğitim ve Atatürk’ün Ulusal Eğitimle İlgili Görüşleri”, *Öğretmen Dünyası*, S. 287, 9–14

Sarıhan Z., (2002). “Türkiye Sömürge midir?”, *Öğretmen Dünyası*, S.265 (11-13)

Sarıhan Z., (2005b). *Ulusal Eğitime Çağrı: Türk Eğitiminin Güncel Sorunları Üzerine Bir Deneme*, Bağımsızlıkçı Aydınlanmacı Halkçı Eğitim Derneği: Ankara

Sarıtosun N., (1990). “Yaşatmak Zorundayız”, *Çağdaş Türk Dili*, S.30/31 (888-891)

Senemoğlu O., (1990). “Yabancı Dilin Anadiline Etkisi”, *Çağdaş Türk Dili*, S.30/31 (896-899)

Senemoğlu, O. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *Yabancı Dilin Anadiline Etkisi Üstüne* (190-193). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Serin, Doç. Dr. V. (1998) “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *Yabancı Dil Eğitiminde Çifte Ölçüler*, (93-96). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık

Sevinç, N. (2004). *Osmanlıdan Günümüze Misyoner Faaliyetleri: okullar, kiliseler, yardım kurumları*, İstanbul: Milenyum Yayınları

Sinanoğlu, O. (2002). *Bir Nev-York Rüyası “Bye- Bye” Türkçe*, İstanbul: Otopsi Yayınevi

Tevruz S., (1990). “Yabancı Dilde Eğitim”, *Marmara Üniversitesi İktisadi Bilimler Eğitim Dergisi*, C.3 S.1-2 (518-531)

Tozlu, N. (1991). *Kültür ve Eğitim Tarihimizde Yabancı Okullar*, Ankara: Akçağ

Tural, Prof. Dr. S. (2002). “Yabancı Dilde Eğitim ve Öğretim Üzerine Türk Dil Kurumunun Görüşleri”, *Öğretmen Dünyası*, S. 271 (15–19)

Turan, Ş. (2000). *Türk Kültür Tarihi: Türk Kültüründen Türkiye Kültürüne ve Evrenselliğe*, Ankara: Bilgi Yayınevi

Ünalın, Ş. (2002). *Dil ve Kültür*, Ankara: Gazi Üniversitesi Basımevi

Ünver Prof. Dr. İ. (1991). “Yabancı Diller Etkisinde Kurtarılamayan Türkçemiz”, *Türk Dili*, S.470 (77-80)

Yıldırım, A. ve H. Şimşek 2000. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yücel T., (1990). “Yabancı Dille Öğretim”, *Çağdaş Türk Dili*, S.30/31 (884-888)

“Yükseköğretim Kanunu ile Yükseköğretim Personel Kanununda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun”, *Resmi Gazete*, 3 Temmuz 2001

Zeybekoğlu, E. (1998). “Anadilinde Çocuk Olmak Yabancı Dilde Eğitim”. içinde A. Kilimci(hzl.), *Bir Dili Bilmek, O Dille Düşünebilmek Demektir* (49-51). İstanbul: Papirüs Yayınevi

Ad İ. (2008). “*Derin Yanılgı: Yabancı Dille Eğitim-Öğretim*”, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 08 Şubat 2008,

http://tambagimsizlik.org/index.php?option=com_content&task=category§ionid=4&id=1

8

Adıgüzel H. (2008). “*Türkçem Benim Ses Bayrağım*”, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 08 Şubat 2008, 28.01.2008/Sayı:171 TÜRK SOLU Anasayfa <../index.htm>

Akalın Ş. H. (2003). “*Yabancı Dille Öğretim*”, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 9 Şubat 2008, <http://www.turkcedunya.com/turk>. Son güncelleme: 22 Ekim 2003.

