

YABANCI DİLLE EĞİTİM

Dr. Nehir SERT

Ülkemizin önemli devlet ve vakıf üniversitelerinin yüksek puanla öğrenci alan bir çok bölümünde, eğitim yabancı dille yapılmaktadır. Konu çeşitli entelektüel ve bilimsel çevrelerde uzun süredir tartışılıyor olmakla birlikte, ne yazık ki öne sürülen savlar çoğu zaman konu ile ilgili bilimsel çalışmalarla desteklenmediği ya da kimi durumlarda desteklenemediği için taraflar birbirini ikna edememektedir.

Yabancı dille eğitime karşı olanlar, meseleyi Türkçenin korunması ve bağımsızlık konuları açısından ele almaktadır. Kendilerinin de açıklık getirdiği gibi tarihsel süreçte yaşananlar büyük ölçüde haklı olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda karşıt görüşte olanların öne sürdüğü gibi kültürümüzün zedelenmesinden endişe duymalarını bir paranoya değil, dayanağını tarihsel ve toplumsal olgulardan alan bir akıl yürütmenin sonucu olarak değerlendirebiliriz. Üstelik aşağıda değinileceği gibi yabancı dille eğitimin kültür aşınmasına yol açtığına ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Ancak yabancı dille eğitimin etkilerini sadece dil, kültür ve bağımsızlık ilişkileriyle sınırlı tutmak yeterli olmayabilir. Ulusal ve kültürel kimliğin en önemli göstergesi olan dilsel bağımsızlığımızın hiç bir koşulda zedelenmeyeceğini varsaysak bile, yabancı dille eğitimin öğrenme süreçleri, bilişsel beceriler ve akademik başarı üzerindeki etkileri gibi eğitsel konular gözardı edilmemelidir.

Yabancı dille eğitimi savunanlar ise, karşı olanları dar görüşlülükle suçlarken, kimi zaman yabancı dille eğitim ile yabancı dil eğitimi arasındaki ayrımı gözden kaçırmakta, yabancı dille eğitime karşı olanları yabancı dil eğitimine de karşıymışlar gibi değerlendirmektedirler. Çoğu zaman da yabancı dille eğitimin yabancı dil öğrenmenin en etkin yolu olduğunu vurgulamaktadırlar. Aslında, konu ile ilgili literatürü gözden geçirdiğimizde öğrencilere akademik derslerini yabancı dilde anlatmanın, yabancı dil öğretme yaklaşımlarından biri olduğunu görürüz. Ameri-

ka Birleşik Devletlerinde göçmen aileleri ekonomik kaygılarla çocuklarını İngilizce eğitim almaları konusunda yöreklendirmektedir. Kanada gibi bazı çok dilli ülkelerle kimi eski sömürge ülkelerinde de yabancı dille (ve/veya ikinci dille) eğitim yaygın bir uygulamadır. Bu bağlamda yabancı dille eğitimi savunanların bir ölçüde yalnız olmadıklarını düşünebiliriz. Ancak, yalnız olmamaları haklı oldukları anlamına gelmemektedir. Sözü edilen ülkelerde yapılan konuyla ilgili çok sayıda araştırma yabancı dille eğitimde ciddi eğitsel sorunlar olduğunu göstermektedir. Unutulmaması gereken bir diğer nokta ise Türkiye'nin toplumsal yapısının araştırma konusu olan ülkelerinkinden önemli farklılıklar göstermesidir. Bu konulara aşağıda ayrıntılı olarak açıklık getirilmeye çalışılacaktır.

Anadil ve ikinci/yabancı dilin eğitim dili olarak kullanılmasını konu alan araştırmaların sonuçlarını değerlendiren Dünya Bankasının raporu (1994; Tucker, 1999, 2'de) anadilde eğitimin daha etkili olduğuna dair bilimsel dayanakları sunmaktadır. Çok sayıda araştırmanın bulgularının değerlendirilmesi sonucunda hazırlanan bu raporda yer alan bazı maddelere göre;

- Anadil dışında bir dilde eğitim alan öğrencilerin akademik başarıları eğitim aldıkları dildeki hakimiyetlerine bağlıdır, bir başka deyişle yabancı dili yeterli olmayan öğrenciler akademik alanlarında da başarı gösteremeyeceklerdir.
- Eğitim, bireyin yaşamına hakim olan dilde yapılırsa, bireyler bilişsel becerilerini kolaylıkla geliştirebilmekte ve eğitimini aldıkları alan bilgisine hakim olabilmektedir.
- Bilişsel/akademik dilsel beceriler bir kez geliştirilip, alan bilgisi edinildi mi, bir dilden diğerine aktarım kolaylıkla yapılabilmektedir. Ancak sonradan edinilen dildeki akademik ve bilişsel gelişmenin en iyi yordayıcısı anadildeki bilişsel/akademik dil yeterliliğidir.