Akalın Ş. H. (2005). “*Vatanımızda Yabancı Gibiyiz*”, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 25 Kasım 2007, <http://www.gazeten.com>. (Ebubekir Gülüm’ün Akalın ile yaptığı söyleşi, 15 Mayıs 2005’ten alınmıştır).

Akalın Ş. H. (2007). *“Yabancı Dilde Eğitim Yanlış Bir Uygulamadır”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 25 Kasım 2007, <http://www.vkgb.com/haberpreview.asp?hp=567> (Türkeli dergisinden Taner Ünal’ın, Ş. H. Akalın ile yaptığı söyleşiden alınmıştır).

Ayık O. (2007) *“Yabancı Dilde Eğitim Yanılgısı”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 25 Kasım 2007, <http://www.turkbilim/>.

Benimdilim (2008). *“Neden Türkçe”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 9 Şubat 2008, <http://www.Benimdilim.com/turk>.

Bilgen S. (2001). *“Yabancı Dilde Eğitim ve Bilim Dili Türkçe”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 2006, <http://www.hurriyetim.com.tr/genc/01/10/23/123hab.asp>.

Bulgurcu A. (2008). *“Mankurtlaşmak”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 08 Şubat 2008, <http://turkcetoplugu.sdu.edu.tr/turkcegonulluleri.php>>.

Bozacı Prof. Dr. A. (2008). *“Yabancı Dille Mühendislik Eğitimi”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 08 Aralık 2008, <http://arsiv.mmo.org.tr/pdf/10325.pdf>.

Canan S. (2002). *“Yabancı Lisanla Eğitim Neden Olmamalı?”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 25 Kasım 2007, <http://www.turkcedunya.com/turk> (Üniversite ve Toplum, Aralık 2002, Cilt 2, S.4, s.3’ten alınmıştır).

Çınar Dr. İ. (2008). *“Ulusal Dil Anadili ve Eğitim Dili”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 16 Aralık 2008, www.turkceyasam.gen.tr/ueadil.html - 19k -

Demircan Prof. Dr. Ö. (2006). *“Öğrenici Açısından Yabancı dil Öğretimi ile Yabancı Dilde Öğretim İlişkisi”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: http://www.yde.yildiz.edu.tr/sunumdosyalarlars_061130.htm.

Demirkaya Doç. Dr. H. (2006). *“Yabancı Dil İle Eğitim Üzerine”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 08 Şubat 2008, <http://www.turkcedunya.com/turk>.

Diker K. (2005). *“Yabancı Dillerin Türk Diline Etkisi”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 08 Şubat 2008, www.aydinlanma1923adk.itu.edu.tr,19.05.05. Son güncelleme tarihi:18 Şubat 2007.

Doğan Prof. Dr. M. (1998). *“Yabancı Dil Öğrenimi mi Yabancı Dilde Öğretim mi?”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 08 Şubat 2008, <http://www.turkcedunya.com/turk> (Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi, S.588, 27.6.1998’den alınmıştır).

Duman Doç Dr. A. (1997). *“Yabancı Dilde Eğitim Üzerine”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 12 Temmuz 2007, <http://www.turkcedunya.com/turk> (Haziran 1997, Bilim ve Ütopya dergisinden alınmıştır).

Eroğlu Yrd. Doç. Dr. A. (2001). *“Kamu Üniversitelerinde Yabancı Dille Eğitim Yapılmasının Gerekçeleri ve Önemi”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 12 Aralık

2008, <http://www.dilimiz.com/forum/viewtopic.php?t=232&highlight=&sid=b3d1851b4c4cbb519b02ed4e4d8f1755>.

Eğit Prof. Dr. K. (2001). *“Üniversitelerde Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Destekli Türkçe Eğitim”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 12 Aralık 2008, <http://www.dilimiz.com/forum/viewtopic.php?t=232&highlight=&sid=b3d1851b4c4cbb519b02ed4e4d8f1755>.

gençbakış (2006). *“Yabancı Dilde Eğitim”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 08 Şubat 2008, <<http://forum.gitme.net/showthread.php?t=9483>>09-17-2006, 01:43 PM.