Bütün bu bulgular doğrultusunda, ikinci/yabancı dil değişkenine bağlı olarak öğrencilerin akademik başarılarının olumsuz etkilenebileceğini, anadilin bir bilim dalında yetkin olabilmek için en uygun araç olduğunu, öğrencilerin anadillerinde edindikleri bilişsel ve akademik becerilerini daha sonradan edinilen dile/dillere kolaylıkla aktarabileceklerini söylemek olanaklıdır.

Daha sonraki tarihlerde yapılan diğer çalışmalar da Dünya Bankası Raporu doğrultusunda sonuçlar vermektedir. Anadil eğitiminin hiç yer almadığı (batırma yöntemi) yabancı dilde eğitimden, gerek yabancı dil gelişimi gerekse eğitimi alınan bilim dalında gelişme açısından olumlu sonuçlar alınmamıştır (Crawford, 1998). Çift dilli eğitimin akademik başarı ve yabancı dil edinimi üzerindeki etkileri ile ilgili araştırmalardan elde edilen sonuçlar ise tutarsızdır. Uygulamalar arasındaki önemli farklılıklar, genelleme yapılması konusunda yöntemsel engel oluşturmaktadır. Rossell and Baker (1996; Crawford, 1998'de) taradıkları 300 çalışmanın 72'sinin yöntemsel açıdan geçerli olduğu sonucuna varmıştır. Ancak onla-

rın çalışmalarını gözden geçiren Krashen (1997) ise kimi değişkenlerin gözardı edilmesine bağlı olarak, sözü edilen çalışmalarda yöntemsel eksiklikler bulunmuştur. Buna karşın, Greene, 1998 ve Willis, 1985 (Crawford, 1998'de) taradıkları her çalışmayı tüm değişkenleri dikkate alarak incelediklerinde, çift dilli eğitim programlarının anadil eğitimine hiç yer vermeyen yabancı dille eğitim programlarından, akademik başarı ve yabancı dil gelişimi açısından daha başarılı oldukları sonucuna varmışlardır.

Yukarıda sözü edilen araştırmaların yapıldığı ülkelerdeki koşullar arasında önemli bir benzerlik bulunmaktadır. Bu ülkelerden kimilerinin çokdilli toplumsal yapılarına bağlı olarak, eğitim dili olan ikinci/yabancı dil, günlük yaşamda işlevsel olarak kullanılan dillerden biri olmaktadır. Araştırma kapsamındaki diğer ülkeler ise eski sömürge ülkeleri olduğu için, eğitim dili olarak kullanılan ikinci dilin ve kültürünün hakimiyetinde uzun süre yaşamışlardır. Böyle koşullarda bilim dalını ikinci dilde öğrenen öğrenciler doğal dil/kültür ortamında, yaşamın her alanında dili işlevsel olarak kullanmaktadır. Sınıf ortamı da gerçek (authentic) dil kullanımının yer aldığı doğal yaşam alanlarından biridir. Bir başka deyişle hedef dilin kültürü ile içiçe oldukları koşullarda ikinci/yabancı dilde eğitim alan bu öğrencilerden anadil konuşucusu sezgilerine yaklaşmaları ve düşünce süreçleri yaratmaları beklenmektedir. Buna karşın, yapılan araştırmalar beklentinin gerçekleşmeyeceği yönünde sonuçlar vermiştir. Oysa bizim ülkemiz ne eski bir sömürgeci ne de İngilizcenin ve İngiliz kültürünün yer aldığı bir toplumsal yapıya sahiptir. Türkiye'de İngilizce kullanımı sınıf ortamı ile sınırlıdır. Sınıf ortamı da Türk öğretim üyesinin Türk öğrenciye ders verdiği gerçek (authentic) değil, yapay bir ortamdır. Gözden kaçırılmaması gereken bir diğer nokta ise, anılan bu ülkelerde 60'lı yıllardan itibaren hakim kültürün dilinde yapılan eğitimin yerini, dil ölümlerinin gerçekleşmesi ve etnik kimliğin önem kazanması ile birlikte, yavaş yavaş çift dilli eğitime bırakmasıdır (Garcia, 1997: 406-7). Bir başka deyişle, bizde olduğu gibi, bilişsel/akademik becerilerin geliştirilmesinde en uygun araç olduğuna ilişkin bulgular olan anadilde eğitimden yabancı dille eğitime değil, akademik başarı ve yabancı dil gelişimi üzerinde olumsuz etkileri olduğuna ilişkin bulgular olan yabancı dille eğitimden çift dilli eğitime geçiş söz konusudur. Duruma biraz daha açıklık getirecek olursak; dil kültür ve kimlik ilişkisine bağlı olarak yabancı dilde eğitim anadilde ve kültürde aşınmaya neden olmaktadır. Filipinler gibi anadil konuşucusu kalmayan ülkelerin bulunması bu durumla ilişkilidir. Şetlant ve Litvanya'da yapılan çalışmalar yabancı dilde eğitimin anadil aşınmasıyla sonuçlandığını doğrulamaktadır.