Güçlü A. (2007). *“Yabancı Dil Tartışması”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 08 Şubat 2008, <http://www.Milliyet.com.tr>.

Gülsevin Prof. Dr. G. (2004). *“Mevzuatta ve Uygulamada Türk Dili- Türkçe Azınlık Dili mi Oluyor?”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 09 Şubat 2008, <http://www.turkcedunya.com/turk>.

Kılınç A. (2001). *“YÖK Bilimde Türkçeye Karşı mı?”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 08 Şubat 2008, <http://www.dilimiz.gen.tr/> (Yeni Avrasya, Temmuz 2001’den alınmıştır).

Köksal A. (2007). *“Yabancı Dilde Öğretimden Caymak Zorundayız”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 25 Kasım 2007, <http://www.turkcedunya.com/turk>.

Kul M. (2008). *“Yeniden Tevhid-i Tedrisat”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 08 Şubat 2008, <http://www.turkcedunya.com/turk>.

Kutlay M. (2006). *“Yabancı Dilde Öğretim”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 08 Şubat 2008, <http://www.ucnokta.com>, 22.08.06.

Muştu, G. (2004). *“Yabancı Dilde Eğitim”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 1907 ÜNİFEB Bilimsel ve Akademik Paylaşım sitesi. 1907unifeb.org.

Orundaş G. (2001). *“Yabancı Dille Eğitim Gören Bir Öğrenci Gözüyle Yabancı Dille Eğitim”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 12 Aralık 2008, <http://www.dilimiz.com/forum/viewtopic.php?t=232&highlight=&sid=b3d1851b4c4cbb519b02ed4e4d8f1755>.

Sav A. (2001). “Tıp Eğitiminde Anadilimiz Nerede”, İnternet’ten görüntüleme tarihi ve adresi: 10 Mart 2008, www.universite-toplum.org/pdf.php?id=33 (Üniversite ve Toplum, 2001, 1;3;7’den alınmıştır).

Sav A. (2002). *“Kadri Yamaç’a Cevap”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 12Mart 2008, <http://universite-toplum.org/text.php3?id=111>

Sav A. (2003). *“Tıp Eğitiminde Anadilimiz Nerede?”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 25 Kasım 2007, <http://www.universite-toplum.org>.

Sav A. (2005). *“Tıp Eğitiminde Anadilimiz Nerede”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 10 Mart 2008, www.anafilya.org/go.php?go7d552f0100853 (Yıl 2005 Mayıs Dergisi, sayı 47, üniversite ve toplum, Aralık 1;3,7’den alınmıştır).

Savaş G. (2003). *“Türk Milli Kültürünün Önemli Bir Unsuru: Türk Dili”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: <http://www.aydinlanma1923.org/sayi/36/36-11.htm>. (Müdafa-i Hukuk Dergisi, S.60’tan alınmıştır).

Sözer Prof. Dr. A. N. (2007). *“Yabancı Dilde Eğitim Kimliksizleştiriyor”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 25 Kasım 2007, <http://www.hurriyetim.com.tr/genc/01/10/23/123hab.asp>.

Şenses F. (2004). *“Üniversitelerde Başka Sorunlar da Var”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 08 Şubat 2008, www.bagimsizsosyalbilimciler.org/Yazilar_BSB/IktisatToplum28Ocak04_Senses.doc.

Şenses F. (2007). *“Uluslararası Gelişmeler Işığında Türkiye Yükseköğretim Sistemi: Temel Eğilimler, Sorunlar, Çelişkiler ve Öneriler”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 08 Kasım 2008, www.metu.edu.tr/~fsenses, ERC Working Papers in Economics 07/05 September 2007’den alınmıştır).

Taşkın E. (2007). *“Türkiye İçin Felaket Senaryosu: Yabancı Dille Eğitim”*, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 25 Kasım 2007, <http://www.turkatak.gen.tr/28.10.2007>.

Tılfadırlıoğlu Yrd. Doç. Dr. F. (2008). **“Mühendislik Eğitiminde Yabancı Dil: Yabancı Dille mi? Yabancı Dilde mi?”**, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 08 Aralık 2008, <http://arsiv.mmo.org.tr/pdf/10325.pdf>

Ülger A. E. (2006). **“Yabancı Dille Eğitim”**, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 09 Şubat 2008, [www.elyazmasi.org/eserulger/guncel/yabanci_dille_egitim\(10.08.06\)](http://www.elyazmasi.org/eserulger/guncel/yabanci_dille_egitim(10.08.06)).

ulkucubasinbirliği (2007). **“Yabancı Dilde Eğitim”**, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 08 Şubat 2008, <http://www.ulkucubasinbirliği.com/26.11.07>.

Yağcıoğlu S. (2007). **“Bilişimde Ulusallık ve Türkçe”**, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 25 Kasım 2007, http://www.bilyaz.com/sy_bilisim.html.

Yağmur Yrd. Doç. Dr. K. (2008). **“Türk Öğrenciler Arasında Dil Kullanımı, Tercih ve Türkçenin Hollandadaki Gücü”**, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 20.02 2008, <http://www.tilburgca.net/modules.php?name=News&file=article&sid=127>.

Yamaç K. (2002). **“Küreselleşme ve Yabancı Dilde Yükseköğretim”**, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 09 Şubat 2008, <http://www.turkcedunya.com/turk>.

Yıldırım Prof. Dr. D. (1997). **“Mustafa Kemal Atatürk'ün Kültür Anlayışı ve Tam Bağımsızlık Stratejisi Üzerine”**, İnternette görüntüleme tarihi ve adresi: 08 Şubat 2008, <http://www.atam.gov.tr/index.php?Page=Arama> (Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, S.39, C. XIII'den alınmıştır).

ÖZET

Bu çalışma, Türkçe yazılan alanyazında yabancı dilde öğretim ve anadilinde öğretim ilişkisi üzerine kurulan tartışmalarda kullanılan kavramsal örüntüyü betimlemek ve bu tartışmaların savlarını, gerekçeleri açısından kümeleyerek ilgili tartışmaların mümkün olduğunca bütüncül bir görünümünü nitel sunumla ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır.

Bu çalışma, sosyal bilimlerde bir nitel araştırma yöntemi olan doküman incelemesi yöntemi esas alınarak hazırlanmıştır. Çalışma kapsamında yabancı dilde öğretim ve anadilinde öğretim ilişkisi üzerine Türkçe yazılan alanyazındaki çağdaş tartışmaları içeren yazılı araçlar derlenmiş ve oluşturulan doküman örnekleminin sunduğu veri, çalışmanın amaçlarına hizmet edecek biçimde betimlenmiştir.

Yapılan betimlemeler sonucunda, Türkçe yazılan alanyazında konuyla ilgili tartışmalardaki sav kümelerinin varlığı ve geliştirilen savlar ile tartışmaların kullandığı kavramsal örüntünün açık ilişkisi ortaya konmuştur.

SUMMARY

This study has been carried out with the aim of depicting the conceptual pattern used in arguments which are set on the relationship between education in a foreign language and education in mother tongue in literature published in Turkish, and to exhibit a totalitarian aspect of the theses of these arguments by grouping them together according to their reasons so as to exhibit the related discussions with a presentation which is as qualitative as possible.

This study is prepared on the basis of document research method, which is a qualitative method in social sciences. Within the coverage of the study, written tools in the literature published in Turkish which include modern arguments about education in a foreign language and education in native language are compiled, and the information offered by the created document sample is depicted in a way that helps the aims of this study.

With the help of the descriptions made, the evident relationship among the presence of thesis clusters about the subject in literature published in Turkish, the theses set forth, and the conceptual pattern which the arguments use is evidently shown.