Türkiye gibi yabancı dille eğitim yapan tek dilli ülke sayısı, İngilizce eğitim veren Bulgaristan, Lübnan ve bir kaç Asya ve Avrupa üniversitesinin belirli bölümleriyle sınırlıdır (Barrows, 2000). Buna karşın bu ülkelerde konuyla ilgili yapılmış çalışmalara rastlanmadığı için uygulamanın eğitsel sonuçları hakkında yorum yapılamamaktadır. Literatür taraması sonucunda ülkemizde ise, akademik başarı ile İngilizce dil yeterliği arasındaki ilişkileri inceleyen kapsamlı çalışmanın

Hacettepe Üniversitesinde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarından bazıları aşağıda kısaca verilmiştir:

İngilizce eğitim alan Hacettepe Üniversitesi İngilizce Tıp Bölümü 1. Sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, tüm değişkenler dikkate alınarak hesaplandığında, İngilizce dil yeterliliğine bağlı olarak aynı eğitimi Türkçe alan öğrencilerin başarısından düşük çıkmıştır. Oysa bu öğrenciler üniversiteye daha yüksek puanlarla girmektedir. Aynı üniversitenin İngilizce İktisat bölümünde ise Türkçe ve İngilizce eğitim alan 1. sınıf öğrencilerin başarılarının hemen hemen aynı olması dikkat çekicidir. Ancak Tıp ve İktisat Fakülteleri arasındaki uygulama koşulları arasındaki farklılıklar gözden geçirildiğinde durum anlaşılmaktadır. Elde edilen sonuçlar, İngilizce İktisat Bölümünde eğitim dili İngilizce olmakla birlikte derslerde öğretim elemanları ve öğrenciler arasında Türkçe kullanımına İngilizce Tıp Bölümünden daha fazla yer verildiğini göstermektedir. Bu durum bir anlamda İngilizce engelini bir ölçüde ortadan kaldırdığı için, İngilizce ve Türkçe İktisat bölümlerindeki akademik ortalamaların birbirine yakın çıktığı düşünülebilir. Bu sonuçlara dayanarak, İngilizcenin, öğrencilerin akademik anlamda gelişmelerine ket vurduğu yorumuna gidilebilir. Öğrenci ifadelerine dayalı sonuçlar ise akademik öğrenim sürecinde düşündürücü sorunlar olduğunu göstermektedir. Örneğin, her iki fakültede öğrencilerin toplam % 58'i İngilizcesine güvenemediği için hocalarına soru sormaktan kaçındığını söylemektedir. % 53 oranında öğrenci İngilizcesi yeterli olmadığından ezber yoluna başvurduğu için eleştirel düşünemediğini ifade etmiştir. % 55 oranında öğrenci İngilizce not tutmakta güçlük çektiğini, bunların % 79'u da İngilizce not tutabilen arkadaşlarından yardım aldığını ifade etmiştir (Sert, 2000).

Türkiye'nin en önemli üniversitelerinden Boğaziçi Üniversitesi ve ODTÜ'de öğrenci ifadelerine dayalı olarak gerçekleştirilen diğer çalışmaların sonuçları ise şunlardır:

Boğaziçi Üniversitesi'nde yapılan çalışmaya göre "İngilizce olarak yapılması gereken derslerin % 32 kadarının tam anlamıyla İngilizce yapılmadığı öğrencilerin ifadelerinden ortaya çıkmaktadır: Ya dersin İngilizce anlatıldığı ve Türkçe soru ve yorumlara muhatap olunduğu ve bunlara da kısmen Türkçe yanıt verildiği, ya dersin kısmen Türkçe kısmen İngilizce yapıldığı, ya da... dersin tamamen Türkçe anlatıldığı anlaşılmaktadır" (Çarkoğlu, Esmer, Kalaycıoğlu ve Koç, 1997, Cumhuriyet Bilim ve Teknik 2001, 721/4-721/5'de). Sert'in (2000) çalışmasında da İngilizce İktisat bölümünde aynı doğrultuda sonuçlar bulunmaktadır.

Bir de ODTÜ'ye bakacak olursak, çalışmayı yapan araştırmacının ağzından durum şöyledir:

"...özetlemek gerekirse ODTÜ'deki öğrenciler ...Tartışmalara katılma ya da düşüncelerini sözlü olarak ifade etme becerilerinden yoksun olduklarını düşünmektedirler... Ekonomi Bölümü'nden % 54 ve Toplumbilim Bölümü'nden de % 53 oranında bir öğrenci kitlesi ODTÜ'de yabancı dille yapılan eğitimin bu konu-

da başarısız olduğunu belirtmektedir. Kimya Mühendisliği'nden % 50 ve Mimarlık Bölümü'nden % 45 de aynı görüşe katılmaktadır... Bu sonuçlar, toplumumuzda İngilizceye gösterilen aşırı öneme rağmen, öğrencilerin büyük bir bölümünün yabancı dille eğitimi desteklemediğini göstermektedir. Öğrencilere alan derslerinin yoğun bir İngilizce program ile desteklenip tamamen Türkçe yapılmasının uygun olup olmadığı sorulduğunda öğrencilerin % 48'i bu soruya "evet" yanıtı vermiştir. ... (çalışma) öğrencilerin büyük bir kesiminin İngilizce yapılan derslere katılma ve dili kullanmada zorluk çektiklerini göstermektedir. Toplanan veriler öğrencilerin düşüncelerini sözcüklere dökemediklerini, soru sormadıklarını ve İngilizce tartışmalara katılmadıklarını göstermektedir." (Akunal-Okan, 1997; Cumhuriyet Bilim ve Teknik 2001, 721/4-721/5'de).

Türkiye'nin üç büyük devlet üniversitesinde yapılan bu araştırmalar yabancı dille eğitimde yaşamsal sorunlar olduğunu göstermektedir. Araştırma yapılmaması nedeniyle vakıf üniversiteleriyle ilgili bir yoruma gidilememektedir. Harcanan zaman ve paraya karşın ülke olarak uğrayabileceğimiz zararların büyüklüğü düşünülecek olursa bilim insanlarına önemli görevler düşmektedir. Özetle konuyla ilgili çok sayıda kapsamlı çalışma yapılması, bu tür tartışmaları daha bilimsel platforma taşıyarak, ülke yararına sonuçlar verecektir.

KAYNAKÇA

- Akunal-Okan, Z.** (13 Ocak 2001). Türkçe mi İngilizce mi?. **Cumhuriyet Bilim ve Teknik**. S. 721/4-721/5.
- Crawford, J.** (1998). The common fallacies about bilingual education. ERIC Digest. <http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests_ed424792.html> (2002 April 30).
- Barrows, L.** (2000). Higher education in Europe. <http://www.cepesro/publications/hee_eng/HEE4_eng.htm> (2002 May 01).
- Çarkoğlu, A., Esmer, Y. ve Koç, A.** (13 Ocak 2001). Türkçe mi İngilizce mi? **Cumhuriyet Bilim ve Teknik**. S. 721/4.
- Garcia, O.** (1996). Bilingual education. In F. Coulmas (ed.). **The Handbook of Sociolinguistics** (pp.405-420). Blackwell: GB.
- Krashen, S.** (1997). Why bilingual education? ERIC Digest. <http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed402101.html> (2002 April30).
- Sert, N.** (2000). **İngilizce Dil Yeterliği ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki**. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, ANKARA.
- Tucker, G. R.** (August 1999). A global perspective on bilingualism and bilingual education. <<http://www.cal.org/ericcll/digestglobal.html>> (2002, April 22).